

Tamiris Vianna da Silva

**Produção textual no vestibular da UNESP
(Universidade Estadual Paulista): uma análise discursiva**

**Production textuelle dans le concours d'entrée à l'UNESP
(Université de l'État de São Paulo): une analyse discursive**

São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil
2023

Tamiris Vianna da Silva

**Produção textual no vestibular da UNESP
(Universidade Estadual Paulista): uma análise discursiva**

**Production textuelle dans le concours d'entrée à l'UNESP
(Université de l'État de São Paulo): une analyse discursive**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto, Brasil, e ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Lille, Câmpus Pont de Bois, Lille, França, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutora em Estudos Linguísticos e em Ciências da Educação, respectivamente.

Financiadoras

CAPES/PrInt (Processo: 88887.570739/2020-00) e
CAPES/PROEX (Processo: 88887.706687/2022-00)

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

Coorientador: Prof. Dr. Bertrand Daunay

São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil
2023

S586p	SILVA, Tamiris Vianna da Produção textual no vestibular da UNESP (Universidade Estadual Paulista): uma análise discursiva / Tamiris Vianna da SILVA. – São José do Rio Preto, 2023 191 p. : il. Tese (doutorado com dupla titulação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto e Universidade de Lille. Orientadora: Fernanda Correa Silveira Galli Coorientador: Bertrand Daunay 1. Análise do discurso. 2. Sujeito. 3. Vestibulando. 4. Produção textual. 5. Leitura. 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.

Tamiris Vianna da Silva

**Produção textual no vestibular da UNESP
(Universidade Estadual Paulista): uma análise discursiva**

**Production textuelle dans le concours d'entrée à l'UNESP
(Université de l'État de São Paulo): une analyse discursive**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto, Brasil, e ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Lille, Câmpus Pont de Bois, Lille, França, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutora em Estudos Linguísticos e em Ciências da Educação, respectivamente.

Financiadoras
CAPES/PrInt (Processo: 88887.570739/2020-00) e
CAPES/PROEX (Processo: 88887.706687/2022-00)

Comissão examinadora

Profa. Dra. Fernanda Correa Silveira Galli – Orientadora
UNESP/Ibilce-São José do Rio Preto e UFPE-Recife, Brasil

Prof. Dr. Bertrand Daunay – Coorientador
Universidade de Lille – Lille, França

Profa. Dra. Fabiana Komesu
UNESP/Ibilce – São José do Rio Preto, Brasil

Profa. Dra. Marina Célia Mendonça
UNESP – Araraquara, Brasil

Profa. Dr. Bernard Schneuwly (rapporteur)
Universidade de Genebra – Genebra, Suíça

Profa. Dr. José Antônio Brandão Soares Carvalho (rapporteur)
Universidade do Minho – Braga, Portugal

Suplentes

Prof. Dr. Eduardo Penhavel
UNESP/Ibilce – São José do Rio Preto, Brasil

Prof. Dr. Luiz André Brito
Ufscar – São Carlos, Brasil

São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil
18 de agosto de 2023

Resistir para (re)existir e (re)inventar!

AGRADECIMENTOS

Para a teoria discursiva, não há neutralidade em linguagem e, tampouco, repetição sem deslocamento de sentidos. Este trabalho, fruto de uma tese de doutorado, é um ponto de vista entre tantos que busca meios de resistir a discursos que sustentam ideologias hegemônicas dominantes, fazendo mover, quem sabe, para sentidos outros.

Sinto-me grata e honrada por chegar ao fim de mais uma etapa de minha caminhada – pessoal e acadêmica – porque está tudo imbricado. Eu não poderia ter me deslocado e ter dado outro(s) sentido(s) a minha vida sem a presença de vários outros a quem gostaria de agradecer neste momento.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Agradeço ao projeto Capes/Print pelo financiamento de meu Doutorado-Sanduíche na Universidade de Lille por meio do projeto *Autoria em diferentes grandes áreas de conhecimento/Authorship in Different Fields of Knowledge* processo número 88887.570739/2020-00. Também, à Capes/PROEX, pela concessão de financiamento após meu retorno ao Brasil, para finalização desta tese. Sem essa oportunidade, com certeza, o trabalho teria sido diferente.

Agradeço especialmente à Profa. Dra. Fernanda Correa Silveira Galli, professora e pessoa inspiradora, que aceitou me orientar, me incentivando, desde sempre, a seguir meu desejo de realizar este trabalho. Sou grata por toda contribuição acadêmica, competência, humanidade, amizade, afeto e leveza com que sempre me acolheu ao longo desse longo processo de doutoramento. Da nossa parceria, levo comigo que há sempre uma brecha para outras possibilidades e caminhos a serem trilhados.

À Profa. Dra. Fabiana Komesu, uma professora e acadêmica brilhante, inspiradora. Obrigada por toda contribuição, apoio, suporte e amizade, especialmente no período em que estive fora do país. Agradeço também pelas valiosas e generosas contribuições feitas nas ocasiões do Exame Geral de Qualificação bem como de Defesa desta tese.

Ao Prof. Dr. Bertrand Daunay, que me recebeu em Lille para o estágio de doutorado-sanduíche e, posteriormente, abraçou meu projeto para uma parceria de doutorado em cotutela entre a Unesp e a Universidade de Lille. Obrigada pelos diálogos que me deram oportunidade de muito aprender com suas sugestões e orientações.

À Profa. Dra. Marina Célia Mendonça, por ter acompanhado o andamento deste trabalho. Obrigada pelas excelentes contribuições nas diferentes ocasiões: do debate no SELIN, passando pelas bancas de qualificação e de defesa.

Aos professores José Antônio Brandão Soares Carvalho e Bernard Schneuwly por aceitarem compor a banca de defesa deste trabalho, bem como serem “rapporteurs” para o lado da Universidade de Lille. Aproveito ainda para agradecer a leitura atenciosa que fizeram do trabalho.

A todos os professores e professoras que fizeram parte de minha formação na UNESP/IBILCE desde a graduação, passando pelo mestrado e, agora, no doutorado.

À professora Karina Rodrigues, que me auxiliou e me apoiou no rápido aprendizado da Língua Francesa para ocasião do exame de proficiência Delfi.

A Paulo Del Bianco, pelo contato com a Fundação VUNESP, a qual concedeu autorização para acesso ao material que compõe o *cópus* de análise deste trabalho.

À Fundação VUNESP, pela concessão do material que serviu como *cópus* deste trabalho.

Ao PPGEL/IBILCE, pelo apoio na realização do acordo de cotutela com a Universidade de Lille. Aos funcionários da seção de pós-graduação UNESP, por sempre me atenderem e auxiliarem com as demandas administrativas e burocráticas. Agradeço especialmente à Silvia Emiko e à Mariangelica Pereira Conejan (PROPG), que muito me auxiliaram com o processo.

Ao laboratório CIREL (Théodile), da Escola Doutoral SHS (Sciences de L’homme et de la Société), pela parceria no acordo de cotutela, bem como aos funcionários da pós-graduação da Universidade de Lille, que também me auxiliaram com as questões administrativas e burocráticas. Agradeço especialmente à Madame Valérie Lantoiné, secretária do CIREL, e à Madame Sabrina Abed, responsável administrativa da ED SHS.

Aos professores Cédric Fluckiger e Daniel Bart, que fizeram parte do Comitê de Tese na Universidade de Lille.

Aos amigos e colegas que encontrei ao longo desse curso de doutorado, Jean Michel, Milena Molinari, Pâmela Berton, Helena Boschi, com quem pude compartilhar angústias e dúvidas que sempre atravessam um pós-graduando.

Aos amigos afetos de outro espaço-tempo: aos de ontem, aos de hoje, aos do Brasil e aos da França. Agradeço pelos encontros afetuosos, que me fizeram acreditar que vale a pena nos deixar afetar. Como já disse Antoine de Saint-Exupéry, “cada um que passa em nossa vida passa sozinho, pois cada pessoa é única e nenhuma substitui outra”.

A minha psicanalista Alessandra Maestrelí, que, tantas vezes, segurou minha mão e ajudou a me resgatar...

A Ted e a Bella, pela companhia amorosa e silenciosa, na finalização da escrita desta tese. Obrigada, meus amores.

A minha querida tia Rosane, sempre carinhosa e disposta a segurar a mão quando necessário.

A meu querido primo Marcelo, sempre sensível, afetuoso e disposto a ajudar.

A minha irmã Leticia, pelo carinho.

A minha avó Joana, que sempre me incentivou, me apoiou e torceu pelo meu sucesso profissional e pessoal, fazendo sempre me sentir amada e querida em sua especial presença.

A meu pai (*in memoriam*), que, certamente, estaria feliz pelos meus deslocamentos na vida.

A minha mãe, grande amor de minha vida, por ser fonte de verdadeiro amor nos momentos felizes e também nos difíceis. Agradeço por ter sempre acreditado em mim e por sempre ter me apoiado em todas as minhas decisões, desde quando, jovem, comecei a estudar e você fez tudo o que estava a seu alcance (e até mais) para que eu pudesse seguir com os estudos. Se hoje cheguei até aqui, muito é porque tive você como mãe. Como já disse Carlos Drummond de Andrade, “mãe não tem limite, é tempo sem hora, luz que não apaga quando sopra o vento”.

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim:
esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e
depois desinquieta. O que ela quer da gente é
coragem.

(ROSA, J. G., 2001, p. 293)

RESUMO

Neste trabalho, inscrito na linha teórico-metodológica da Análise do Discurso de linha francesa (doravante, AD), especialmente referente às reflexões de Michel Pêcheux, temos como proposta analisar os modos de textualização dos discursos que emergem nas provas de redação para o ingresso no vestibular da UNESP (Universidade Estadual Paulista). Tomando como materialidade discursiva os textos produzidos nesse contexto, procuramos descrever e interpretar gestos de leitura e de interpretação do vestibulando durante (seu) processo de produção textual-discursiva para, assim, compreender as formações ideológicas e discursivas em que se inscreve. Pela análise de textos que atingiram nota máxima no vestibular da UNESP para entrada no ano universitário de 2017, cujo tema foi “A riqueza de poucos beneficia a sociedade inteira?”, apresentamos alguns percursos de leitura de candidatos a esse exame, considerando, como ponto de partida, o conceito de paráfrase e de polissemia, teorizado por Eni Orlandi. Pelo nosso olhar (também afetado pela subjetividade), descrevemos o modo como o vestibulando se posiciona a respeito da proposta temática abordada nessa prova de redação. Conforme a análise demonstra, há dispersão de leituras, a qual pode ser discutida por meio de regularidades que constituem os textos. Vemos que, ao se inscrever, o sujeito é afetado pela ilusão de se comunicar com um sentido único, mas é constituído, inevitavelmente, pela contradição, pelo equívoco, como prevê a teoria discursiva. Compreendemos que o equívoco não significa um acontecimento a ser observado de forma negativa ou até mesmo taxativa, como assim o fazem teorias aliadas a valores normativo-prescritivos. Pelo contrário: esses equívocos são constitutivos - da língua e do sujeito - ambos atravessados pela ideologia. Dessa maneira, procuramos demonstrar que não existem garantias de univocidade e de estabilização do discurso, o que pode ser observado por alguns pontos de deslizamentos, por meio dos quais esse vestibulando deixa rastros de sua constituição histórico-ideológica, demonstrando, assim, a pluralidade dos gestos de leitura. Por meio desses gestos plurais, procuraremos descrever e demonstrar os diferentes efeitos de sentido da produção discursiva dos vestibulandos.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso. Sujeito. Vestibulando. Produção textual. Leitura. Formação ideológica. Formação discursiva.

RESUMÉ

Dans ce travail, inscrit dans la ligne théorique-méthodologique de l'analyse du discours française, surtout les réflexions de Michel Pêcheux, notre proposition est d'analyser les modes de textualisation des discours qui émergent dans les épreuves écrites d'admission aux examens d'entrée à l'université de l'UNESP (Université de l'état de São Paulo). En prenant comme matérialité discursive les textes produits dans ce contexte, nous cherchons à décrire et à interpréter les gestes de lecture et d'interprétation du candidat au cours de (son) processus de production textuelle-discursive pour ainsi comprendre les formations idéologiques et discursives dans lesquelles il s'inscrit. À partir de l'analyse des textes qui ont obtenu les meilleures notes au concours d'entrée à l'UNESP pour l'année universitaire 2017, dont le thème était " La richesse de quelques-uns profite-t-elle à l'ensemble de la société ? ", nous présentons quelques parcours de lecture des candidats à ce concours, en considérant, comme point de départ, le concept de paraphrase et de polysémie, théorisé par Eni Orlandi. À travers notre regard (également affecté par la subjectivité), nous décrivons la manière dont le candidat au examen d'entrée à l'université, connu au Brésil comme "vestibular", se positionne par rapport à la proposition thématique abordée dans cette épreuve d'écriture. Comme le montre l'analyse, il y a une dispersion des lectures, qui peut être discutée à travers les régularités qui constituent les textes. Nous voyons que, en s'inscrivant, le sujet est affecté par l'illusion de communiquer avec un sens unique, mais il est constitué, inévitablement, par la contradiction, par l'équivoque, comme le prévoit la théorie discursive. Nous comprenons que l'équivoque ne signifie pas qu'un événement doit être observé de manière négative ou même taxative, comme le font les théories alliées aux valeurs normatives-prescriptives. Au contraire, ces équivoques sont constitutives - du langage et du sujet - tous deux traversés par l'idéologie. Ainsi, nous cherchons à démontrer qu'il n'y a pas de garanties d'univocité et de stabilisation du discours, ce qui peut être observé par certains points de glissement, à travers lesquels ce candidat laisse des traces de leur constitution historique et idéologique, démontrant ainsi la pluralité des gestes de lecture. À travers ces gestes pluriels, nous cherchons à décrire et à démontrer les différents effets de sens de la production discursive des candidats pré-universitaires.

MOTS-CLÉS: Analyse du Discours. Sujet. Pré-universitaire. Production textuelle. Lecture. Formation idéologique. Formation discursive.

ABSTRACT

In this work, inscribed in the theoretical-methodological line of the French discourse analysis (hereafter AD), especially the reflections of Michel Pêcheux, we propose to analyze the discourses that emerge in the writing tests for the entrance to the vestibular of UNESP (University of São Paulo's state). Taking as discursive materiality the texts produced in this context, we seek to investigate and describe some gestures of reading and interpretation of the vestibular student during his process of textual-discursive production in order to understand his ideological and discursive formations. By analyzing texts that achieved top marks in the UNESP vestibular for entry into the 2017 university year, whose theme was "Does the wealth of a few benefit the whole society?", we will present some reading paths of candidates for this exam, especially considering, as a starting point, the concept of paraphrase and polysemy, theorized by Eni Orlandi. Through our look (also affected by subjectivity), we will describe how the vestibular student inscribes his or her position regarding the thematic proposal addressed in this writing test. As the analysis will show, there is a dispersion of readings, which can be perceived through regularities that materialize during the development of the texts. Thus, we see that, when inscribing, the subject is affected by the illusion of communicating with a single meaning, but is inevitably constituted by contradiction, by equivocation, as already predicted by the discursive theory. We understand that equivocation does not mean an event to be observed in a negative or even taxative way, as theories allied to normative-prescriptive values do. On the contrary: these equivocations are constitutive - of the language and the subject - both crossed by ideology. Thus, we seek to demonstrate that there are no guarantees of univocity and stabilization of the discourse, which can be observed by some points of sliding, through which this vestibular student leaves traces of its historical and ideological constitution, thus demonstrating the plurality of reading gestures. Through these plural gestures, we seek to describe and demonstrate the different effects of meaning of the discursive production of the vestibular students.

KEY-WORDS: Discourse Analysis. Subject. Vestibular student. Textual production. Reading. Ideological formation. Discursive formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Formações Imaginárias (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 83])	63
Figura 1 – Prova de redação aplicada em dezembro de 2016 pela Fundação Vunesp para seleção de candidatos para entrada no ano universitário de 2017 na Unesp	112
Figura 2 – Critérios de Avaliação da redação disponibilizados pela Fundação Vunesp no Manual do Candidato	129
Figura 3 – Prova dissertativa aplicada como simulado para o Baccalauréat	142
Figura 4 – Parte do parágrafo de introdução do texto dissertativo produzido por um aluno francês em simulado para o Baccalauréat	143
Figura 5 – Produção textual do V1	148
Figura 6 – Produção textual do V2	154
Figura 7 – Produção textual do V3	158
Figura 8 – Produção textual do V4	162
Figura 9 – Produção textual do V5	165
Figura 10 - Página com resultados da pesquisa de “esquerdista” no buscador Google	172
Figura 11 – Resumo das posições-sujeito inscritas na FD esquerdista	175
Figura 12 - Página com resultados da pesquisa de “direitista” no buscador Google	176
Figura 13 – Resumo das posições-sujeito inscritas na FD direita	177
Figura 14 – Resumo das posições-sujeito inscritas na FD capitalista-moderada	179

LISTA DE ABREVIATURAS

PT: Partido dos Trabalhadores

AD: Análise do Discurso

SD: Sequência discursiva

FD: Formação discursiva

FI: Formação ideológica

CP: Condições de produção

BAC: Baccalauréat

NOTA

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1- O LUGAR TEÓRICO-METODOLÓGICO DA ANÁLISE PECHÉUXTIANA	28
1.1 A Análise pecheuxtiana: um dispositivo analítico para leitura e interpretação	28
1.2 O linguístico e o discursivo: distanciamentos e aproximações	34
1.3 A(s) ideologia(s): a (im)possibilidade de um sujeito unívoco	42
1.4 A noção de FD e sua relativa heterogeneidade	51
CAPÍTULO 2 – DISCURSOS DO VESTIBULANDO DA UNESP E DISCURSOS SOBRE LEITURA	60
2.1 As condições de produção do discurso	60
2.2 Da Instituição UNESP: as suas origens	67
2.2.1 Da instituição UNESP: a redação no vestibular	70
2.2.2 Da instituição UNESP: a correção da redação no vestibular	85
2.3 Leitura(s): constituição socio-histórica e ideológica do vestibulando	88
2.4 Discursos sobre leitura: algumas reflexões e perspectivas de análise	89
2.5 Discursos sobre leitura no contexto da Educação Básica: algumas considerações	100
CAPÍTULO 3 – MODOS DE DISCURSIVIZAR A LEITURA	104
3.1 Algumas pesquisas sobre redação no vestibular	104
3.2 Gestos de leitura do vestibulando: <i>corpus</i> e materialidades	110
3.3 As Formações Discursivas: do teórico-metodológico à interpretação	116
CAPÍTULO 4 – O JOGO POLISSÊMICO: GESTOS DE LEITURA DO SUJEITO-VESTIBULANDO	123
4.1 O funcionamento do discurso do vestibulando	123
4.2 Gestos de leitura do vestibulando: dos efeitos polissêmicos	125
4.2.1 Dos gestos de leitura de vestibulandos franceses	139
4.2.2 Da polissemia dos discursos: o(s) sempre outro(s) sentido(s) possível(is)	144
4.3 Parecer e saber se posicionar como um candidato crítico	146
4.3.1 Análise da produção textual V1	148
4.3.2 Análise da produção textual V2	154
4.3.3 Análise da produção textual V3	158
4.3.4 Análise da produção textual V4	162
4.3.5 Análise da produção textual V5	165
4.4 FDs constitutivas do discurso do vestibulando crítico	170
4.4.1 FD esquerdista: o efeito inclusão	171
4.4.2 FD direitista: o efeito ordem e progresso	176
4.4.3 FD capitalista-moderada: o efeito negociação	178
CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
REFERÊNCIAS	184

Não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?

(FREIRE, P., 2011)

Fazer uma tese é uma tarefa que nos constitui durante todo o curso de doutorado. Somos atravessados por esse percurso ao procurarmos dizer algo significativo para determinada área de conhecimento. Há dificuldades em todos os momentos: desde a escolha do tema, da seleção do *córpus* e do próprio tratamento dos dados.

A presente tese não se pretende neutra. E a escolha do recorte do material para compor o *córpus*, bem como uma das motivações para iniciar esta pesquisa, é o fato de ela estar inscrita em uma dada condição de produção socio-histórica determinada, momento quando o Brasil passou pelo golpe político que levou ao impedimento da ex-presidenta Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores – PT). A partir daquele momento, vemos crescer, no país, filiações discursivas aliadas ao que podemos chamar de formações discursivas “direitistas”. Concomitante a isso, cresceu também a circulação de discursos visando à “neutralidade” do ensino nas escolas, com destaque para o conhecido *Movimento Escola Sem Partido*, liderado pelo Procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib.

Por atuar na posição de professora de redação no Ensino Médio e em cursos preparatórios para vestibulares e vivenciar tal questão diretamente com os alunos, surgiu o interesse de realizar este trabalho. Então, esta reflexão é fruto, primeiro, de uma reflexão enquanto professora e, posteriormente, como pesquisadora na área dos estudos do discurso. Ao longo desta tese, procuro estabelecer uma relação entre teoria do discurso e práticas de leitura e de produção de texto no contexto da Educação Básica. E, por não me entender como sujeito neutro na história, escolhi trabalhar com os textos produzidos por candidatos ao vestibular no ano de 2016 para ingresso à Universidade no ano de 2017. Meu interesse é observar e descrever o funcionamento dos processos discursivos dos vestibulandos nessa determinada condição de produção (tanto a do vestibular como a socio-histórica). Trata-se de uma reflexão de um ponto de vista político crítico.

INTRODUÇÃO

Interrogar-se sobre a existência de um real próprio às disciplinas de interpretação exige que o não-llogicamente-estável não seja considerado a *priori* como um defeito, um simples furo no real

(PÊCHEUX, M., 2012, p. 43)

Nesta tese, nosso objetivo geral é pensar a pluralidade que constitui os discursos dos sujeitos vestibulandos. Não diferente, muitos são os autores e pesquisadores que discutem e elaboram questionamentos acerca das pluralidades e das diferenças em variados contextos. Não parece uma temática nada recente e tampouco nova como constituinte das questões que nos atravessam enquanto sujeitos, desde outrora. Inúmeros episódios mundiais catastróficos (conflitos, guerras, disputas) mostram como os sujeitos apresentam dificuldade para lidar com a diferença e com a pluralidade. E tal premissa revela-se presente em diferentes condições de produção e de reprodução, nos termos de Althusser (1970): de condições de produção dos discursos econômicos, sociais, políticos, religiosos, educacionais, entre outras. Do nosso lugar de observação, estamos procurando formular perguntas e reflexões a respeito de questões relacionadas à leitura, à escrita e ao discurso do sujeito-vestibulando no Brasil contemporâneo.

Não diferente do contexto mundial, no cenário atual brasileiro, em se tratando da questão das pluralidades, há muitos acontecimentos que nos chamam atenção, principalmente as discussões que envolvem a área do ensino, em diferentes etapas (seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior). Tendo isso em vista, em específico, os questionamentos que surgem e dividem a opinião pública no que diz respeito à educação “neutra” provocam, a partir do lugar de pesquisadora e de professora, o desejo de desenvolver reflexões sobre o discurso do sujeito-vestibulando de uma universidade pública.

Considerando esse cenário, nosso interesse de pesquisa se volta para os discursos no campo da Educação, como forma de compreendermos os discursos que atravessam uma formação plural, crítica e humanitária, preconizados na Educação Básica, ao longo da formação dos sujeitos no que diz respeito às (suas) percepções das diferentes realidades. Acerca disso, as disciplinas do currículo (nas diferentes etapas escolares) abordam questões sob diferentes pontos de vista: essas abordagens pedagógicas são feitas com base legal nos princípios que norteiam a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento normativo que define:

o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p.7)

Entre as competências gerais da Educação Básica, a que se destaca, em primeiro plano, é a prerrogativa de: “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 9). Corroborando essa abordagem prática no campo da Educação, a fim de construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva, não raro, as reflexões a respeito de diferentes temáticas sobre o que acontece no processo educacional podem fazer emergir diferentes pontos de identificação, de desidentificação e de contraidentificação (PÊCHEUX, 1975 [1997])¹. Afinal, vivemos em um mundo plural, com muitas singularidades e diferenças. Assim, do nosso ponto de vista, tanto as adesões a, quanto os conflitos com determinados discursos revelam-se fatores recorrentes, que constituem os sujeitos, apresentando relação com as formações ideológicas.

Dessa feita, compreendemos que o modo como somos atravessados pelas ideologias e como somos ensinados a ler o mundo constitui a atuação e a percepção da existência do outro, do diferente, que nos constitui e nos atravessa por via de regra e de existência. Do ponto de vista discursivo, é a posição-sujeito que vai determinar o(s) sentido(s)². Como lembra Pêcheux (2012), “Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, deslocar-se discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PÊCHEUX, 2012, p. 53). E é a partir dessa premissa que se norteia nosso trabalho: olhar para os possíveis e diferentes gestos de leitura³ produzidos pelo vestibulando. Temos por objetivo observar e descrever as diferentes possibilidades de leitura e de sentido que podem emergir a partir de uma dada condição de produção. Ainda segundo Pêcheux:

o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc, não existe “em si mesmo”, mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em

¹ Em algumas referências bibliográficas, tal como essa de Pêcheux (1975 [1997]), utilizo duas datas: a primeira corresponde à data de publicação original; a segunda, à edição consultada e/ou traduzida.

² Destaco, ainda, que os parênteses são usados ao longo do texto seja para indicar também a presença do plural no significante usado, seja para sinalizar um ponto de vista que contempla imbricamentos (por exemplo, (im)possibilidade, (des)identificação, entre outros que vão aparecer nos próximos capítulos)

³ Com relação ao conceito “gestos de leitura”, que estamos usando neste trabalho, vale destacar que se trata de um conceito da AD pecheuxtiana, reformulado no Brasil por Eni Orlandi. A autora inclusive tem um livro com esse título “Gestos de leitura: da história no discurso”, o qual reúne textos decisivos para a constituição e o desenvolvimento da análise do discurso no Brasil, um novo saber no campo da reflexão sobre a linguagem e o político.

jogo no processo socio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). (PÉCHEUX, 1975/1988 [1995, p. 160] – grifos nossos)

Destacamos que, para realização do nosso trabalho de análise e de compreensão da produção dos discursos no contexto da Educação Básica, tivemos a oportunidade de não nos limitarmos apenas ao contexto brasileiro. Realizamos, junto à Université de Lille, no cerne do laboratório CIREL (Centro Interuniversitário de Pesquisa em Educação de Lille – equipe Théodile), em Lille, na França, sob a coorientação do Prof. Dr. Bertrand Daunay, de março de 2021 a fevereiro de 2022, um período de pesquisa de doutorado-sanduíche⁴. No âmbito do convênio CAPES-PrInt/Unesp, a proposta se insere na temática de número 1, “Sociedades Plurais”, relacionando-se ao projeto *Letramentos em diferentes grandes áreas do conhecimento*,⁵ especificamente voltado para os estudos linguístico-discursivos em sua interface com a área da Educação na Educação Básica, com destaque para o campo da produção de textos.

Essa experiência de internacionalização contribuiu para nossa pesquisa porque tivemos a oportunidade de observar outro contexto, além do brasileiro. Sob esse viés, considerando os diferentes atravessamentos possíveis, “a nacionalização da pesquisa e sua internacionalização atravessam e ultrapassam a geográfica local, pois constituem as duas faces de qualquer fazer acadêmico-científico” (KOMESU, 2019). Desse modo, tal contato com a equipe do laboratório da Universidade de Lille contribuiu para a ampliação das perspectivas de análise das condições de produção, viabilizando o contato com outras teorias e reflexões no âmbito da Educação, fazendo com que conhecêssemos, assim, outros pesquisadores que discutem e analisam questões relacionadas à leitura de outras perspectivas teóricas. Pudemos, a partir desses pontos de contato, construir uma reflexão no âmbito dos percursos de leitura, ao longo do capítulo 2.

Para além desse contato com diferentes perspectivas teóricas, tivemos a possibilidade de observar materialidades produzidas no contexto francófono. Tivemos acesso a produções textuais produzidas por alunos franceses da mesma etapa de ensino dos alunos brasileiros. Na França, os estudantes em ciclo final do Ensino Médio preparam-se para fazer um exame conhecido como “Baccalauréat”⁶, que lhes permite seguir uma carreira técnica ou até mesmo

⁴ Realizamos o doutorado-sanduíche no âmbito do projeto Capes-PrInt entre março de 2021 e fevereiro de 2022. Nossa pesquisa de doutorado foi realizada em acordo de cotutela, assinado e formalizado em junho de 2022, entre a Université de Lille e a Unesp.

⁵ Coordenado pela Profa. Dra. Fabiana Komesu, reúne pesquisadores da Bélgica, do Brasil, dos Estados Unidos, da França, da Inglaterra e de Portugal.

⁶ Na França, o equivalente ao que, no Brasil, conhecemos como vestibular é conhecido como Baccalauréat. Neste

seguir com seus estudos no Ensino Superior. A partir desse material, pudemos fazer, neste trabalho, uma breve contextualização dos modos de funcionamento das avaliações sobre leitura no contexto francófono. No contexto brasileiro, como propomos analisar neste trabalho, tal exame é conhecido como “vestibular”, o que lhes permite ingressar em uma Universidade (seja ela pública ou privada). Em síntese, esse contato franco-brasileiro contribuiu sobremaneira para ampliar nosso olhar, dado ao fato de termos ultrapassado as fronteiras, muitas vezes opacas.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa de doutorado visa a uma análise discursiva dos textos produzidos por vestibulandos (alunos em fase de conclusão do Ensino Médio ou que já o tenham concluído), quando submetidos a um processo de avaliação e de seleção para ingresso ao Ensino Superior de uma universidade pública do estado de São Paulo, a UNESP, a fim de contribuir com os estudos linguístico-discursivos⁷. O interesse pelo desenvolvimento da pesquisa surgiu a partir da minha experiência empírica como professora de redação em colégios de Ensino Médio e em cursos preparatórios para vestibulares. Nesse processo, muitas são as questões envolvidas no exercício de, com base nas competências propostas pela BNCC, ensinar e de mobilizar conhecimentos na recepção e na produção de discursos nos campos de atuação social, com uso de mídias, ampliando o entendimento e as possibilidades de interpretação crítica da realidade.

Nessa esteira de reflexão, a pesquisa visa a contribuir, por meio da análise das produções textuais dos vestibulandos, com o processo reflexivo sobre os “desafios envolvidos no que diz respeito à promoção e ao aprimoramento de uma educação de qualidade (em seus diversos níveis)”, considerando os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). Buscamos compreender os discursos produzidos nesse cenário educacional, na produção discursiva do estudante que está em fase de transição da Educação Básica para o Ensino Superior de uma universidade pública brasileira, porque esse acesso se apresenta como uma possibilidade de “garantir mobilidade social ascendente entre a população” (SALVATO; FERREIRA, DUARTE, 2010; VARÓN, 2017; AGÊNCIA IBGE, 2018, *apud* KOMESU, 2019, p.1).

A respeito dessa mobilidade no contexto da Educação Superior brasileira, vale destacar a criação da política de cotas raciais para reserva de vagas para grupos historicamente marginalizados, negros, pardos, indígenas, em concursos e vestibulares públicos ou privados.

trabalho, vamos também nos referir a esta prova como Bac, tal como é também conhecido no contexto francófono.

⁷ Destaco que a participação nos encontros do grupo de orientandos da Profa. Dra. Fernanda Correa Silveira Galli e todas as outras atividades desenvolvidas ao longo do curso de doutorado contribuíram para o aprofundamento de minhas leituras na Análise do Discurso pecheuxiana (disciplinas, congressos, seminários, conferências, entre outros).

O *Boletim sobre Cotas Raciais*⁸, elaborado pela Comissão de Direitos Humanos da UNESP, procura sintetizar o histórico e o contexto de criação das cotas na Instituição. Segundo esse documento, as cotas, que fazem parte das “Ações Afirmativas”, procuram diminuir as desigualdades raciais que se desenvolveram ao longo dos anos no país, fruto de uma herança escravocrata. Tal como podemos encontrar neste documento:

No Brasil, a primeira universidade estadual a aderir às cotas raciais foi a UERJ, Universidade Estadual do Rio de Janeiro em 2003. Em 2004 a UNB, Universidade Federal de Brasília, foi a primeira federal a aderir às cotas raciais, reservando 20% das vagas para o estudantes negros e pardos. No dia 26 de Abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal sancionou a adoção de políticas de reserva de vagas para garantir o acesso de negros, pardos e indígenas a instituições de ensino superior, alegando a legitimidade destas políticas perante a Constituição e ressaltando a necessidade de reparação histórica da discriminação racial no Brasil gerada pela escravidão. (BOLETIM SOBRE COTAS RACIAIS, 2017, p. 3)

Então, considerando as condições de produção e o posicionamento das universidades brasileiras (sobretudo as públicas) no que diz respeito à política de cotas, consideramos a heterogeneidade que constitui os discursos produzidos no cenário de acesso ao Ensino Superior de uma universidade pública no Brasil.

Em contrapartida, a partir de 2016,⁹ observa-se o crescimento, no Brasil, de discussões acerca da educação neutra. Um dos motivos para esse crescimento pode estar ligado à presença dos constantes pronunciamentos de grupos políticos ligados à extrema-direita, defendendo a necessidade da ausência de posicionamento no ambiente escolar. Essa questão ficou ainda mais evidente com a ascensão do ex-presidente Jair Bolsonaro (Partido Liberal, PL) ao poder executivo no ano de 2019. Ele deixou marcado, em seu discurso, por diversas ocasiões, sua posição contrária no que diz respeito ao ensino de forma plural. Por exemplo, algumas notícias veiculadas em jornais do país registraram esses discursos feitos por ele. Em um desses discursos, durante campanha presidencial no ano de 2018, ele disse querer “expurgar Paulo Freire das escolas brasileiras”¹⁰ porque os “ensinamentos marxistas atrapalham o desenvolvimento dos alunos”¹¹. Para ele, a escola não é espaço para discussões de cunho político-ideológico. A esse respeito, vale destacar que essas ideias tiveram sua gênese no início dos anos 2000, por meio da criação de uma proposta de lei intitulada *Movimento Escola sem*

⁸ O documento intitulado *Boletim sobre Cotas Raciais* foi elaborado pela Comissão de Direitos Humanos da UNESP. Disponível em: [Boletim sobre Cotas Raciais \(unesp.br\)](https://www.unesp.br/comissao-de-direitos-humanos/boletim-sobre-cotas-raciais) – Acesso em: 20 de maio de 2023, às 12h31min

⁹ Ano em que a ex-presidenta Dilma Rousseff sofreu um golpe de Estado, ao ser afastada de suas funções, tendo seu vice-presidente à época, Michel Temer, assumido as funções de chefe de Estado.

¹⁰ Notícia de jornal disponível em: [Na mira de Bolsonaro, obra de Paulo Freire é pilar de escolas de elite - 06/01/2019 - Educação - Folha \(uol.com.br\)](https://www.uol.com.br/folha/educacao/06/01/2019/na-mira-de-bolsonaro-obra-de-paulo-freire-e-pilar-de-escolas-de-elite-06/01/2019-educacao-folha.uol.com.br) – Acesso em: 21 de abril de 2023, às 13h08min

¹¹ Notícia de jornal disponível em: [Na mira de Bolsonaro, Paulo Freire não está no currículo, mas é referência em escolas - 25/10/2018 - Educação - Folha \(uol.com.br\)](https://www.uol.com.br/folha/educacao/25/10/2018/na-mira-de-bolsonaro-paulo-freire-nao-esta-no-curriculo-mas-e-referencia-em-escolas-25/10/2018-educacao-folha.uol.com.br) – Acesso em: 21 de abril de 2023, às 13h

Partido,¹² sob liderança do advogado e procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib. Nagib (2019) sustenta que essa proposta consiste em:

dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins ideológicos, políticos e partidários (NAGIB, 2019)¹³

Segundo os defensores de tal proposta, é preciso garantir aos alunos uma educação neutra e livre de ideologias. Para isso, desde o início, o projeto tem por objetivo “inibir a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos”. Porém, ao mesmo tempo em que o ex-presidente defendeu uma educação neutra, isenta de ideologias, ele disse “querer resgatar educação moral e cívica no currículo das escolas, tendo o objetivo de incutir nos alunos o culto à pátria e à ética”¹⁴.

Nesse contexto, entre os anos de 2016 e 2020, com o avanço dos grupos de extrema-direita ao poder no Brasil, como dito, observamos, com base no relatório *Tenho medo, esse era o objetivo deles: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil* realizado pela *Human Rights Watch* (2022), o crescimento desses debates político e social no contexto brasileiro. Segundo a *Human Rights Watch*, a pesquisa que deu origem a esse relatório foi realizada entre janeiro de 2020 e outubro de 2021, tendo analisado 217 projetos de lei, leis e políticas federais, estaduais e municipais. Além dessas análises, a organização também entrevistou 32 professores em diferentes estados do país para mostrar a “existência de uma campanha (por vezes coordenada, por vezes difusa) para desacreditar e banir a educação sobre gênero e sexualidade” (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022, p. 2)

Tomando como ponto de partida esse contexto socio-político, o modo como o discurso da chamada “neutralidade” passa a circular de modo presente entre os sujeitos, nos diferentes espaços escolares e familiares, provoca nossa reflexão. Por esses discursos da suposta neutralidade, nada mais vemos do que um sujeito que acredita ser possível estabilizar a ordem discursiva, como se a língua não estivesse atravessada pela ideologia, não importa qual seja ela. Com relação aos discursos sobre educação sexual, pauta conhecida como “ideologia de gênero”, objeto da crítica do *Movimento Escola sem Partido*, Biroli (2020) destaca que essa noção tem sido politizada desde meados da década de 1990 e que a expressão “ideologia de

¹² Disponível em: [Quem somos - Escola Sem Partido](#) – Acesso em 20 de abril de 2023, às 10h18min

¹³ Essa informação está disponibilizada no site do *Movimento Escola sem Partido*, no item *Objetivos*. Disponível em: [Quem somos - Escola Sem Partido](#) – Acesso em 20 de abril de 2023, às 10h20min

¹⁴ Disponível em: [Bolsonaro quer resgatar educação moral e cívica no currículo das escolas - 25/09/2018 - Poder - Folha \(uol.com.br\)](#) – Acesso em: 21 de abril de 2023, às 13h31min

gênero” apareceria pela primeira vez num documento católico em 1998 (FAÚNDES, 2019 *apud* BIROLI, 2020, p. 23). Dito de outro modo, essas organizações políticas conservadoras parecem buscar, por meio de um argumento como a defesa da educação neutra e isenta de ideologia, sustentar e ampliar o alcance de sua(s) ideologia(s) contrária a pautas que envolvam educação sexual e política de modo crítico. De acordo com Birolí (2020), tal pauta ideológica ligada “à preservação da família pode legitimar retrocessos dos direitos individuais, a censura e a violência contra as minorias” (BIROLI, 2020, p. 25).¹⁵

Ainda a respeito dessa questão, Teixeira e Birolí (2022) mostram o modo como a noção de “ideologia de gênero”¹⁶ é usada com o objetivo de restringir direitos ou barrar políticas públicas. Segundo os autores,

Campanhas políticas, debates e proposições parlamentares e protestos de rua contrários a pautas igualitárias de gênero e de diversidade sexual passaram a mobilizar a “ideologia de gênero” como uma espécie de “cola simbólica” (KOVÁTS; PÖIM, 2015), um recurso para ativar “pânicos morais” (MISKOLCI, 2021) e uma estratégia política para fortalecer lideranças conservadoras, em um contexto de ascensão da direita e reação à chamada “onda rosa” (BIROLI, 2020). (TEIXEIRA; BIROLI, 2022, p. 2-3)

Por outro lado, no mesmo momento em que circulavam fortemente esses discursos a respeito de uma educação supostamente neutra, fortemente propagados pelo grupo conservador *Movimento Escola sem Partido*, também houve expressiva circulação de discursos progressistas. No ano de 2016, aconteceram as ocupações das escolas públicas em São Paulo. De acordo com informações divulgadas pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes), mais de mil escolas e outros espaços foram ocupados por estudantes em todo o país. Ao todo, segundo a entidade, foram 995 escolas e institutos federais, 73 campi universitários, três núcleos regionais de Educação, além da Câmara Municipal de Guarulhos, o que totalizou 1.072 locais (TOKARNIA, 2016)¹⁷. Conforme demonstra Tokarnia (2016), tal movimento lutou contra a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241/2016, que limita os gastos do governo federal pelos próximos vinte (20) anos. Segundo estudos, esses gastos podem fazer com que a medida reduza os repasses para a área de educação. Se limitados por um teto geral,

¹⁵ Destacamos que a expressão “ideologia de gênero” foi também usada por conservadores na França, nomeadamente a propósito de um folheto distribuído nas escolas pela ministra da educação Najat Vallaud-Belkacem.

¹⁶ Conforme demonstram Teixeira e Birolí (2022, p. 2), a expressão “ideologia de gênero” teve sua primeira aparição em um documento oficial da Igreja Católica, intitulado “La ideología de género, sus peligros y alcances” (1998), assinado pelo Mons. Oscar Alzamora Revoredo, à época bispo auxiliar de Lima, em um informe da Comissão da Mulher da Conferência Episcopal Peruana.

¹⁷ Disponível em: [Mais de mil escolas do país estão ocupadas em protesto; entenda o movimento | Agência Brasil \(ebc.com.br\)](https://www.ebc.com.br/mais-de-mil-escolas-do-pais-estao-ocupadas-em-protesto-entenda-o-movimento) – Acesso em: 09 de junho de 2023, às 17h21min

resultam na necessidade de retirada de recursos de outras áreas para investimento no ensino. Além de protestar contra essa PEC, esse movimento de ocupação das escolas teve como objetivo protestar contra a Reforma do Ensino Médio, proposta pela Medida Provisória (MP) 746/2016, enviada ao Congresso. Na visão dos estudantes, tal proposta acelera, por parte do governo, a reformulação da etapa de ensino que concentra mais reprovações e abandono de estudantes.

Dessa maneira, considerando essas duas forças discursivas opostas presentes neste contexto socio-histórico-político, além também do fato de estar nele inscrita como sujeito, atuando na posição de professora de redação no Ensino Médio durante este período, não raro, começamos a observar os questionamentos a respeito da neutralidade nas aulas de leitura e de produção de textos. Esses passaram a ser cada vez mais presentes no cotidiano de atuação do professor na relação com os alunos (da Educação Básica ou do Ensino Superior). Dentre as várias facetas que fazem parte da vida, do cotidiano e do universo escolar (alunos, familiares, professores, especialistas em didática e em educação), podemos observar o foco que ganha a discussão sobre leitura e escrita em todos os níveis de formação escolar. Em um contexto em que se trata da importância dessas práticas como constituintes da formação do sujeito leitor, consideramos importante e necessário trazer essa temática em uma esteira de reflexão, visando a observar e a analisar o modo como essas práticas de leitura e de escrita¹⁸ são mobilizadas no contexto da educação, principalmente no ciclo final da Educação Básica.

Reflexões acerca do modo como as práticas de leitura têm sido discursivizadas em diferentes contextos, com destaque para o contexto da Educação Básica, são importantes para compreender os modos de constituição do sujeito-leitor na contemporaneidade e no contexto de aplicação dos vestibulares como forma de seleção de alunos que ingressam nas universidades. Além disso, elas também podem ser consideradas cruciais para a discussão sobre a questão do letramento na formação do estudante de Ensino Médio, que, após conclusão dessa etapa, estará apto a prosseguir com seus estudos no Ensino Superior. E, quando pensamos a respeito dessas práticas de leitura e de escrita, sabemos que existem interesses advindos de diversos lugares de observação: desde pesquisas na área de didática e educação, que buscam compreendê-las a partir de diferentes concepções teóricas, até mesmo interesses midiáticos e governamentais, com a criação de *rankings* nacionais e internacionais como forma de “medir”

¹⁸ No que diz respeito ao uso da expressão “práticas de leitura e de escrita”, neste trabalho, gostaríamos de destacar que não estamos usando como conceito similar ou sinônimo de “gestos de leitura” de Eni Orlandi, tal como sinalizado no início deste trabalho. Estamos usando para nos referir às práticas de ensino de leitura e de produção de texto por meio das quais os sujeitos elaboram seus gestos de leitura.

e de “classificar” as competências leitoras dos estudantes. Do nosso lugar de observação, nosso interesse é compreender os percursos de leitura do sujeito-vestibulando, bem como em quais formações discursivas (FDs) eles se inscrevem para dizer o que procuram dizer inscritos em determinada condição de produção. Não temos o interesse, nesta pesquisa, de fazer qualquer tipo de classificação rankeada de competências leitoras dos candidatos, mas sim desejamos olhar para as formações ideológicas que lhes atravessam.

Cabe destacar, inicialmente, nosso interesse em olhar para produções textuais dos alunos em fase final do ciclo de Educação Básica, em momento de transição para o Ensino Superior, como forma de promover uma reflexão a respeito dessas práticas de leitura e de escrita. Considerando as atuais condições de produção, especialmente em um momento em que cresce exponencialmente a adesão às práticas de leitura no contexto socioeducacional pelas tecnologias digitais, Galli (2015, p. 202) aponta que “os discursos sobre a leitura circulam como possibilidade de ter acesso a informações e conhecimentos sob o efeito – é preciso lembrar – de transparência da linguagem, de objetividade dos sentidos e de neutralidade do sujeito-leitor”.

Tal como a autora em sua análise a respeito das práticas de leitura no contexto do ensino superior, com professores formados, acreditamos que trabalhar com a investigação acerca da temática da leitura no contexto da Educação Básica é de relevância para professores como um todo, tendo em vista que as práticas no ensino de leitura e de produção de texto nesse contexto ainda privilegiam visões dicotômicas. Por exemplo, são visões que sustentam a leitura como ato de decodificar, ou seja, o leitor é apenas mero receptor dos sentidos construídos pelo autor do texto; tais visões podem ser percebidas em grande circulação em diferentes contextos sociais, nos contextos de ensino. Então, tomando como pressuposto essas condições de produção, podemos perceber, de certa forma, o que se espera socialmente de um sujeito que tenha concluído a etapa do Ensino Médio, em especial o sujeito-vestibulando. Do nosso ponto de vista, a partir dessas visões predominantes no contexto de ensino de leitura e de produção textuais, entendemos que é esperado que esse sujeito possa, de fato, controlar os sentidos, garantindo, assim, as leituras “desejadas”.

Nessa direção, entendemos que as práticas de leitura no atual contexto socio-histórico-educacional parecem apontar para uma tentativa de fazer com o que o sujeito-leitor possa ter esse “controle”, que ele seja capaz de ler e de escrever “de forma adequada e desejada”, sobretudo em contextos nos quais ele passa a ser avaliado. Um exemplo e parâmetro adotado atualmente pelas instituições de Educação Básica no Brasil (especialmente colégios privados) para medir a competência leitora de seus estudantes tem sido a aprovação desses alunos nos vestibulares. Seguindo essa premissa, no modo de funcionamento dessas instituições, o sujeito

leitor com boa capacidade de leitura e de escrita é aquele que, no imaginário social, consegue atingir boas notas em exames vestibulares, com destaque atual para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares de universidades públicas. Além desse contexto de exames em processos seletivos, cabe destacar, também, os exames em processos avaliativos, por exemplo, a presença de *ranking*¹⁹ como forma de medir a competência leitora dos estudantes.

A respeito das questões relacionadas a contextos de avaliação, vale destacar, por exemplo, a crítica que fazem Daunay e Bart (2018) ao PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), “avaliação comparada que é aplicada a estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade quando acontece o término da escolaridade básica na maioria dos países que participam da avaliação” (OLIVEIRA, 2019, p. 201). Em *Pode-se levar a sério o PISA?*, os autores procuram “questionar de forma crítica e até mesmo polêmica o tratamento que uma avaliação internacional de prestígio, como o PISA, reserva ao texto literário e à literatura”, conforme destaca Bart (OLIVEIRA, 2019, p. 203). As pesquisas feitas por eles mostram as inconsistências e as incongruências de uma avaliação no âmbito internacional. Conforme retratam Daunay e Bart, em entrevista a Oliveira (2019), há, nesse exame, “uma ampla definição de compreensão”, mas, na prática, o funcionamento do PISA, por meio de seus testes, “parecem atuar na direção de uma naturalização da leitura” (OLIVEIRA, 2019, p. 204).

Posto que a presença desses *rankings*, das provas de avaliação e de seleção (por exemplo, o ENEM, os vestibulares em geral) sejam práticas presentes no cenário educacional contemporâneo (a emergência das condições de produção do discurso do vestibulando), entendemos que muitas das práticas de leitura e de escrita no ambiente escolar sejam orientadas com o objetivo precípua de fazer com que os alunos realizem essas provas e alcancem sucesso nelas. De tal modo, dado à relevância que a disciplina de redação tem apresentado nos exames vestibulares e concursos, observamos, no cenário social, uma maior procura por cursos preparatórios de redação. Isso se deve ao fato de a prova de produção textual equivaler a uma grande parte da nota do processo seletivo. No caso da UNESP, por exemplo, a prova total vale 100 pontos, enquanto a prova de redação equivale a 28 pontos da totalidade²⁰. Em geral, essas práticas socioeducacionais visam a garantir que esse sujeito consiga sucesso em suas atividades

¹⁹ Um *ranking* muito conhecido que busca medir e classificar a competência leitora de estudantes pelo mundo todo é o PISA (Programa Internacional para avaliação de alunos), uma rede de avaliação de desempenho escolar, realizado pela primeira vez em 2000 e repetido a cada dois anos. É coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com vista a melhorar as políticas e resultados educacionais

²⁰ Essa informação a respeito da pontuação no processo seletivo do vestibular da UNESP pode ser acessada no Manual do Candidato; também vamos explicar melhor o funcionamento dela no capítulo 2, ao discorrermos sobre o funcionamento dos critérios de correção adotados pelo vestibular.

de leitura e de escrita, quando se trata de contextos nos quais ele é avaliado para exames seletivos. Adotamos o uso da palavra “sucesso” como forma de fazer referência ao seu modo de circulação contemporâneo nessa dada condição de produção: o de alcançar uma boa nota e classificação do ponto de vista de seleção. Dessa feita, entendemos que grande parte dos currículos escolares é orientada pelas exigências e pela expectativa que se tem por parte das instituições que avaliam e/ou selecionam candidatos em exames vestibulares. Lembrando que, diante de um sistema de ensino desigual, a prática da seleção de candidatos por meio de um exame pode (se) revelar uma lógica de reprodução das elites.

No que diz respeito a tal lógica de reprodução, pode-se destacar a reflexão que o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1985) faz quando discorre acerca da reprodução social a partir da reprodução cultural. Para ele, há uma noção nomeada como capital cultural, a qual está diretamente relacionada às experiências culturais que um sujeito pode ter e herdar durante sua vida. A esse respeito, Nogueira (2017) aponta:

as crianças originárias das classes sociais superiores herdam de suas famílias um patrimônio cultural diversificado composto de estruturas mentais (maneiras de pensar o mundo), domínio da língua culta, cultura geral, posturas corporais, disposições estéticas, bens culturais variados (livros e outros materiais de cultura), os quais se transformam em vantagens, uma vez investidos no mercado escolar. (NOGUEIRA, 2017, p. 103)

Considerando o modelo escolar atual, o qual trabalha com o método de seleção e de classificação de candidatos segundo suas habilidades, percebemos como o capital cultural, e não somente o capital econômico, é fator decisivo no sucesso ou não desses candidatos, especialmente quando tratamos de acessibilidade ao Ensino Superior. De acordo com Nogueira (2017), há muito mais “reprodução” de parcela da sociedade do que “democratização” do acesso a toda a sociedade. Não raro, vemos a alta taxa de desigualdade na disputa por uma vaga no Ensino Superior, especialmente público, o que pode ser um dos principais reflexos desse modelo de reprodução do *habitus*, nos termos de Bourdieu (1985), de determinada parcela social, que tem posses de bens não somente materiais mas também culturais.

Essa temática desperta e justifica nosso interesse em analisar e refletir a respeito dos percursos e dos gestos de leitura produzidos por esses sujeitos como forma de compreender a formação do vestibulando no contexto do ensino e da didática. Acerca desse interesse, Daunay (2007) argumenta que “a didatização da temática do sujeito leitor é evidentemente uma necessidade se desejamos pensar o ato de ensinar” (DAUNAY, 2007, p. 49). Considerando o pensar o ato do ensino (o ensino de língua, de leitura e de produção de texto), voltamos o olhar para esses percursos e gestos de leitura produzidos pelos estudantes como uma via de

compreender também como são realizadas as práticas de ensino de leitura e de escrita no contexto escolar.

Entendemos que avaliar, categorizar, classificar, ranquear e medir a competência leitora desses sujeitos torna-se um árduo desafio tanto para professores que estão em convívio direto com esses alunos bem como para instituições que visam a selecionar candidatos mais bem preparados para vestibular e até mesmo para órgãos responsáveis pela produção de *rankings* com objetivo de melhorias de políticas públicas como forma de intervir na melhoria da educação como um todo.

Com isso, consideramos que analisar o modo como as noções de leitura e de texto são abordadas nesse cenário revela-se uma tarefa importante para compreender os gestos de leitura do sujeito-vestibulando. Essa busca e reflexão vai além dos muros da escola; antes, revela-se crucial, especialmente nesta pesquisa, compreender o modo como essas noções aparecem nessas provas. Acreditamos que os modos como as provas (de avaliação, de seleção, de ranqueamento) encontram-se organizadas e aplicadas são um ponto de partida (não exclusivo, é claro) para orientar as práticas didáticas, que podem, ou não, seguir a lógica da reprodução de ideologias dominantes.

Desse modo, neste trabalho, buscamos retomar o percurso adotado no contexto escolar acerca das noções do ensino de língua, de leitura e de texto. Consideramos que descrever e sistematizar o modo como essas noções são abordadas socio-historicamente nas escolas pode ser um caminho para compreendermos as maneiras como os sujeito-leitores elaboram seus gestos de leitura no cotidiano, quando diante de avaliações formais, ferramentas utilizadas, majoritariamente, para fazer seleção de candidatos ao ingresso ao Ensino Superior, no nosso caso específico, como vamos abordar. Porém, esse tipo de avaliação também é usado em outros contextos, como seleção de candidatos ao mercado de trabalho (seja no âmbito dos concursos públicos, seja no setor privado).

A partir dessas premissas e do aparato teórico-metodológico da Análise do Discurso (AD) pecheuxtiana, analisamos os discursos que emergem nas provas de redação para o ingresso no vestibular da UNESP (Universidade Estadual Paulista). Além disso, visamos a analisar e a descrever gestos de leitura e de interpretação do vestibulando durante seu processo de produção textual-discursivo. A partir desse contexto no qual os discursos desse sujeito são produzidos, existe uma expectativa tanto da banca examinadora quanto do candidato (via imaginário) acerca do que pode e deve ser dito por parte do vestibulando para que seja visto e reconhecido como um candidato apto a se tornar aluno de Ensino Superior. Sendo assim, partindo da tese de que o princípio da neutralidade é questionável e também da existência de

contradições (como previsto pela própria teoria), nossa hipótese é a de que vestibulando se inscreve em uma FD crítica, aliada à resistência ao discurso dominante do neoliberalismo, porém essa mesma FD crítica é atravessada por leituras plurais, de modo que os sujeitos são atravessados a filiações ideológicas diversas: desde formações com pautas aliadas a valores de igualdade, de justiça social até mesmo pautas em aliança com valores de exclusão, de desigualdade social. Para confirmar ou refutar essa hipótese, nossos objetivos específicos são:

- a) investigar quais posições-sujeito os vestibulandos ocupam nas produções textuais ao defenderem determinado(s) ponto(s) de vista;
- b) analisar as formações discursivas (FD) nas quais o vestibulando se inscreve, bem como as relações de conflito e de aliança entre essas FDs, e as formações ideológicas que atravessam essas FDs;
- c) investigar como o vestibulando remete ao uso de memórias históricas na produção dos discursos e como essas memórias se manifestam no processo discursivo.

Mais do que respostas, buscamos formular questões que possam nos permitir compreender um pouco melhor o(s) percurso(s) textual(is)-discursivo(s) realizado(s) por sujeitos vestibulandos em fase de iniciação de carreira universitária. Consequentemente, essas questões podem nos ajudar a compreender também o(s) percurso(s) realizado(s) por sujeitos-professores da Educação Básica, bem como o(s) possível(eis) percurso(s) adotado(s) pela banca avaliadora da UNESP, na medida em que “os instrumentos científicos não são feitos para dar respostas, mas para colocar questões” (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 36]). Ao olhar para os discursos produzidos pelo sujeito-vestibulando, tendo como ponto de partida as redações produzidas para o vestibular da UNESP, buscamos formular questões que provavelmente não seriam formuladas caso não estivéssemos recorrendo à teoria da AD pecheuxtiana.

Assim, uma vez feitos esses questionamentos, queremos refletir a respeito da pluralidade dos gestos de leitura, atravessados sempre pela contradição, pelo equívoco, pelo deslizamento e pelo deslocamento de sentidos, nem sempre evidentes, mas sempre presentes. Não pretendemos de forma alguma fazer “algum cálculo dos deslocamentos de filiação ou de condições de felicidade ou de infelicidade eventuais”, mas, sim, “detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados” (PÊCHEUX, 2012, p. 57).

No que diz respeito à organização, este trabalho está composto por quatro capítulos, a partir dos quais descrevemos o quadro teórico-metodológico, as condições de produção nas quais o *cópus* está inserido, as visões de práticas de leitura e de escrita e análises do material delimitado. No primeiro capítulo, apresentamos os principais pressupostos teóricos que norteiam este trabalho, que se inscreve na linha da Análise do Discurso francesa. Com esse quadro teórico que adotamos, no que se refere às reflexões de Michel Pêcheux sobre formação discursiva (FD) e formação ideológica (FI), encontramos um aparato metodológico para fazer análise do discurso.

No segundo capítulo, fizemos um percurso histórico para recuperar as condições de criação e de emergência das universidades e dos concursos vestibulares. Nesse cenário, baseamo-nos nos trabalhos de Castilho (2020) e também em informações disponibilizadas pelo *site* da UNESP a respeito do seu histórico de criação. A partir desses trabalhos, pudemos compreender as condições de produção amplas nas quais o sujeito-vestibulando está inscrito. Também descrevemos o modo de funcionamento da prova de redação no vestibular da UNESP, bem como seu percurso ao longo dos anos. Além disso, refletimos sobre diferentes perspectivas dos discursos sobre leitura.

No terceiro capítulo, discutimos os modos de discursivização da leitura no ambiente escolar. Para além dessa contextualização, apresentamos alguns trabalhos de pesquisa sobre redação no vestibular, bem como explicitamos o nosso percurso metodológico, demonstrando as etapas de como foi feita esta pesquisa.

No capítulo quatro, a partir das regularidades selecionadas para compor o *cópus* de análise deste trabalho, descrevemos alguns dos modos de funcionamento dos processos discursivos dos vestibulandos, a partir da caracterização das posições-sujeito, das formações ideológicas que lhes atravessam e das formações discursivas nas quais eles se inscrevem para dizer o que dizem do modo como dizem. É neste momento que, pela análise discursiva, procuramos validar nossa hipótese: a de que os gestos de leitura dos candidatos são polissêmicos, dado ao fato de que eles se inscrevem em diferentes FDs.

CAPÍTULO 1

O LUGAR TEÓRICO-METODOLÓGICO DA ANÁLISE PECHEUXTIANA

Uma ideologia é não idêntica a si mesma, só existe sob a modalidade da divisão, e não se realiza a não ser na contradição que com ela organiza a unidade e a luta dos contrários.

(PÊCHEUX, 1977, p.12)

1.1 A Análise pecheuxtiana: um dispositivo analítico para leitura e interpretação

Neste capítulo, apresentamos os principais pressupostos teóricos que norteiam este trabalho, que se inscreve na linha da Análise do Discurso francesa. Com esse quadro teórico que adotamos, principalmente no que se refere às reflexões de Michel Pêcheux sobre as questões relacionadas a sujeito, à posição-sujeito, à formação discursiva (FD) e à formação ideológica (FI), encontramos mais do que um referencial teórico, temos também um aparato metodológico para fazer análise do discurso, para demonstrar que a prática só existe no interior de uma ideologia, e nunca fora dela. No presente capítulo, abordamos as principais concepções teóricas que ancoram nossa investigação dos modos de textualização do discurso do vestibulando da UNESP (Universidade Estadual Paulista), de forma que sejam contempladas as reflexões mais fortemente adotadas em nossa pesquisa.

O quadro teórico proposto por Michel Pêcheux provoca curiosidade e questionamento. Chamada, inicialmente, *Por uma Análise Automática do Discurso*, a teoria epistemológica tem suas bases no materialismo histórico (teoria das ideologias), na linguística (teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação) e é formulada por uma teoria subjetiva (de natureza psicanalítica) (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 163-164]). Esse quadro teórico, concebido e organizado entre meados da década de 1970 e início da década de 1980 (com todos os seus deslocamentos – de teoria e de sentidos), visa a desconstruir e a desautomatizar as evidências dos sentidos, a desestabilizar enunciados que aparentemente portem sentidos unívocos. Destacamos tal questão pelo que sugere o título *Análise Automática do Discurso*, tendo em vista os objetivos teóricos consolidados em sua última fase teórica. Como já prevê a teoria: a contradição é constitutiva e indissociável da ilusão de que o sujeito se constitui ao enunciar. Como diz Pêcheux (1975 [1997, p. 170]):

O fato de se tratar fundamentalmente de uma ilusão não impede a necessidade desta ilusão e impõe como tarefa ao menos a descrição de sua estrutura (sob a forma de um esboço descritivo dos processos de enunciação) e possivelmente também a articulação da descrição desta ilusão ao que aqui chamamos o “esquecimento nº1” (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 170])

São os princípios teóricos de Michel Pêcheux que orientam nosso gesto de análise neste trabalho de pesquisa. Apoiamo-nos também no trabalho desenvolvido por Eni Orlandi, expoente dos estudos em Análise do Discurso no Brasil. Diferentemente do início, de quando Pêcheux propunha uma análise de modo automático, hoje contamos com uma teoria que produziu deslocamento de sentidos e de modos de tratar o objeto de investigação: a AD é uma teoria da desautomatização discursiva. Pêcheux (1975 [1997]), ao desenvolver a teoria dos funcionamentos discursivos, encontrou desafios a fim de propor um diálogo entre os diferentes campos de investigação: Linguística, Ideologia e Psicanálise. Era um momento em que elas pouco dialogavam, do ponto de vista metodológico. A esse respeito, Pêcheux diz:

A problemática estruturalista que se estava condensando em torno de alguns nomes como os de Lévi-Strauss, Foucault, Barthes, Althusser..., era um *dispositivo polêmico contra as ideias dominantes da época*, bem como um programa de trabalho (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 253] – grifos nossos)

Um dispositivo polêmico por se tratar de uma teoria que vai de encontro ao estruturalismo filosófico e linguístico dominante nos anos 1960.

O estruturalismo filosófico dos anos 60 partia em guerra contra essas diversas formas (espontâneas ou científicas) de evidência empírica da leitura, com suas bandeiras de conceitos tais como “leitura de sistemas” e “teoria do discurso”, e palavras de ordem como “ajuste de eficácia de uma estrutura sobre seus efeitos, através de seus efeitos”. (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 254])

Desse modo, no seio da concepção da AD, podemos, via acontecimento,²¹ compreender pouco das dificuldades que a teoria enfrenta ainda no cenário atual. Os pesquisadores que não apresentam familiaridade com tal modo de olhar para o objeto de análise, não raro, consideram a impossibilidade de filiar a teoria de Pêcheux ao terreno da Linguística. Por consequência, a AD praticada hoje em universidades assume um lugar de resistência, uma vez que ela não se identifica com todos os princípios teóricos do estruturalismo positivista lógico dominante à época de seu acontecimento inicial. No que diz respeito a esse lugar da AD, vale destacar o que diz Possenti (2004 [2021]) sobre tal disciplina: ela não “dispensa, evidentemente, uma história do conhecimento nos diversos campos, ela apenas rejeita que tal história possa ser adequadamente reconstituída em termos idealistas” (POSSENTI, 2004 [2021, p. 355]).

Muito embora a AD não seja uma teoria estruturalista, formal e lógica, tal como outros núcleos da Linguística, ela não deixa de ser materialista. Isso porque, como diz Pêcheux (1975

²¹ Consideramos aqui “acontecimento” como ponto de encontro de uma atualidade e uma memória (PÊCHEUX, 2012, p. 17).

[1997, p. 171]), “é normal que o dispositivo comporte uma fase de análise linguística já que os textos pertencentes ao *cópus* estão evidentemente em ‘língua natural’. Em outras palavras, “a língua constitui o lugar material onde se realizam os efeitos de sentido” (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 172]). A esse respeito, Possenti explica que a “AD é uma teoria da leitura, ou melhor, ela formula uma teoria da leitura que se institui rompendo fundamentalmente com a análise de conteúdo, por um lado, e com a filologia, por outro” (POSSENTI, 2004 [2021, p. 358]). Em geral, trata-se de uma perspectiva teórica da ruptura. No caso, como trata Possenti (2004 [2021]), a AD rompe com a Linguística “à medida em que esta reivindica a semântica como um de seus componentes” (POSSENTI, 2004 [2021, p. 358]).

Segundo Pêcheux (1975 [1997, p. 18]): trata-se de uma ciência da ideologia (ou das ideologias) com as quais ela rompe. Possenti, em sua crítica, diz que, “às vezes, ruptura significa instaurar uma problemática nova, às vezes significa mais claramente a ocupação do mesmo campo “de outra forma” (POSSENTI, 2004 [2021, p. 356]). Em síntese, podemos dizer que a AD é uma perspectiva teórica segundo a qual tem como objetivo central a busca por compreender os “efeitos de sentido”, e não propriamente a estrutura formal a partir da qual é possível olhar e questionar tais efeitos. Dito de outro modo, trata-se de uma teoria que “se apoia sobre o político” (PÊCHEUX, 1975 [1977, p. 8]) e que formula “questões que concernem à produção de sentido que permanece sempre muito vivas para quem pensa que o sentido deve ser apreendido, ao mesmo tempo, na língua e na sociedade” (PÊCHEUX, 1975 [1977, p. 9-10]).

A AD pecheuxtiana surge em um momento histórico quando o formalismo deixa de ser a única via possível de trabalhar os dados. E é pelo fato de a teoria não ser, em sua essência, de cunho formal e estrutural que ela sofre, ainda hoje, para ser aceita no fazer universitário e no ensino-aprendizado de/sobre linguagem, onde o que ainda predomina são teorias de cunho lógico e formal. Ela não trata os dados do mesmo modo que a Linguística os trata e nem é “acréscimo de uma pitada histórica, cultural, ideológica, psicológica ou psicanalítica ao que diz a linguística, em seus diversos compartimentos” (POSSENTI, 2004, [2021, p. 357]). Trata-se de uma disciplina de base materialista, embora não estruturalista. Materialista porque, em sua formação, é atravessada pelo materialismo histórico, a partir de Louis Althusser, que faz sua releitura de Marx. A AD não trabalha somente com a língua e tampouco só com as Ciências Sociais ou a psicanálise. A esse respeito, Orlandi (2009) mostra que:

não se trabalha, como na Linguística, com a *língua fechada nela mesma*, mas com o discurso, que é um objeto socio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto. Nem se trabalha, por outro lado, com a história e a sociedade como se elas fossem independentes do fato de que elas significam (ORLANDI, 2009, p. 16 – grifos nossos)

Acreditamos que as razões pelas quais a AD ainda sofra resistência no fazer universitário estejam ligadas ao fato de se tratar de uma perspectiva teórica que promove ruptura com os preceitos da Linguística clássica. De um ponto de vista mais linguístico-estruturalista, o sujeito parece ser a fonte do sentido e também estar no controle daquilo que diz. Enquanto, para a AD, a qual promove essa ruptura-deslocamento, há um sujeito do discurso, fruto de um sujeito da ideologia, ou seja, não é mais ele o centro, nem mesmo a origem do(s) sentido(s). Trata-se de uma disciplina cujo foco central são as questões relacionadas à leitura não subjetiva dos textos. Como suscita Possenti (2009), ao refletir sobre a constituição da AD, ela tem como tarefa “dar conta dos percursos de quem lê como lê” e “tenta explicitar quais são os movimentos que um leitor faz para ler como lê” (POSSENTI, 2009, p. 14). O autor ainda mostra que “não é suficiente conhecer a língua para ler um texto; que ele, de fato, pode permitir mais de uma leitura” (POSSENTI, 2009, p. 14). Do nosso ponto de vista de analistas do discurso, entendemos que isso pode estar ligado a uma ferida do sujeito, que, ilusoriamente, acredita estar sempre no controle daquilo que diz. O próprio Pêcheux vai afirmar que essa ilusão é necessária para que o sujeito possa enunciar. A esse respeito, ele diz que:

toda atividade de linguagem necessita da estabilidade de alguns pontos de ancoragem para o sujeito porque, se esta estabilidade falha, há um abalo na própria estrutura do sujeito e na atividade de linguagem (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 174]).

Tendo em vista essa ilusão necessária para a existência dos processos discursivos²², salientamos que a AD se apresenta como um dispositivo teórico-político de interpretação subjetiva, e não de formalismos. Não pretendemos oferecer respostas unívocas e fechadas em si mesmas, mas sim elaborar questões para possíveis interpretações, o que não quer dizer que podemos aceitar qualquer pergunta, qualquer gesto de leitura. Trata-se de “uma questão de ética e política e, acima de tudo, de responsabilidade”, como afirma Pêcheux (2012, p. 57).

O dispositivo teórico-analítico da AD surge da ambição teórica e científica de Pêcheux no campo das ciências sociais. Ele se apoiou na base problemática dominante presente nesse campo: o materialismo histórico, tal como Althusser o havia renovado a partir de sua leitura de Marx; a psicanálise, por Lacan, pela leitura e pelo retorno a Freud, bem como aspectos do estruturalismo (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 14]). A despeito do fato de Pêcheux e de Lacan não serem estruturalistas, eles conjugam ideias comuns à teoria estruturalista no que diz respeito ao fato de mobilizarem a defesa de um pensamento não-reducionista relacionado à linguagem. Em

²² Nos termos de Pêcheux, o processo discursivo pode ser “entendido como resultado da relação regulada de objetivos discursivos correspondentes a superfícies linguísticas que derivam de condições de produção estáveis e homogêneas” (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 181]).

outras palavras, para eles, é pela estrutura da língua que é possível acessar os efeitos de sentidos, possíveis de serem apreendidos a partir do funcionamento dos processos discursivos. Desse modo, é a partir dessa concepção teórica que vemos surgir, no campo das ciências humanas e sociais, um “instrumento científico” que visa a um outro modo de fazer leitura do arquivo: um modo que não está baseado estritamente na estrutura material da língua, mas que pode, a partir dessa estrutura, conjugar ferramentas que constituem as ciências sociais. É com o surgimento desse dispositivo teórico que vemos deslocar a noção de leitura do arquivo.

Assim, a partir dessa sistematização teórico-metodológica, temos acesso a uma teoria que “defende a pluralidade de leitura, tomando o texto como um objeto aberto, contrapondo-se, pois, a ideia de que a leitura é um produto já inscrito no próprio texto” (INDURSKY, 1989 *apud* ORLANDI, 2003, p. 189). Dessa feita, entendemos que essa ferramenta teórica permite a possibilidade de diferentes leituras de um texto. Seguindo essa tendência, tal como Indursky sustenta, entendemos que “o texto pode ser objeto de várias leituras, estando estas, de certa forma, já inscritas na materialidade textual, nem uma só, nem infinitas, mas possíveis leituras” (INDURSKY, 1989 *apud* ORLANDI, 2003, p. 189).

Essa perspectiva de análise surge a partir de determinado ponto de vista sobre a linguagem. Retomando Pêcheux (1975 [1997]), é preciso lembrar que “a linguagem não é origem, nem algo que encobre uma verdade existente independentemente dela própria, mas exterior a qualquer falante” (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 29]). De outro modo, não é a partir do sujeito que a linguagem se origina, mas é este que se identifica com determinadas formações ideológicas e se inscreve em determinadas formações discursivas. Esse processo decorre da identificação a partir da posição na qual o sujeito se coloca, estabelecendo, assim, relação de identificação, de contraidentificação ou (des)identificação, nos termos de Pêcheux. Para o autor (1975/1988 [1995, p. 215]), a tomada de posição do sujeito pode se dar segundo essas três modalidades. A primeira modalidade (a de identificação), segundo ele:

consiste numa superposição entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal, de modo que a “tomada de posição” do sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma do “livremente consentido”: essa superposição caracteriza o discurso do “bom sujeito” que reflete espontaneamente o Sujeito. (PÊCHEUX, 1975/1988 [1995, p. 215])

Já a segunda modalidade (a de contraidentificação):

caracteriza o discurso do “mau sujeito”, no qual o sujeito da enunciação ‘se volta’ contra o sujeito universal por meio de uma “tomada de posição” que consiste, desta vez, em uma separação (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...) com respeito ao que o “sujeito universal” lhe “dá a pensar”: luta contra a evidência ideológica sobre o terreno dessa evidência, evidência afetada pela negação, revertida a seu próprio terreno”. (PÊCHEUX, 1975/1988 [1995, p. 215])

Por fim, Pêcheux considera a terceira modalidade (desidentificação) como:

subjetiva e discursiva, paradoxalmente, caracterizada pelo fato de que ela integra o efeito das ciências e da prática política do proletariado sobre a forma-sujeito, efeito que toma a forma de uma *desidentificação*, isto é, de uma tomada de posição não-subjetiva: se estamos sendo bem compreendidos, essa desidentificação é correlativa do fato, já mencionada, de que os conceitos científicos não possuem “um sentido” apreensível no funcionamento de uma formação discursiva, o que acarreta, ao mesmo tempo, o fato de que, enquanto conceitos, não há nenhuma “representação” que lhes corresponda. (PÊCHEUX, 1975/1988 [1995, p. 217] – grifos nossos)

Então, considerando esses modos de posicionamento do sujeito, a discussão acerca da diversidade da leitura nos interessa, tal como para os teóricos da AD, pelo fato de haver a presença de “um sujeito histórico, interpelado e, por conseguinte, inscrito em uma formação discursiva determinada”, bem como demonstra Indursky (1989 *apud* ORLANDI, 2003, p. 189). Isso significa dizer que, nas produções textuais com as quais tivemos contato, seria impossível dizer e sustentar a existência de um sujeito que se identifica unicamente com uma posição. Dessa forma, seguindo esse pressuposto teórico, sustentamos, com base na autora, que, como há muitas formações discursivas interligadas a uma formação social, podemos ter diversas “matrizes de sentido e não uma única” (INDURSKY *apud* ORLANDI, 2003), como sustentam teorias mais aliadas à visão estruturalista.

Assim, considerando essa noção de leitura do arquivo proposta pela teoria de base materialista, neste trabalho, adotamos a noção de “gesto de leitura” conforme trabalha Orlandi em suas reflexões a partir do conceito de gesto desenvolvido por Michel Pêcheux (1975 [1997]). Para o autor francês, a noção de gesto pode ser definida como um “ato tomado no nível do simbólico” (PÊCHEUX, 1975 [1997, p.78]). Ao fazer leitura do que significa gesto para a teoria discursiva, Souza²³ explica que gesto se trata de memória de sentido, de memória de discurso; para ele, qualquer gesto, qualquer ação pode significar ou não e quando significa vai significar por um sentido já dado. Em geral, o que faz com que a palavra gesto se torne um conceito analítico para a AD é a relação entre uma ação qualquer e a ordem simbólica, a formação discursiva, o regime de sentido, que intervém naquele gesto e faz ele significar. Em outras palavras, um gesto por si só, isolado, sem sua relação com o simbólico, não significa; para significar, é preciso que o gesto seja produzido a partir de uma dada posição-sujeito em uma dada condição de produção. Em linhas gerais, pretendemos trabalhar:

²³ Disponível em: [\(32\) Gesto - Pedro de Souza \(UFSC\) - YouTube](#) - Acesso em: 17 de maio de 2023, às 15h32min

no interior de um espaço único de formulação, o que significa refletir a leitura no interior do processo discursivo, localizar-se entre dois espaços de formulação excludentes, conduz a refletir a leitura no nível do interdiscurso específico de dois processos discursivos antagônicos (INDURSKY, 1989 *apud* ORLANDI, 2003, p. 193)

Dessa feita, considerando a noção de gesto de leitura tal como formulada pela AD francesa pecheuxtiana e deslocada por Eni Orlandi no Brasil, cabe dizer que, para nosso trabalho, esse conceito é ferramenta essencial para análise dos processos discursivos dos sujeitos vestibulandos. Isso porque, como dito, pelo fato de estarmos trabalhando com um sujeito histórico e atravessado por diferentes formações ideológicas, as materialidades com as quais trabalhamos inevitavelmente estão inscritas em diferentes formações discursivas. Sendo assim, essa noção contribui para o gesto de interpretação dos processos discursivos, que se realizam a partir da inscrição das diferentes posições do sujeito.

1.2 O linguístico e o discursivo: distanciamentos e aproximações

Para começar a tratar dessas questões (as linguísticas e as discursivas), acreditamos ser relevante colocar em questão o fato de não existir um entendimento uniformizado acerca delas. O campo de estudos da Linguagem e da Linguística é constituído e atravessado por concepções e por pontos de vista amplos e heterogêneos. Por isso, acreditamos ser importante descrever e apresentar as diferentes noções e entendimentos a respeito dos conceitos de língua, de texto, de leitura e de discurso. E, a partir desse pressuposto, vamos esboçar um panorama geral por meio do qual possamos mobilizar essas diferentes noções (desde as estruturalistas até as discursivas). Nosso objetivo é apresentar um panorama histórico-linguístico a respeito dessas noções como forma de apresentar e de situar nosso percurso de análise e de reflexão sobre as práticas de leitura e escrita no contexto escolar, sobretudo no fim do ciclo da Educação Básica.

Buscamos compreender o que é língua para, subsequentemente, mobilizarmos uma compreensão a respeito das noções de texto, de leitura e de discurso. Acreditamos, tal como Indursky (2005), que “compreender as diferenças entre as perspectivas teóricas constitui-se em subsídio indispensável para o fazer do professor em sua prática de ensino” (INDURSKY, 2005, p. 2). Como sinalizado pela autora em sua reflexão a respeito da temática, também destacamos a importância de se delimitar o que se propõe a fazer: se o objetivo estiver relacionado a uma ordem mais descritiva, a perspectiva estruturalista pode e deve ser mobilizada; se o objetivo do professor é trabalhar a língua com finalidades argumentativas, a concepção enunciativa-pragmática pode ser a teoria mais adequada. Porém, além de descrever e de argumentar, é

possível que o professor demonstre, a partir da língua, diferentes maneiras como um sujeito pode identificar-se ou contra-identificar-se histórica e ideologicamente em relação a determinados sentidos. Corroborando esse pensamento, lembramos o que diz Corrêa (2002), sob uma perspectiva discursiva bakhtiniana, a respeito das diferentes visões sobre linguagem. Segundo o autor, considerando que a escrita é produção de significação, é o modo como se produz a significação e como se pode compreendê-la que deve ser estudado, ele destaca que “diversos pontos de vista linguístico levam à compreensão do funcionamento da linguagem” (MATTOS, 2004). De sua perspectiva, tal como discorremos neste trabalho, passar pelas diferentes visões sobre a linguagem não seria fazer um passeio panorâmico, mas sim perceber que cada uma delas dá um rumo diferente à produção e à leitura de textos. Para Corrêa (2002), é tarefa do educador e de todos que trabalham com linguagem trilhar esse percurso; afinal, o objetivo que se pretende que pode delimitar qual ou quais perspectivas a respeito de língua serão adotadas. Do nosso ponto de vista, defendemos a importância de o professor não se limitar a uma única perspectiva, sobretudo quando o quadro teórico se limita a questões meramente estruturais. Acreditamos que conhecer essas diferentes perspectivas é um diferencial no trabalho com a linguagem.

De uma perspectiva mais sistêmica e estruturalista, podemos entender que a noção de língua está mais ligada à questão linguística (o linguístico por ele mesmo, enquanto material) e estrutural. Para melhor compreender essa concepção, retomamos a teoria linguística de Ferdinand de Saussure, fundada no início do século XX. O linguista, ao sistematizar e organizar sua perspectiva teórica, entende que a linguagem pode ser dividida entre *língua* e *fala*. Desse modo, para essa concepção alinhada ao estruturalismo vigente até a segunda metade do século XX, a oposição entre *língua* e *fala* é equivalente à oposição *social* e *individual*, essencial do não-essencial. Correa (2002) mostra que o conceito de língua não deve ser confundido com o de idioma histórico (CORREA, 2002, p. 22). Para ele, o conceito de língua define-se pela oposição ao conceito de fala, que é excluído de consideração na perspectiva saussuriana. Então, dessa perspectiva, a língua é vista como um conjunto de regularidades linguísticas dentro de um sistema homogêneo, no qual não há espaço para o não-linguístico. Dessa feita, entendemos que, para Saussure, a exterioridade não encontra qualquer espaço ou lugar nesse sistema linguístico. Em outras palavras, não é considerada a relação entre o homem e a língua, mas somente a língua por si só e, conseqüentemente, surge, a partir daí, a noção de erro como abordada tradicionalmente nas escolas.

Ainda seguindo essa perspectiva mais estruturalista, cabe destacar o nome de Jakobson (do círculo de Praga) a respeito da relação entre Linguística e sua presença nas relações e

comunicações humanas. Para esse autor, tal como apresenta Mariani (2000), a língua pode ser definida como um “sistema de meios de expressão apropriados a um fim” (KRISTEVA, 1999, p. 59 *apud* MARIANI, 2000, p. 5). O interesse desse linguista com relação à língua é bastante ligado à poesia, centrando-se, a partir da língua em uso, sobre o ato linguístico e as funções da linguagem. Para ele, como mostra Mariani, “o papel do linguista é o de ser um ‘especialista na estrutura e no funcionamento da linguagem’ (MARIANI, 2000, p. 6). Esta, para Jakobson (1969), é “um ato de fala que, para ser eficiente e exercer seu papel comunicativo, precisa de um código comum aos falantes”. Em geral, esse linguista considera que, para haver um processo comunicativo, é preciso empregar de modo adequado o código linguístico; caso contrário, se mal-empregado, há falhas na comunicação humana. Vale ressaltar que essa visão considera que as possíveis falhas comunicativas são decorrentes de um mal uso da estrutura da língua; ela considera que são os “ruídos” físicos que vão impedir a comunicação humana bem-sucedida.

Já em uma perspectiva enunciativa, a visão sobre língua passou por um deslocamento em relação à teoria estruturalista. A partir dos trabalhos desenvolvidos por Benveniste, vemos surgir uma visão segundo a qual considera a relação entre o homem e a língua, dando espaço, assim, à subjetividade que perpassa a linguagem. Desse modo, é importante destacar que, nessa teoria, há a delimitação de interlocutores (a presença de um locutor a partir da inscrição do EU na língua e de um interlocutor pela presença do TU), configurando, assim, uma relação entre dois ou mais enunciadores. Nessa direção, percebemos que não mais somente a visão de língua enquanto estrutura regular e homogênea orienta as análises linguísticas. Vemos surgir, a partir de tal olhar, a consideração de fatores exteriores à língua (a relação entre o homem e a língua).

Uma terceira perspectiva de língua, contemporânea à visão enunciativa, surge em meados da década de 1960 no campo de estudos da Linguagem, conhecida como Análise do Discurso. Tal visão teórica, fundada por Michel Pêcheux, apresenta como objetivo precípuo questionar a visão saussuriana de língua, propondo, assim, um deslocamento de *língua* para *discurso*. Segundo o autor, discurso nada mais é do que “efeito de sentido entre interlocutores” (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 82]). A partir de tal premissa, há um deslocamento considerável em relação a Saussure, o qual, como esclarecemos, adota uma visão estrutural, regular e homogênea que desconsidera fatores externos, tal como a presença do homem em sua relação intrínseca; já Pêcheux, em sua concepção teórica, considerando a exterioridade que atravessa a língua, adota uma relação indissociável entre língua, ideologia e inconsciente.

Nas próprias palavras de Pêcheux:

o quadro epistemológico geral desta teoria reside na articulação de três regiões do conhecimento científico: o materialismo histórico como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias, a linguística como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo, a teoria do discurso como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 163-164])

Dessa forma, entendemos que a noção de língua não é estanque, uniformizada e absoluta. Muito pelo contrário. Há diferentes perspectivas a partir das quais os fatos e as ocorrências linguísticas podem ser observados. Em nosso trabalho, para observar e compreender os gestos de leitura produzidos pelos vestibulandos, consideramos a visão discursiva de língua. Por esse ponto de vista, olhamos as ocorrências linguísticas não meramente fechadas em si mesmas, mas consideramos seus fatores externos (a relação entre o sujeito e a língua) na produção de sentidos.

Não diferente da noção de língua, também vamos demonstrar as diferentes perspectivas a respeito da concepção de texto. Tal como discorremos no item anterior, também é crucial destacarmos que a noção de texto pode ser vista a partir de uma perspectiva estrutural, enunciativa ou até mesmo discursiva. A esse respeito, Orlandi (2007), ao propor uma reflexão sobre texto e discurso, retoma Halliday (1976), enfatizando o fato de “ser o texto a unidade primeira”. Esse teórico, alinhado a uma perspectiva teórica estruturalista, considera que, para ser texto, “é preciso ter textualidade, que, por sua vez, é função da relação do texto consigo mesmo e com a exterioridade” (ORLANDI, 2007, p. 52). Como trata a autora, para ele, a noção de texto está vinculada à estrutura material da língua, é pela estrutura linguística que o texto existe. Já para Orlandi (2007), o entendimento sobre o que é texto para esse teórico não é o mesmo que para ela, inscrita em uma perspectiva teórica-discursiva. A autora mobiliza a ideia de que não é possível a palavra apresentar significado de forma independente e autônoma, mas somente quando inscrita por um sujeito, em determinada condição de produção histórica. Para ela, é a partir dessa relação entre palavra material e condição de produção que o texto existe e significa.

Ainda, diferentemente de Halliday (1976), Orlandi (2009) destaca que “o texto não resulta da soma de frases, nem da soma de interlocutores: o(s) sentido(s) de um texto resulta(m) de uma situação discursiva, margem de enunciados efetivamente realizados, que é determinado pelo social” (ORLANDI, 2009, p. 194). Nessa esteira de reflexão, Orlandi (2007, p. 52) considera que o texto é uma “peça” de linguagem, uma peça que representa uma unidade significativa. E, como bem salientado por ela, não se trata de uma peça no sentido material e estrutural, mas sim no sentido de “peça de teatro”, o que nos fazer compreender que, para a

autora, o texto nada mais é do que uma conjuntura de fatores (a exterioridade, sobretudo) a qual estabelece uma relação de sentidos (os mesmos e os outros). Dessa forma, Orlandi afirma que, para a perspectiva teórica da Análise do discurso francesa, o texto nada mais é do que um objeto histórico. Sendo assim, nas palavras da autora, “o texto é um objeto linguístico-histórico” (ORLANDI, 2007, p. 53). É a partir dessa concepção de texto que nosso trabalho e nosso olhar estão inscritos. Da nossa perspectiva, compreendemos que o texto não é apenas uma construção do código linguístico, com sentidos fechados e unívocos em si. Muito pelo contrário: entendemos que se trata de uma construção material, na qual linguístico, histórico e inconsciente estão atravessados.

Orlandi (2007) aponta que, do ponto de vista de sua apresentação empírica, o texto é um objeto com começo, meio e fim. De tal forma, enquanto visto e considerado pela ótica da AD de escola francesa, a autora diz:

o texto, visto na perspectiva do discurso, não é uma unidade fechada – embora, como unidade de análise, ele possa ser considerado uma unidade inteira – pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com o que chamamos sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso, a memória do dizer) (ORLANDI, 2007, p. 54)

A partir de tal concepção a respeito de texto, compreendemos alguns pontos sobre os quais a perspectiva teórica discursiva se detém em seu processo de observação e de análise dos sentidos. O fato de o texto ser considerado como uma unidade não se limita à questão de ele ser apenas unidade linguística complementada pela exterioridade histórica. Para a AD, como Orlandi (2007) bem trabalha em sua reflexão, “a relação entre língua e história é constitutiva”, pois, no processo de análise, não partimos da história para o texto ou do texto para a história (ORLANDI, 2007, p. 55). Pelo viés da AD, reiterando o que ela diz, buscamos compreender como a matéria textual produz sentidos. E, nesse espectro, essa compreensão não se dá de forma unívoca e tampouco automática, como sustentam as perspectivas teóricas estruturalistas.

Ainda considerando a noção de texto para a AD, Orlandi (2007) diz que podemos falar que um texto pode ser – e na maioria das vezes o é efetivamente – atravessado por várias formações discursivas. E é a partir dessa consideração que reiteramos o papel fundamental de buscar observar e compreender o texto como uma unidade passível à multiplicidade de sentidos. Não há sentidos estanques e absolutos. Quando retomamos Pêcheux (2012), com a noção de que “todo enunciado está passível a se tornar outro, a se deslizar” (PÊCHEUX, 2012, p. 53), compreendemos que a interpretação de um texto está relacionada a sua historicidade e, principalmente, à história do sujeito. Assim, quando pensamos em texto para essa vertente de análise, pensamos em seu funcionamento, em seu modo de produzir sentidos, dado ao fato de

que ele é concebido enquanto objeto linguístico-histórico, conforme demonstra Orlandi. Enquanto objeto e unidade histórica e linguística, o sentido do texto se dá no encontro entre estrutura e acontecimento; em outras palavras, no encontro entre o material linguístico e o material histórico (constituído pela historicidade e pela memória).

A despeito das noções de língua e de texto, como vistas anteriormente, abordamos como a atividade de leitura também pode ser concebida de diferentes perspectivas teóricas. Considerando o domínio de estudos no qual estamos circunscritos, o campo da linguagem, com base no trabalho de Coracini (2002), podemos destacar abordagens estruturalistas, interacionistas e discursivas, as quais apresentam entre si pontos de aproximação e de distanciamento no que diz respeito ao entendimento e ao tratamento dado ao tema da leitura. Conforme demonstram Komesu & Galli (2014, p. 80), as diferentes abordagens sobre a questão da leitura vêm sendo cada vez mais requisitadas, dada à emergência incessante de tecnologias de informação e comunicação (doravante TIC) nas instâncias sociais, a exemplo da educacional. Nessa direção, considerando nosso recorte de análise em questão, consideramos importante compreendermos as diferentes abordagens e noções a respeito de leitura como forma de desenvolvermos uma reflexão a respeito dos modos de formação do sujeito leitor na etapa do Ensino Médio.

Então, a partir dessas diferentes noções de leitura, começamos por evocar e apresentar essas posições acerca da temática. Em Coracini (2002), podemos ver autores que defendem perspectivas opostas no tratamento da concepção de leitura. Por exemplo, Kato (1985) entende leitura como “processo de decodificação”; já Cavalcanti (1983) e Kleiman (1989) sustentam uma visão de leitura considerada intermediária; e Foucault (1969) e Orlandi (1988 [2000])²⁴ trabalham em favor de uma concepção de leitura como processo discursivo. A esse respeito, vale destacar a hipótese *topdown* ou descendente ou a hipótese *bottom-up* ou ascendente, conforme Kato (1985 *apud* Coracini, 2002). Coracini mostra que, para essa autora, a primeira hipótese vê no leitor a fonte única do sentido, de modo que o texto serve apenas para validar hipóteses; já a segunda hipótese, a ascendente, focaliza-se sobre o texto e os dados nele contidos como ponto de partida para a compreensão. Diante dessas duas visões diferentes de leitura, Kato (1985 *apud* CORACINI, 2002) sustenta a existência de uma visão intermediária a respeito da noção de leitura, pois acredita que ela é processada na interação texto-leitor ou, em uma visão mais recente, autor-texto-leitor.

²⁴ Destacamos que essa edição de Orlandi (1988), citada por Coracini (2002), é a mesma à qual estamos nos referindo em outros momentos deste trabalho como Orlandi (2000). Por isso, colocamos as duas datas entre parênteses nesta referência, por se tratar da mesma obra, intitulada *Discurso e leitura*.

A visão postulada por Kato, a de “texto como fonte única do sentido”, está atrelada a uma visão mais estrutural e mecanicista da linguagem, como sustenta Coracini. Para essa concepção de leitura, a existência do texto independe do sujeito e da condição de produção a partir da qual ele enuncia. Desse modo, a partir desse ponto de vista:

Ao leitor caberia, então, a tarefa de *decodificar*, isto é, de *reconhecer* os itens linguísticos já conhecidos e *des-cobrir* (tirar as cobertas) o significado dos itens desconhecidos (CORACINI, 2002, p. 14).

Assim, essa noção de leitura entende que o sentido já está lá, construído a partir do texto, que exerce um papel próprio e autônomo. Nesse caso, o papel do leitor é apenas de decodificar o que já está construído. É a partir dessa visão de leitura que temos dicotomias como “significado real/figurado”, “denotativo/conotativo”, “objetivo (científico)/subjeto (artístico)”, como destaca Coracini (2002, p.14). Entendemos, então, que a leitura de “decodificação” considera a estrutura linguística como cerne da questão da interpretação. Para essa visão, o sujeito e a condição de produção não definem o(s) sentido(s), mas sim a linguagem e os elementos utilizados para a “construção textual”.

Já uma visão de leitura mais intermediária vai considerar além do meramente estrutural e linguístico. Esse modo de olhar para a leitura parte do pressuposto de que o leitor é “portador de esquemas (mentais) socialmente adquiridos”. Em detrimento dessas capacidades, Coracini (2002) mostra que, para essa visão, “o bom leitor é aquele que é capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas ideias e intenções” (CORACINI, 2002, p. 14). Por conseguinte, esse modo de considerar a leitura dos textos considera o texto como instrumento fechado, não passível a deslocamento(s) de sentido(s), dado ao fato de que parte do pressuposto de que as verdadeiras intenções do autor são passíveis de serem recuperadas pelo “bom leitor”. Em resumo, para essa teoria, o texto exerce função de grande importância com relação ao leitor, que deve (re)construir o percurso construído pelo autor para que possa ser significado:

o texto-produto é visto como um conjunto de pegadas a serem utilizadas para recapitular as estratégias do autor e, através delas, chegar aos seus objetivos (KATO, 1985, p. 57 *apud* CORACINI, 2002, p. 15).

Considerando essa visão de leitura, entendemos que o leitor é projetado como um sujeito ativo porque cabe a ele fazer associações e movimentos para buscar recuperar o(s) sentido(s) do texto. Porém, em contrapartida, como afirma Coracini (2002), “essa atividade se vê tolhida por um objeto autoritário ao qual se imputa a existência de um núcleo de sentido,

‘conteúdo comum’, independente dos componentes situacionais” (CORACINI, 2002, p. 15). Desse modo, do nosso ponto de vista, compreendemos que o sujeito ainda não é considerado como o ponto crucial no modo de ler. Afinal, se se defende ler “de acordo com o texto, com o que o texto quer dizer” (CORACINI, 2002, p.15), a autorização na apreensão de sentidos ainda é centrada no texto e não no sujeito-leitor.

Há também uma concepção de leitura a qual leva em consideração o momento socio-histórico como fato crucial para o ato de ler. Segundo Coracini (2002), essa visão entende “o ato de ler como um processo discursivo no qual se inerem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor – ambos socio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos” (CORACINI, 2002, p.15). Trata-se da visão de leitura sob a ótica da análise do discurso. Desse ponto de vista, diferentemente dos outros até aqui apresentados, o texto não é o centro do sentido, pois, como sustenta Coracini (2002), com base em Foucault (1969 [2008]), “ele [o texto] não pode ser controlado a não ser pelos sujeitos submetidos num determinado contexto socio-histórico (ideológico), responsável pelas condições de produção” (CORACINI, 2002, p. 16). Em outras palavras, trata-se de uma visão que considera a pluralidade de sentidos possíveis, resultantes de diferentes processos de leitura.

Dessa maneira, o texto não é o centro da leitura mas sim “o produto do processo discursivo, uma forma convencional consensualmente reconhecida de comunicação social” (CORACINI, 2002, p. 17) e, conseqüentemente, não é ele quem vai “determinar as leituras, mas o sujeito enquanto participante de uma determinada formação discursiva, clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente no qual se inscreve o discurso” (CORACINI, 2002, p. 17-18). Para a concepção discursiva de leitura, não há leituras dicotômicas do tipo “sentido literal/sentido metafórico”, “leitura objetiva/leitura subjetiva”, pois como bem salienta a autora:

Não há lugar para oposições do tipo sentido (leitura) literal/metafórico(a); afinal, o que é literal (objetivo, científico) numa dada formação discursiva pode não ser numa outra; o que é metafórico para uma pode deixar de ser para outra (CORACINI, 2002, p.18)

Como vimos, há diferentes modos de observar e de considerar a leitura. Há posturas teóricas que privilegiam o texto como centro do sentido e há a visão discursiva a qual não adota o sujeito como o portador do(s) sentido(s). Nesse caso, a depender da abordagem teórica a partir da qual consideramos a leitura, o exercício das práticas de leitura e de produção de texto também vai variar. No contexto atual, não raro, deparamo-nos com práticas de ensino de língua, de leitura e de texto nos ciclos básicos (Ensino Fundamental e Ensino Médio) que privilegiam uma visão teórica mais estrutural, a partir da qual o texto ocupa um lugar de “reconhecimento de

unidades e de estruturas linguísticas cuja funcionalidade parece prescindir dos sujeitos” (CORACINI, 2002, p. 18). Não somente as práticas mas também os materiais didáticos que circulam nessas condições de produção privilegiam uma visão mais estrutural de língua, a qual não leva em consideração explorar os diferentes efeitos de sentido no sujeito-leitor-aluno.

É por isso que, em nosso trabalho, interessa-nos a visão de leitura discursiva, já que buscamos investigar o(s) sentido(s) possíveis e não apenas estruturas. Do nosso ponto de vista discursivo, acreditamos que compreender a produção e a circulação dos sentidos pode ser uma atividade importante para a compreensão do(s) percurso(s) do sujeito-leitor. Tal modo de investigar as produções textuais pode contribuir na compreensão do(s) processo(s) discursivo(s) produzidos pelo sujeito. Dessa feita, considerando o “modo de relação (leitura) entre o dito e o compreendido” (ORLANDI, 1999, p. 59), podemos refletir sobre os modos de ler dos sujeitos vestibulandos na ocasião do vestibular, que seleciona o candidato apto a frequentar a universidade. Pela perspectiva discursiva, defendemos a possibilidade de olhar esse(s) percurso(s) a partir da constituição histórica e ideológica plural do sujeito²⁵, o que, como já sustenta a teoria discursiva, faz eclodir em diferentes modos de leitura.

1.3 A(s) ideologia(s): a (im)possibilidade de um sujeito unívoco

Na obra *Aparelhos Ideológicos do Estado*, publicada em 1970, Althusser trata como tema central de sua reflexão a questão da ideologia ou da(s) ideologia(s). Segundo o autor, o conceito de ideologia foi proposto por Cabanis, Destutt de Tracy e pelos seus amigos, que lhe atribuíram por objeto a teoria (genética) das ideias. A partir dessa questão teórica, ele elucida que Marx, 50 anos depois, retoma o termo com sentido diferente. É nessa direção que “a ideologia passa a ser o sistema das ideias, das representações, que *domina* o espírito de um homem ou de um grupo social” (ALTHUSSER, 1970, p. 69 – grifo nosso). Para Marx, ideologia é instrumento de *dominação* social. Na mesma direção que Marx, entendemos, então, que as relações de poder são exercidas por uma ideologia tida como dominante, tendo em vista que ela, enquanto sistema que atravessa o sujeito, define alianças, adesões, comportamentos e, principalmente, a reprodução das condições de produção, condição última da produção, como retoma Althusser (1970), a partir de suas leituras de Marx.

²⁵ Para isso, estamos considerando, para nossas reflexões, teorias que vão além das teorias linguísticas. Em nosso trabalho, de base materialista, adotamos sobretudo a noção de ideologia, deslocada por Pêcheux dos trabalhos de Althusser (1970).

Considerando que a ideologia está envolta em um sistema de ideias e adotando a perspectiva teórico-discursiva da AD francesa, cabe destacar que, a partir de Pêcheux, acreditamos não existir leitura não-ideológica. Afinal, todo ato de ler é um ato ideológico, porque o sujeito é interpelado pela ideologia. A esse respeito, como explica Pêcheux (1975 [1997, p. 165]), com base nas ideias de Althusser (1970), o sujeito é interpelado em sujeito ideológico – pela ideologia – de tal modo que é conduzido sem se dar conta, tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade. E é nessa direção que entendemos que a ideologia age como uma força coercitiva, sendo, portanto, instrumento usado por um sistema para dominação.

Com relação ao modo de funcionamento dessa força coercitiva, Althusser explica o modo como se dá a reprodução dos meios de produção e da força de trabalho a partir da ideologia. No que diz respeito a esses modos de reprodução, a ideologia atravessa seus modos de funcionamento. Para melhor compreendermos, retomamos a ideia trazida pelo autor de que “toda formação social releva de um modo de produção dominante” (ALTHUSSER, 1970, p. 10), o que nos permite dizer que “o processo de produção põe em movimento forças produtivas existentes em relações de produção definidas” (ALTHUSSER, 1970, p. 11). Para isso, como sustenta Althusser (1970), para a existência de uma formação social, é necessário que, ao mesmo tempo em que exista produção, existam também condições de reprodução das forças produtivas e das relações de produção existentes.

Além disso, não podemos nos esquecer de tratar a respeito dos modos de reprodução da força de trabalho, asseguradas pela existência do salário. Tal como Althusser (1970), essa reprodução se passa fora do local de trabalho, através de diferentes instrumentos que garantem tal reprodução. Não se trata necessariamente de uma reprodução que se dá de modo repressivo, mas sim a partir de ferramentas que venham a dominar o inconsciente dos sujeitos. Acerca dos modos pelos quais essa reprodução pode ser realizada no cerne do regime capitalista, Althusser afirma que:

esta reprodução da qualificação da força de trabalho tende (trata-se de uma lei tendencial) a ser assegurada não em “cima das coisas” (aprendizagem na própria produção), mas, e cada vez mais, fora da produção: através *do sistema escolar capitalista* e outras instâncias e instituições (ALTHUSSER, 1970, p. 20 – grifo nosso)

Reiteramos, a partir dessa consideração do autor, que essa reprodução acontece de modo coercitivo, sem mesmo que o sujeito se dê conta de que ele está reproduzindo pensamentos, comportamentos e ações que beneficiam todo um sistema capitalista dominante. Tal como indaga Althusser (1970), podemos nos perguntar o que se aprende na Escola. Segundo ele, aprendemos algumas técnicas e ainda muitos elementos de “cultura científica” ou

“literária”, que são diretamente usáveis em diferentes lugares de produção (ALTHUSSER, 1970, p. 20). Dito de outro modo, a escola ensina funções técnicas e específicas (os chamados saberes práticos) para os sujeitos. Além desses conhecimentos práticos, Althusser também elucida o fato de que a escola:

ensina também a “bem falar”, a “redigir bem”, o que significa exatamente (para os futuros capitalistas e para os seus servidores) a “mandar bem”, isto é, (solução ideal) a “falar bem” aos operários (ALTHUSSER, 1970, p. 21)

Com relação ao funcionamento da ideologia enquanto sistema de ideias, vemos que ela pode, de fato, dominar o indivíduo ou um grupo social. No cerne dessa questão, enquanto ferramenta que move um sistema por diferentes vias, Althusser vai reiterar o fato de que:

a reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade (para manejar bem a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, “pela palavra”, a dominação da classe dominante (ALTHUSSER, 1970, p. 21-22)

Desse modo, ainda fazendo referência aos modos de reprodução do trabalho, vemos que a presença da instituição escola parece ser instrumento fundamental para manter e até mesmo ampliar tais reproduções das relações de trabalho. Ao trabalhar com o ensino de “saberes práticos”, ela busca assegurar, de acordo com Althusser, a sujeição à ideologia dominante (ALTHUSSER, 1970, p. 22). Conclui-se, então, a partir das reflexões do autor, que essa reprodução acontece “nas formas e sob as formas da sujeição ideológica, em que é assegurada a reprodução da qualificação da força de trabalho” (ALTHUSSER, 1970, p. 23).

Ainda em se tratando das reproduções, Althusser aborda a reprodução das relações de produção. Para ele, a não abordagem de tal conceito é uma omissão e um erro (sobretudo político) graves. Segundo o autor, para compreender tal sistema de reprodução, é preciso compreender o que é a sociedade. E, para que seja possível haver tal compreensão, ele busca trabalhar os conceitos de infraestrutura e superestrutura, derivados da obra de Marx. Em sua concepção teórica, reitera que, para Marx:

a estrutura de qualquer sociedade é constituída por “níveis” ou “instâncias”, articulados por uma determinação específica: a *infraestrutura* ou base econômica (“unidade” das forças produtivas e das relações de produção), e a *superestrutura* que comporta em si mesma dois “níveis” ou “instâncias”: o jurídico-político (o direito e o Estado) e a *ideologia* (as diferentes ideologias, religiosas, moral, jurídica, política, etc.) (ALTHUSSER, 1970, p. 25 – grifos do autor e nossos)

Dessa estruturação de funcionamento social, podemos colocar questões a respeito do modo como a ideologia opera nessas relações dos sujeitos na formação social. Para isso, seguindo a perspectiva teórica althusseriana, como aqui estamos nos apoiando, só é possível colocar e responder a tais questionamentos sob a ótica da reprodução. Por um lado, o autor explica o que se passa do ponto de vista da prática e da produção, enquanto, por outro, da reprodução (ALTHUSSER, 1970, p. 29). Para compreendermos o modo como a ideologia atravessa as relações entre sujeitos, podemos recorrer ao momento quando Althusser faz a diferenciação entre a existência do Estado e a dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE). A partir dessa conceituação, podemos perceber as formas como ela, a ideologia, é percebida nas relações de produção e de reprodução. Para que essas existam, a ideologia exerce seu papel fundamental, sobretudo nas relações de reprodução, asseguradas pelos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE).

Para tanto, o conceito de Estado adotado pelo autor é de base marxista. Segundo sua tese, o Estado é uma “máquina” de repressão que permite às classes dominantes assegurar a sua dominação sobre a classe operária para a submeter ao processo de extorsão da mais-valia (ALTHUSSER, 1970, p. 31). De forma geral, podemos compreender o Estado como detentor do poder que, como afirma Althusser, “só tem sentido em função do poder de Estado, porque toda a luta de classes política gira em torno dele” (ALTHUSSER, 1970, p. 36). Então, sob tal ótica, vemos a presença do Estado com caráter repressivo, que visa tão e somente a defender a posição de poder de Estado, que está “a serviço das classes dominantes”, como sustenta o autor.

Já o conceito de Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), defendido pela teoria althusseriana, difere-se da noção de Estado por causa dos seus modos de funcionamento. Enquanto o funcionamento do poder de Estado se dá via repressão, o dos Aparelhos Ideológicos do Estado existe por e pela ideologia. Para compreendermos tal funcionamento, cabe lembrar que tais Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) são realidades que se diferem do Aparelho de Estado na medida em que eles são, nos termos de Althusser, “instituições distintas especializadas”. Dito de outro modo, são instituições que desempenham funções sociais que vão além das meras funções administrativas públicas do Aparelho de Estado (AE). Como explica o autor, essas instituições (públicas ou privadas) podem ser escolares, familiares, jurídicas, políticas, sindicais, informacionais, culturais, entre outras. Nesse caso, essas instituições não agem de forma repressiva, porém agem de forma ideológica, embora também atuem secundariamente pela repressão, tendo em vista que, segundo Althusser, “não há aparelho puramente ideológico” (ALTHUSSER, 1970, p. 47).

Toda essa conceituação sobre ideologia e o seu funcionamento contribui para a compreensão de que não há como não explicar os modos de funcionamento das instituições, sem o atravessamento do ideológico, até porque, como estamos sustentando desde o início, não há como fugir dele. E é a partir da questão ideológica que nosso trabalho está inscrito, dado ao fato de que nos interessa analisar, a partir das produções textuais, como o sujeito se inscreve nas diferentes formações discursivas, atravessado pela ideologia. Anteriormente, falamos a respeito do caráter repressivo do Aparelho de Estado (AE), a serviço das classes dominantes. Logo, de acordo com Althusser (1970), se são essas as classes que detêm o poder de Estado, é possível entender que também essas mesmas classes são atuantes nas instituições que formam e compõem os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Acerca dessa questão, o autor afirma que:

Nenhuma classe pode duravelmente deter o poder de Estado sem exercer simultaneamente a sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos de Estado.
(ALTHUSSER, 1970, p. 49 – grifos do autor)

Ainda nessa linha de pensamento, o autor procura esclarecer a respeito da diferença entre agir por uma *força de Estado ativa*, atuante, repressiva, e por uma *força ideológica do Estado* (grifos nossos). Pela primeira via, a *dominação* se dá via leis, decretos, nos limites da violência e da repressão; já pela segunda, *ela* acontece pela e para a ideologia. A partir desta, entendemos que o sujeito é levado – a partir das forças ideológicas dominantes – a estar aliado aos interesses do Estado burguês.

Para esclarecermos e avançarmos um pouco mais a despeito dessa questão da ideologia, retomamos o modo como, a partir de Marx, em sua obra *A Ideologia Alemã*, Althusser a trata. Para o autor, há dois campos a partir dos quais se pode observar o funcionamento da ideologia: o da *ideologia* em geral e o das *ideologias* em particular. Althusser lembra que essas sempre exprimem *posições de classe*, independentemente de sua forma (religiosa, moral, jurídica, política) (ALTHUSSER, 1970, p. 71). Importante ressaltar que a relação entre essas ideologias não se dá de modo diretamente proporcional porque elas se diferem, mesmo que sejam relacionadas de alguma maneira.

De tal modo, para explicar o funcionamento da teoria da ideologia em geral, Althusser enuncia algo fundamental na compreensão de tal forma de funcionar. A partir de Marx, o autor enuncia que “a ideologia não tem história”. Quando ele faz tal afirmação, ele se aproxima da teoria desenvolvida por Freud segundo a qual “o inconsciente é eterno, ou seja, não tem história” (ALTHUSSER, 1970, p. 75). Ao elaborar essa questão, ele destaca que o modo como

ele enxerga a ideologia não ter história é diferente da tese positivista-historicista defendida por Marx, em *Ideologia Alemã*, pois:

A ideologia começa por ser, segundo Marx, uma construção imaginária, um puro sonho, vazio e vão, constituído pelos “resíduos diurnos” da única realidade plena e positiva, a da história concreta dos indivíduos concretos, materiais, produzindo materialmente a sua existência (ALTHUSSER, 1970, p. 73)

Então, é a partir dessa perspectiva que Althusser demonstra que, para Marx, a ideologia não tem história pelo fato de a história estar fora dela. Assim, o filósofo enxerga o conceito, tal como difundido pela visão marxista, de forma negativa. Tendo isso em vista, Althusser justifica sua tese sob dois diferentes argumentos: primeiro, diz que “a ideologia não é nada enquanto puro sonho”; posteriormente, afirma que a ideologia não tem uma história *própria* (ALTHUSSER, 1970, p. 74 – grifos do autor). A visão althusseriana a respeito da ideologia se difere da visão de Marx, porque este acredita que as ideologias têm uma história própria – mesmo que seja uma história determinada pela luta de classes – e porque, ao afirmar que a ideologia em geral não tem uma história, considera que a sua história está fora dela. Desse modo, ele considera essa máxima positiva, pois acredita que esse modo de funcionamento ideológico, dotado de estrutura de um funcionamento, define como é “a história da luta de classes, isto é, das sociedades de classes” (ALTHUSSER, 1970, p. 75). É nessa direção de pensamento que Althusser fornece uma referência teórica a partir da qual ele:

retoma o exemplo do sonho agora na concepção freudiana: a ideologia não tem história, pode e deve (e de uma maneira que não tem absolutamente nada de arbitrário, mas que é pelo contrário teoricamente necessária, porque existe uma ligação orgânica entre as duas proposições) ser posta em relação direta com a proposição de Freud segundo a qual o inconsciente é eterno, não tem história. (ALTHUSSER, 1970, p. 75)

O autor busca trabalhar a questão das ideologias como fato ligado às sociedades de classe e a sua história. Para ele, não se trata de ser um sonho abstrato ou desconexo, mas sim ligado às questões sociais. Ele busca estabelecer essa relação do mesmo modo como Freud a estabeleceu entre o indivíduo e o inconsciente. Tal como Freud considerou a noção de inconsciente como eterna, Althusser acredita que a ideologia é eterna. Consequentemente, a história da sociedade enquanto história de luta de classes também é eterna. A teoria da ideologia em geral, inscrita em uma ordem do eterno, é assim considerada pela existência concreta do indivíduo. Desse modo, ela não pode estar em funcionamento ou mesmo ser percebida sem a representação desse indivíduo, que se dá na ordem do simbólico. Nessa direção, há o interesse dos analistas do discurso por essa noção porque a percepção da ideologia se dá a partir das relações imaginárias entre sujeitos.

A partir da noção de que a ideologia em geral é condição de existência das relações sociais, Althusser propõe duas teses a respeito da estrutura e do funcionamento dela. Em um primeiro momento, ele sustenta que a “ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, 1970, p. 77). Com isso, o autor explica que se trata de “concepções de mundo”. Em outras palavras, de um ponto de vista crítico, essas concepções de mundo não são necessariamente reais. De outro modo, essa relação imaginária não corresponde à realidade. Para explicar essa tese, o autor traz alguns exemplos, como a questão da crença em Deus, no Dever ou na Justiça. A esse respeito, ele demonstra que:

não são as condições de existência reais, o seu mundo real, que “os homens” “se representam” na ideologia, mas é a relação dos homens com estas condições de existência que lhes é representada na ideologia. É esta relação que está no centro de toda a representação ideológica, portanto *imaginária*, do mundo real (ALTHUSSER, 1970, p. 81 – grifo nosso)

Nessa esteira de reflexão, o autor busca formular que, de algum modo, há uma deformação imaginária possível de ser observada em toda a ideologia. Segundo ele,

toda a ideologia representa, na sua *deformação necessariamente imaginária*, não as relações de [produção existentes (e as outras relações que delas derivam)], mas antes de mais a relação (imaginária) dos indivíduos com as relações de produção e com as relações que delas derivam. Na ideologia, o que é representado não é o sistema das relações reais que governam a existência dos indivíduos, mas a *relação imaginária* destes indivíduos com *as relações reais* em que vivem. (ALTHUSSER, 1970, p. 82 – grifo nosso)

Após ter considerado a ideologia como fruto da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência, Althusser propõe, em um segundo momento, que “a ideologia tem uma existência material” (ALTHUSSER, 1970, p.83). Ao propor tal tese, sustenta essa existência material porque, para ele, uma ideologia existe sempre num aparelho e na sua prática (ALTHUSSER, 1970, p. 84). E é essa concepção material que pode nos fornecer ferramentas necessárias para que seja possível analisar a(s) ideologia(s). Para os analistas de discurso, trata-se de uma perspectiva a partir da qual se pode trabalhar nos limites da interpretação, ao considerar materialmente a *posição-ideológica* assumida pelo sujeito (grifos nossos). Dito de outro modo, para o campo de análise em questão, interessa o fato de que a ideologia não é somente algo imaginado, mas sua existência pode ser percebida a partir de práticas materiais. Não se trata apenas de uma mera relação imaginária do sujeito em relação a sua existência, mas essa relação comporta, de fato, uma existência material, como afirma Althusser (1970, p. 85). Essa materialização não é evidente, tal como uma estrutura linguística o é, mas possível de ser vista a partir da sua relação com as condições de produção do discurso.

Acerca dessa tese, o autor demonstra que as formas de comportamento e as práticas adotadas pelo indivíduo – sujeito, interpelado pela ideologia – são aquelas do aparelho ideológico de que dependem (ALTHUSSER, 1970, p. 86). Em outras palavras, o sujeito busca sustentar seus atos de acordo com as ideias que emergem de sua consciência. Como explica Althusser:

Em qualquer dos casos, a ideologia da ideologia reconhece portanto, apesar da sua *deformação imaginária*, que as “ideias” de um sujeito humano existem nos seus atos, ou devem existir nos seus atos, e se isto não acontece, empresta-lhe outras ideias correspondentes aos atos (mesmo perversos) que ele realiza. Esta ideologia fala dos atos: nós falaremos de atos inseridos em *práticas*. E faremos notar que estas práticas são reguladas por rituais em que elas se inscrevem, no seio da *existência material de um aparelho ideológico*, mesmo que se trate de uma pequeníssima parte deste aparelho (ALTHUSSER, 1970, p. 87 – grifos do autor)

Desse modo, como as ideias existem de forma material – isso porque elas estão inseridas em práticas reguladas por rituais materiais – nos termos de Althusser, *o sujeito vai agir ao mesmo tempo em que o sistema age por ele* (ALTHUSSER, 1970, p. 88-89 - grifos nossos). Aqui, cabe ressaltar que, pela teoria discursiva, a qual considera a noção de ideologia a partir da concepção teórica althusseriana, não existe prática fora da ideologia. Segundo o autor, “a ideologia existe num aparelho ideológico material, que prescreve práticas materiais, que existem nos atos materiais de um sujeito que age em consciência segundo a sua crença” (ALTHUSSER, 1970, p. 90). Dito de outro modo, a relação imaginária do sujeito está ligada a sua formação ideológica. A esse sistema imaginário, Pêcheux (1975 [1997]) dá o nome de formação imaginária. Segundo ele, todo processo discursivo supõe a existência de formações imaginárias (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 83]). E, como trazido anteriormente, toda ideologia é atravessada por uma *deformação imaginária* (ALTHUSSER, 1970, p. 82 - grifos nossos). Em outras palavras, a partir dessa consideração, entendemos que não há a possibilidade de haver uma ideologia sem falhas, sem furos, sem contradições. Acerca disso, Pêcheux vai dizer que:

as contradições ideológicas que se desenvolvem através da unidade da língua são constituídas pelas relações contraditórias que mantêm, necessariamente, entre si os “processos discursivos”, na medida em que se inscrevem em relações ideológicas de classes. (PÊCHEUX, 1975/1988 [1995, p. 93])

A partir da relação do sujeito com suas formações imaginárias, podemos depreender que a posição-sujeito, conceito elaborado por Pêcheux na teoria discursiva, existe pela prática de uma ideologia em questão que existe a partir do sujeito. Então, quando falamos anteriormente sobre como a ideologia atravessa o funcionamento dos Aparelhos Ideológicos do Estado, também estamos reiterando que esse mesmo sujeito existe a partir de sua relação com

essas instituições. E, se essa relação acontece via ideologia, afetada por uma deformação imaginária (como estamos sustentando), logo essas relações também são afetadas pela contradição.

Assim, sendo o sujeito fruto da interpelação ideológica, não há como falar de sujeito sem falar de ideologia, nem como falar de ideologia sem falar de sujeito. Segundo a teoria do materialismo histórico de Althusser, que serviu como pilar para a organização da teoria da AD francesa de Pêcheux, não há como falar de sujeito sem considerar o (s) atravessamento(s) ideológico(s) que lhe constitui(em). Ao retomar a teoria althusseriana, Pêcheux vai retomar que o sujeito nada mais é do que um indivíduo interpelado em sujeito a partir da ideologia. Para Althusser, o homem é por natureza um “animal ideológico” (ALTHUSSER, 1970, p. 94). Em outras palavras, aponta Althusser:

só existe ideologia pelo sujeito e para sujeitos. Entenda-se: só existe ideologia para sujeitos concretos, e esta destinação da ideologia só é possível pelo sujeito: entenda-se, pela categoria de sujeito e pelo seu funcionamento. (ALTHUSSER, 1970, p. 93)

Ao elaborar reflexões acerca da teoria do materialismo-histórico, o autor reforça como sujeito e ideologia estão diretamente relacionados em sua existência material. Até o momento, desenvolvemos e descrevemos o(s) modo(s) de funcionamento(s) do Aparelho de Estado (AE) e dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), tendo em vista o modo como a ideologia opera nessas relações. Cabe ressaltar que, em nosso trabalho, a noção de sujeito desenvolvida por Althusser e, posteriormente, adotada por Pêcheux (1975 [1997]) é um dos pilares norteadores de nossa reflexão, de nossa análise discursiva. Para Pêcheux:

A modalidade particular do funcionamento da instância ideológica quanto à reprodução das relações de produção consiste no que se convencionou chamar *interpelação*, ou o *assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico*, de tal modo que cada um seja conduzido, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar o seu lugar em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas do modo de produção (ou naquela categoria, camada ou fração de classe ligada a uma delas) (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 165-166] – grifos nossos)

A partir dessas considerações, o autor demonstra que, para a teoria materialista, o indivíduo, sempre afetado pela ideologia, é interpelado em sujeito. Dito de outro modo, materialmente, é a ideologia que interpela e faz dos indivíduos sujeitos. Sujeitos de si e sujeitos a exercerem vontades, desejos, ações e a ocupar posições. No que diz respeito à interpelação, Althusser sinaliza que:

a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos. [...] a ideologia sempre-já interpelou os indivíduos como sujeitos, o que nos leva a precisar que os indivíduos são sempre-já interpelados pela ideologia como sujeitos, e nos conduz necessariamente a uma última proposição: *os indivíduos são sempre-já sujeitos* (ALTHUSSER, 1970, p.102).

Partindo desse pressuposto teórico, cabe dizer que, em nosso trabalho, ancorado na teoria do discurso, adotamos tal conceito de sujeito para tratar o sujeito do discurso em questão. Trabalhamos com essa noção por causa do deslocamento teórico que a AD faz na relação entre indivíduo e sujeito. Tratar essa concepção significa não ignorar a atuação da ideologia e da história sobre o sujeito. Dito de outro modo, do nosso ponto de vista, é considerar que esse mesmo sujeito não é sujeito de si mesmo, não é sujeito de suas escolhas, como se pretende defender, a partir de outras abordagens teóricas (estruturalistas, pragmáticas, como discorremos anteriormente). Por isso, nomeamos o vestibulando em nosso percurso analítico de “sujeito-vestibulando”, o que implica dizer que os processos discursivos produzidos por esse sujeito não são controlados. E é desse ponto de vista que sustentamos a impossibilidade de um sujeito homogêneo que produz discursos estabilizados, a partir do pressuposto de que ele é sempre atravessado por diferentes ideologias.

1.4 A noção de FD e sua relativa heterogeneidade

Falar a respeito de Formações Discursivas (FD), no contexto da Análise do Discurso, não é algo novo. Aliás, para nós, trata-se de um grande desafio, tendo em vista que grandes nomes – como Foucault (1969 [2008]), Foucault (1971 [1996]), Pêcheux (1975 [1997]), Courtine (2016) e Indursky (2007, 2008) – já o fizeram. Dessa feita, revisitamos essa noção, tão rica e produtiva para os analistas de discurso, colocando em perspectiva com relação às noções as quais consideramos para nosso gesto de análise das produções dos vestibulandos.

Para tratar da noção de FD, precisamos reiterar que o discurso não é tomado como texto, tampouco como enunciado. Como já sinalizamos em outros momentos, o discurso é, para a teoria pecheuxtiana, efeitos de sentido entre interlocutores. Tal como Kramer-Wanderley (2020), acreditamos que seja importante reforçar essa noção de “efeito” enquanto explicitação do movimento teórico de reafirmação da importância da ideia de esquecimento da teoria discursiva. Afinal, o sentido nunca está lá, mas está sempre funcionando a partir de determinada condição de produção. Isso significa que a inscrição do dizer não acontece apenas a partir de

um jogo de intenções²⁶ e de um exercício de “planejamento de falas e de discursos” dos sujeitos locutores em sua produção discursiva. Ao contrário do que deseja o sujeito, o qual acredita na existência de uma “comunicação bem-sucedida, sem falhas, sem furos, sem deslizos”, o discurso é também aquilo que o sujeito não vê, aquilo que o sujeito não tem consciência de que inscreve.

Em um primeiro momento, retomar o entendimento do discurso enquanto efeito de sentido pode parecer uma explicação um pouco pleonástica e redundante. No entanto, levando em consideração que, ainda no campo de estudos da linguagem, há muitas pesquisas sob um viés estrutural e empirista, consideramos necessário reforçar que a atuação da teoria discursiva não é de caráter formalista. Pela ótica discursiva, a língua é a materialidade a partir da qual podemos fazer observações do funcionamento e do possível deslocamento do(s) sentido(s). Por isso mesmo, trata-se de uma teoria a qual visa a desconstruir e a desautomatizar as possíveis evidências que todo discurso parece portar.

Nessa esteira de reflexão, como já citado anteriormente, cabe reforçar que o discurso, ou seja, os efeitos de sentido não podem ser lidos como texto e nem como enunciação, mas sim a partir e através do texto. Compreender texto, enunciado e discurso como da mesma ordem configura uma confusão de ordem teórico-metodológica. Enquanto, por um lado, pode-se considerar texto e enunciado em uma ordem mais material, o discurso pode ser visto em uma organização menos material, mais abstrata. Texto e enunciado podem ser reconhecidos de maneira mais evidente a partir da inscrição da estrutura material da língua. Já o discurso são os efeitos da língua em funcionamento. Em outras palavras, o discurso existe a partir da inscrição do enunciado e do texto em correlação com o sujeito, em uma dada condição de produção. Até aqui, podemos depreender que a produção discursiva é constituída por uma materialidade estrutural linguística (língua, enunciado e texto), por um sujeito (da ideologia e do inconsciente) que se inscreve em determinada(s) FD(s), a partir de uma dada condição de produção. A esse respeito, cabe destacar quando Courtine elabora sobre como:

os estudos de AD em que se faz tal relação constituem aquisição teórica importante: o conceito de formação discursiva, por um lado, e a distinção entre processos discursivos e base linguística por outro (COURTINE, 2016, p. 15 – grifos nossos)

Acerca da noção de formação discursiva, é preciso salientar que ela não é consensual entre os estudiosos e, até mesmo por isso, trazemos, brevemente, alguns dos modos de

²⁶ Muito embora não seja nossa preocupação enquanto analistas do discurso “desvendar”, analisar as intenções que circundam o discurso do sujeito, a AD não nega sua existência, tendo em vista que todo sujeito deseja comunicar algo por meio de um processo discursivo. E as inscrições de seu discurso podem ser realizadas de modo consciente e inconsciente. Para a AD, interessa-nos olhar para os furos (que se manifestam de modo inconsciente) no/do discurso.

tratamento dessa noção. Na citação acima, Courtine descreve exatamente o que dissemos anteriormente: os discursos são constituídos não somente de uma base estrutural linguística como também são inscritos em formações discursivas, noção que ultrapassa a questão estrutural, para qualquer uma das visões sustentadas.

Orlandi argumenta que discurso é “um conjunto de textos passíveis de serem produzidos conforme *coerção* da formação discursiva” (ORLANDI, 2015, p. 69), o que significa que o sujeito seleciona, a priori, o que ele diz, a partir da condição de produção na qual ele está inserido. Dito de outro modo, em dado sistema de coerção, o sujeito não é autorizado a tudo dizer. Acerca dessa impossibilidade de tudo dizer, Foucault (1971 [1996]) argumenta a respeito do sistema de coerções a que todo discurso está sujeito. Para o autor, os discursos não são produzidos livremente, sem qualquer tipo de interferência e interdição externa. Segundo ele:

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a *interdição*. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa (FOUCAULT, 1971 [1996, p. 9] – grifos nossos)

Entendemos que tal sistema de funcionamento pode ser diretamente associado ao entendimento de formação discursiva nos termos de Foucault. Por uma visão pecheuxtiana, o que é dito (ou não dito) no interior delas é fruto de uma inscrição histórica e inconsciente do sujeito. A esse respeito, Orlandi (2007) destaca que “as diferentes formulações de enunciados se reúnem em pontos do dizer, em regiões historicamente determinadas de relações de forças e de sentido” (ORLANDI, 2007, p. 20). Em outras palavras, a inscrição material e linguística desses enunciados, no encontro com a história e a ideologia, produz o que conhecemos por efeitos de sentido, ou seja, o discurso. É esse o interesse da AD: olhar para esse encontro e encontrar matéria para compreender as formações discursivas nas quais o sujeito se inscreve. Isso porque é no interdiscurso que podemos nos deparar com a manifestação de forças e de sentidos, que refletem, assim, os confrontos ideológicos, de acordo com Orlandi (2007).

No que diz respeito a esses confrontos, produzidos nesse encontro entre o linguístico e o ideológico, do ponto de vista discursivo, acreditamos que podemos compreender um pouco de quem é o sujeito ou pelo menos sobre as FDs nas quais ele se inscreve, dado ao fato de que “sentido e sujeito são produzidos na história, são determinados” (MALDIDIER, 2017, p. 56). Para compreendermos a relação do sujeito com as FDs, acreditamos na importância de destacar que esse conceito não é consensual entre os estudiosos, porque há uma heterogeneidade no que

diz respeito a sua concepção no seio da própria AD.

Nessa esteira de reflexão, Indursky (2005) aborda os diferentes modos como essa concepção é tratada, retomando as reflexões de Foucault e de Pêcheux no que diz respeito ao entendimento de FD. Como discorrido por ela, este entende por formação discursiva “aquilo que pode e deve ser dito a partir de determinadas condições de produção” (INDURSKY, 2005, p. 9). Já Foucault compreende que se trata de “um conjunto de regularidades” (FOUCAULT, 1969 [2008]). Em sua interpretação, a autora defende a existência de uma formação discursiva heterogênea, ou seja, para ela, não há uma FD pura, ela é e está sempre atravessada por outras FDs, chamadas de secundárias. E, para ela, isso acontece porque existe a falha, a contradição. E, tendo isso em vista, seria impossível haver uma FD pura porque existe uma “falha no ritual que se dá no momento em que ocorre o encontro do sujeito do discurso com a linguagem e a história” (INDURSKY, 2005, p. 9).

Foucault (2008), um dos primeiros autores a elucidar uma reflexão a respeito desse conceito, faz o tratamento do conceito em *Arqueologia do saber*. Para ele, após desenvolver algumas hipóteses acerca de como seria possível entender essa ideia de FD, ele chega à conclusão de que:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (FOUCAULT, 1969 [2008, p. 43] – grifos nossos)

A partir desse clássico entendimento acerca das FDs, deslocado por Pêcheux para um conceito discursivo de FD, procuramos demonstrar as regularidades que ajudam a explicar nossas escolhas metodológicas. Uma FD é convencionalmente definida a partir de determinado número de enunciados, que são fruto de um gesto de leitura do arquivo. Isso significa dizer que essas escolhas são resultado de um gesto de interpretação do analista, que pode adotar diferentes critérios (influência social, histórica, sociológica), a depender do tipo de trabalho realizado. Em seguida, salientamos o termo “regularidade” para demonstrar o modo como os recortes dos enunciados que fizemos podem aparecer, em nosso *corpus*, de modo regular. A esse respeito, em nosso gesto de interpretação, pudemos encontrar, na ordem da repetição, muitos enunciados similares, pelo modo de funcionamento das condições de produção do discurso em questão. Ainda, destacamos o termo convenção para demonstrar a relativa arbitrariedade na escolha de uma palavra para se caracterizar uma FD. Tendo em vista a dispersão (presente em todo discurso) e também o tipo de trabalho realizado pelo analista do discurso (que trabalha com a

desautomatização do funcionamento e da leitura dos discursos), busca-se, então, fazer questionamentos para a leitura do arquivo, em sua relação socio-histórica.

Em nosso trabalho, procuramos elaborar um questionamento que contribuisse na compreensão de quem é o sujeito-vestibulando da UNESP. Para isso, em nosso horizonte, questionamos o que pode e deve ser dito para que o sujeito fale e seja reconhecido como candidato (e possível futuro universitário) da UNESP. Com esse questionamento em perspectiva, ressaltamos, tal como Foucault o faz em sua reflexão, a ausência de garantias no que diz respeito à escolha das FDs que, de fato, representem o todo discursivo do sujeito. Nessa perspectiva, marcamos que outras sequências discursivas (SDs) poderiam ter sido selecionadas para compor o *corpus*. Tal como o autor:

não estou certo de que *as formações discursivas que isolarei definam* a medicina em sua *unidade global*, a economia e a gramática na curva de conjunto de sua destinação histórica; não estou certo de que elas não introduzam recortes imprevistos. Da mesma forma, nada me garante que semelhante discussão poderá dar conta da cientificidade (ou da não-cientificidade) desses conjuntos discursivos que tomei como ponto de partida e que se apresentam, de início, com uma certa presunção de racionalidade científica; nada me garante que minha análise não se situe em um nível inteiramente diferente, constituindo uma descrição irredutível à epistemologia ou à história das ciências (FOUCAULT, 1969 [2008, p. 43] – grifos nossos)

Corroborando essa reflexão, entendemos que as regularidades por nós isoladas podem não necessariamente definir o discurso do sujeito-vestibulando em sua totalidade. Aliás, do ponto de vista discursivo, não é possível darmos conta do todo que todo discurso é passível de portar. E é a partir desse ponto de vista metodológico que justificamos nossas escolhas ao selecionar as regularidades discursivas (explicitadas nos capítulos 3 e 4) para fazer o tratamento analítico. Tal como Foucault, acreditamos que essas regularidades são apenas um recorte de outras possibilidades que poderiam ter sido eleitas para analisar o discurso do vestibulando, a partir de suas produções textuais.

Destacamos que há sempre outras possibilidades de enunciados outros que podem ser escolhidos para representar as SDs regulares em um processo discursivo porque “um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, 1969 [2008, p. 31]). Essa escolha sempre dependerá do olhar e da perspectiva do analista. Foucault ressalta que esse acontecimento é único e está sempre aberto à repetição, à transformação, à reativação (FOUCAULT, 1969 [2008, p. 32]). Essa reflexão nos ajuda a embasar que as SDs estão sempre abertas ao deslocamento.

Com relação a esse aparecimento/deslocamento, o trabalho de descrição e de interpretação das regularidades nos apresenta questões do tipo por que e de que modo aparece

um determinando enunciado e não outro em seu lugar? (FOUCAULT, 1969 [2008, p. 30]). E é esse o questionamento que fazemos no percurso de procurar descrever e explicar as formações discursivas nas quais se inscreve o sujeito-vestibulando. Muitos outros enunciados podem aparecer em seu lugar. De tal modo, do nosso ponto de vista, o sujeito inscreve-se no discurso a partir das condições de produção nas quais ele está inserido, ou seja, a partir da história e da ideologia que lhe atravessam. A esse respeito, considerando o conceito de que a ideologia margeia todo e qualquer discurso, retomamos Pêcheux (1975 [1997]), o qual entende que elas podem ser heterogêneas e contraditórias entre si.

Acerca disso, cabe destacar que Pêcheux compreende que “uma formação discursiva existe historicamente no interior de determinadas relações de classe” (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 167]). Em outras palavras, recuperando a noção de ideologia sustentada por Althusser, a teoria discursiva pecheuxtiana entende que, para além das regularidades discursivas, toda inscrição em uma FD surge a partir das condições de produção nas quais o sujeito está inserido. De acordo com Pêcheux,

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* (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 167] – grifos nossos)

Ao inscrever-se a partir de determinadas posições, ele produz seus processos discursivos. Isso significa dizer que não há como separar a história, a ideologia na leitura e na interpretação dessas sequências, porque essas existem a partir delas, que estão sempre em relação com a produção de sentidos, segundo Orlandi. Para a autora:

as formações discursivas são diferentes regiões que recortam o interdiscurso (o dizível, a memória do dizer) e que refletem as *diferenças ideológicas*, o modo como as posições do sujeito, seus lugares sociais constituem sentidos diferentes (ORLANDI, 2007, p. 20 – grifos nossos)

Podemos recuperar o que sustenta Pêcheux acerca do conceito de formação discursiva. Para ele, que desloca o conceito foucaultiano sobre a noção, o ideológico é o motor que constitui seu entendimento sobre essas formações. Como o autor apresenta, “cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras” (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 166]). Desse modo, para ele, o ideológico é indissociável do discurso, que significa o mesmo que dizer que as formações discursivas não

existem fora da ideologia, porque o sujeito existe a partir dela e inscreve-se nessas FDs para produzir seus discursos. Então, na visão de Pêcheux, é preciso conceber o discursivo como um dos aspectos materiais do que chamamos de materialidade ideológica (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 166]).

Com base na compreensão de que, para Pêcheux, as formações discursivas só existem a partir de sua relação com a ideologia, destacamos que recuperar o conceito de sujeito, de forma-sujeito e de posição-sujeito é de fundamental importância, para entendermos o seu funcionamento. Tais aspectos teóricos, por estarem diretamente interligados com a noção althusseriana de ideologia, podem auxiliar no entendimento do deslocamento de sentidos no interior das FDs.

Acerca da noção de ideologia, vale destacar que ela não é única. Em *Remontemos Foucault à Spinoza* (1977), Pêcheux relata que Spinoza é um dos primeiros filósofos a tratar a respeito de uma *teoria das ideologias*. Para ele, o seu trabalho “constitui uma espécie de antecedente de uma teoria materialista das ideologias” (PÊCHEUX, 1977, p. 11). Isso porque, ao analisar se Moisés acreditava ou não em Deus, Spinoza relacionou suas *ideias* a outras palavras que tinham sido ditas por ele em outros momentos. Literalmente, ele explorou passagens em que Moisés ensinava que Deus não tinha nenhuma semelhança com as coisas visíveis que habitam o céu, a terra e a água. A partir dessa metáfora, ele relacionou a outras palavras que admitissem o uso além do literal, como, por exemplo, a palavra “fogo”. Desse modo, considerando tal palavra de modo metafórico, ele chegou à conclusão de que ela poderia ser lida também como “cólera”, “ciúme”, “inveja”, levando-o a concluir que as proposições “Deus é fogo” e “Deus é invejoso” podem ser lidas do mesmo modo.

Segundo Pêcheux (1977), em relação à teoria das ideologias, é por essa análise de Spinoza que ele diz que “a ideologia religiosa não pode de nenhuma maneira ser tomada como um bloco homogêneo, idêntica a si mesma, com seu núcleo, sua essência, sua forma típica” (PÊCHEUX, 1977, p. 11). Tal como essa ideologia não pode ser vista como homogênea, tampouco há alguma outra formação ideológica e discursiva fechada e unívoca. E é a partir dessas considerações que ele desloca o conceito de formação discursiva primeiramente pensado por Foucault enquanto um “conjunto de regularidades”.

Vale destacar que o entendimento de FD heterogênea por Pêcheux só acontece na segunda fase de elaboração da teoria do discurso. Em um primeiro momento (1975), tal como Foucault, ele trata a FD como “conjunto de regularidades”. Apenas posteriormente (1979) é que ele considera a existência de uma FD dominante que podia estar atravessada por outras FDs. Foi apenas neste momento que ele trabalhou com o conceito de contradição como força

motriz de sua teorização, porque:

a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos”: esta lei constitutiva da Ideologia nunca se realiza “em geral” mas sempre através de um conjunto complexo determinado de *formações ideológicas* que desempenham no interior deste conjunto, em cada fase histórica da luta de classes, um papel necessariamente desigual na reprodução e na transformação das relações de produção, e isto, em razão de suas características “regionais” (o Direito, a Moral, o Conhecimento, Deus etc) e, ao mesmo tempo, de suas características de classe. Por esta dupla razão, as *formações discursivas* intervêm nas *formações ideológicas* enquanto componentes (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 167])

Tal formulação deve-se ao fato de Pêcheux entender que a ideologia não pode ser idêntica a si mesma, o que significa dizer que ela existe sempre dividida, dentro de uma contradição constitutiva de todo sujeito. Dessa maneira, se sempre há uma ideologia que interpela todo indivíduo em sujeito, nos termos de Althusser (conceito explorado na seção anterior), e ela nunca é única e nem idêntica a si mesma, então dizemos que não há a possibilidade de um sujeito único, não contraditório. Acerca disso, cabe retomar a noção de *posição-sujeito*, por ele também pensada, como ferramenta para compreender como se dá a inscrição do sujeito nas formações discursivas.

No que diz respeito ao sujeito, é preciso pontuar que, para enunciar, é preciso que o sujeito “se esqueça” de quem é. Dito de outro modo e considerando a teoria dos esquecimentos de Pêcheux, o sujeito só se inscreve no discurso porque ele acredita ter plena consciência e controle de tudo aquilo que ele enuncia. E, conforme nos ensina Pêcheux (1975/1988 [1995]), o encontro do sujeito consigo mesmo só acontece quando o sujeito se identifica com uma *forma-sujeito*, tal como a noção de sujeito em Althusser. A esse respeito, Pêcheux destaca que:

a expressão “forma-sujeito” é introduzida por Althusser: “todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da *forma de sujeito*. A forma-sujeito é, de fato, a existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais” (PÊCHEUX, 1975/1988 [1995, p. 183] – grifos do autor)

E é somente a partir dessa existência e desse reconhecimento que o sujeito esquece das determinações que o colocaram no lugar ocupado por ele. Da nossa perspectiva, se ele é sempre sujeito, ele também sempre se esquece das determinações que o constituem como tal. Então, acreditamos que ele também se esquece da(s) ideologia(s) que lhe atravessa(m), interpelando-o(s) como sujeito(s). De tal maneira, cabe destacar que, de acordo com Pêcheux, “o funcionamento da Ideologia em geral se realiza através do complexo de *formações ideológicas* – através do interdiscurso intrincado nesse complexo” (PÊCHEUX, 1975/1988 [1995, p. 162]). Isso significa dizer que todo sujeito é constituído e atravessado por formações ideológicas, o

que o leva a se identificar com formações discursivas que o dominam, porque são elas que, de acordo com a teoria pecheuxtiana, constituem o sujeito. Como sustenta Pêcheux,

essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua dupla forma, enquanto “pré-construído” e “processo de sustentação”) que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito (PÊCHEUX, 1975/1988 [1995, p.163])

É por essa noção de ideologia, amparada por Althusser e reformulada por Pêcheux na teoria discursiva, que se inscreve nossa perspectiva de análise neste trabalho. É por considerar a ideologia por meio da qual o indivíduo é interpelado, nos termos althusserianos, que o sujeito do discurso nesta pesquisa é chamado “sujeito-vestibulando”. Isso porque, nas condições de produção nas quais o sujeito está inscrito, há elementos que determinam o(s) processo(s) discursivo(s) desse sujeito. No próximo capítulo, abordaremos tal ponto com mais profundidade, mostrando as condições de produção nas quais esse discurso do vestibulando é produzido.

CAPÍTULO 2

DISCURSOS DO VESTIBULANDO DA UNESP E DISCURSOS SOBRE LEITURA

Seria ingênuo supor que o lugar como feixe de traços objetivos funciona como tal no interior do processo discursivo; ele se encontra aí representado, isto é, presente, mas transformado.

(PÊCHEUX, M. 1975 [1997, p. 82])

2.1 As condições de produção do discurso

Neste capítulo, vamos tratar das condições de produção e de emergência do discurso do vestibulando, procurando compreender o caminho percorrido por esse sujeito. Nesse âmbito, com base nos trabalhos de Castilho (2020) e em informações disponibilizadas pela própria instituição universitária (site da UNESP), descrevemos as condições de produção imediatas (a criação da UNESP, a prova do vestibular e sua origem na segunda metade do século XX no Brasil); além dessas, também vamos discorrer sobre as condições de produção amplas nas quais esse sujeito está inscrito: a esfera escolar, a partir de alguns trabalhos que retratam o funcionamento da redação no vestibular desde a década de 1980 até os dias atuais. Assim, a partir dessa contextualização, vamos compreender como emerge o discurso do sujeito-vestibulando da UNESP no Brasil contemporâneo. Nesta apresentação, além de mostrarmos dados sobre o histórico de criação da UNESP, da Fundação VUNESP, da implantação do vestibular e, principalmente, da prova de redação nessa condição de produção, vamos apresentar o modo como a prova é organizada (a visão de texto desde sua criação até os dias atuais, os critérios adotados para sua avaliação).

É a partir do contexto do forte progresso estruturalista da década de 1960 que Pêcheux busca questionar o trabalho realizado pela Linguística para, em seguida, organizar uma teoria do discurso – que visa a explicar como se dá o processo de comunicação. Naquele momento, o esquema comunicacional de Jakobson (comunicação, emissor, receptor) procurava fazer isso do lugar teórico que este ocupava. Porém, Pêcheux, a partir de sua inscrição no materialismo histórico althusseriano, busca compreender os lugares e as posições ocupadas pelo sujeito no cerne de um processo comunicativo. Para isso, ele se aproxima das ideias sobre reprodução das ideologias, já apresentadas no capítulo 1.

Nessa direção, procurando compreender tal processo e partindo do pressuposto de que as determinações socio-históricas são determinadas pelo prisma da(s) ideologia(s) – como já explorado na primeira parte deste trabalho – Pêcheux (1975 [1997]) busca trazer a questão da posição ocupada pelo sujeito em diferentes âmbitos (discursivo, social, econômico) para elaborar como os dizeres são inscritos em uma rede de memória. É nesse contexto que o autor começa a organizar o que ele vai chamar, posteriormente, de condições de produção.

Nesse âmbito, Pêcheux começou a pensar, a partir do que ele nomeia como formações imaginárias (jogo imaginário no qual os sujeitos consideram a imagem que fazem de si – de um para o outro e vice-versa – no interior de um processo discursivo), no contexto, nas circunstâncias pelas quais esses processos discursivos acontecem. Para o autor, “todo processo discursivo supõe a existência dessas formações imaginárias” (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 83]). Então, podemos entender que o imaginário é condição precípua para se pensar esses processos.

Partindo dessa relação que se estabelece entre os processos discursivos e as formações imaginárias, acreditamos ser crucial mencionar/explicar a transformação proposta pela teoria do discurso no que diz respeito ao acontecimento do discurso. Para Pêcheux, o esquema comunicacional dos russos estruturalistas não é suficiente para explicar questões da ordem simbólica que atravessam o sujeito. A esse respeito, cabe salientar que, para os formalistas russos, as questões que atravessam os processos comunicativos são da ordem dos ruídos físicos. Já para a teoria discursiva, esses ruídos nada mais são do que a visão de um sujeito inconsciente, clivado, atravessado por contradições.

Considerando essas questões trazidas e também o modo de organização deste trabalho, nesta seção, descrevemos o modo como entendemos e interpretamos o que são as condições de produção do discurso com base na teoria pecheuxtiana. Sabemos que vários conceitos da AD francesa passaram por um processo de transformação desde sua concepção na primeira fase em 1969. A fim de contribuir com nossa descrição a respeito das condições de produção, também recorreremos aos trabalhos de Orlandi (2003), de Courtine (2009), de Courtine (2016) e de Maldidier (2017), os quais contribuem na compreensão do percurso de elaboração de tal conceito até sua aplicação nos dias atuais pelos analistas de discurso.

Para começar, cabe ressaltar que a noção “condições de produção” é trazida por Pêcheux quando ele começa a pensar e a explicitar o modo de funcionamento dos processos discursivos. Para ele, um discurso é sempre pronunciado a partir de condições específicas nas quais o sujeito está situado no interior de uma relação de forças existentes. Tais situações são chamadas de “condições de produção”. Em outras palavras, essa relação implica as posições ocupadas pelo sujeito no processo discursivo.

O termo “condição de produção” foi pensado a partir da interface com a teoria materialista de Althusser (1970). Isso porque, para Pêcheux (1975 [1997]), o funcionamento dos processos discursivos não se dá de forma integralmente linguística (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 78]). É nesse ponto que ele se distancia da teoria proposta pelos formalistas a respeito dos modos de produção discursivos. Enquanto estes consideram a mensagem a partir de um dado contexto apreensível pelo destinatário, para ele, não é possível defini-los sem considerar os sujeitos que protagonizam esses processos discursivos; até mesmo porque, segundo o autor, não se trata de mera “transmissão de informação entre A e B”, mas sim “de um ‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B” (1975 [1997, p. 82]). A esse respeito, Pêcheux prefere usar o termo discurso em vez de mensagem. Vejamos:

Observemos que, a propósito de “D”, a teoria da informação, subjacente a este esquema, leva a falar de *mensagem* como transmissão de informação: o que dissemos precedentemente nos faz preferir aqui o termo *discurso*, que implica que não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B mas, de modo mais geral, de um “efeito de sentidos” entre os pontos A e B. (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 82] – grifos do autor)

Tomando por base essas considerações, encontramos a interface da teoria discursiva com a teoria do materialismo histórico althusseriana. Se os processos discursivos não existem sem a presença do sujeito – e de suas formações imaginárias – podemos dizer que eles também não acontecem sem a ideologia. E, a despeito dessas aproximações, Pêcheux nomeou tal mecanismo como “condições de produção do discurso” (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 78]).

Nessa direção, o autor aponta e desenvolve o pensamento a partir da premissa da impossibilidade da existência de um discurso apenas como uma sequência linguística fechada em si mesma. Para ele, “é impossível analisar um discurso como um texto” (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 79]), pois seguir com tal modo de análise é acreditar que as sequências linguísticas isoladas e por si só configuram discursos. É aí que a interface que ele realiza com a noção de sujeito da teoria materialista histórica faz avançar a noção de sequências linguísticas referidas como “conjunto de discursos possíveis” (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 79]). E é a partir dessa conexão que Pêcheux caracteriza as condições de produção.

Nessa esteira de reflexão, Pêcheux (1975 [1997]) aponta que “os lugares de A e B estão representados nos processos discursivos que são colocados em jogo” (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 82]). Porém, esses lugares não são objetivos, tampouco fixos durante o processo discursivo. Pelo contrário, o que acontece nesses processos é “uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e a outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 82]).

Então, é a partir desse momento de compreensão que Pêcheux começa a enunciar os diferentes elementos que estruturam as condições de produção do discurso. Segundo ele, os elementos A e B “designam algo diferente da presença física de organismos humanos individuais” (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 82]). Desse modo, seguindo os pretextos do autor, entendemos que A e B determinam lugares determinados na estrutura de uma formação social, o que vai determinar posições nas diferentes esferas.

Para exemplificar esse pensamento teórico, Pêcheux ilustra a partir de um exemplo do campo político. Segundo o autor esclarece, um deputado que pertence a um partido político que participa do governo ou a um partido da oposição, é porta-voz de tal ou tal grupo que representa tal ou tal interesse, ou então está “isolado” ou está situado no interior da relação de forças existentes entre os elementos antagonistas de um campo político dado. Dito de outro modo, o que é dito só pode ter determinado alcance, estatuto de acordo com o lugar ocupado pelo sujeito. Então, são as condições de produção que vão influenciar a produção dos processos discursivos porque o sujeito, de sua posição discursiva, está sempre remetendo a situações de sentido diversas que atravessam as condições de produção nas quais ele está inserido.

E, no que diz respeito a essa influência das condições de produção na existência dos processos discursivos, Pêcheux afirma que “uma situação pode ser representada como várias posições” (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 83]). De acordo com o autor, isso não acontece ao acaso, mas sustenta que todo processo discursivo supõe a existência de formações imaginárias, conforme quadro a seguir, projetado pelo teórico:

Expressão que designa as formações imaginárias		Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subtende 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?”

Quadro 1 “Formações imaginárias” (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 83])

No quadro a partir do qual Pêcheux elabora o modo como se dão as formações imaginárias, podemos depreender que todo e qualquer processo discursivo é atravessado por uma noção de imaginário. Dito de outro modo, o sujeito locutor sempre haverá de enunciar a partir de uma dada posição que ocupa na formação social, considerando, sobretudo, a posição de seu interlocutor. A partir dessas diferentes posições é que esse sujeito antecipa, calcula, planeja para enunciar. A esse respeito, o autor salienta que essas percepções são sempre atravessadas pelo “já dito” e pelo “já ouvido”; em outras palavras, não se trata meramente de uma percepção do referente, do outro e de si mesmo que se dá como condição pré-discursiva do discurso. Afinal, como sustenta a própria teoria, “as diversas formações resultam, elas mesmas, de processos discursivos anteriores (provenientes de outras condições de produção)” (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 85]). Nesse processo, há uma regulação de respostas, tendo em vista que todo discurso nasce de outro discurso e dá origem a outros discursos. Então, Pêcheux vai chamar esse procedimento de processos discursivos. A respeito desses processos, conforme explicita Maldidier (2017):

O discurso deve ser tomado nas relações e nos procedimentos imaginados pelo mecânico-teórico Pêcheux. Este dava, conjuntamente, a teoria de um objeto novo e os meios de discerni-lo (MALDIDIER, 2017, p. 23)

Ainda nessa esteira de reflexão, considerando que esses processos discursivos são constituídos por diferentes sujeitos (locutor e interlocutor), pela teoria pecheuxtiana, podemos dizer que não há possibilidade de existência de discurso sem alteridade. Afinal, tal acontecimento dos processos discursivos é marcado pela presença do outro, porque o sujeito-locutor leva em consideração seu interlocutor na produção desses processos. Isso porque, como elaborado pelo autor no quadro 1, há sempre uma relação entre sujeitos. Em se tratando dessa questão do outro, que atravessa os processos discursivos, cabe destacar que o conceito de:

condições de produção designava a concepção central do discurso determinado por um ‘exterior’, como se dizia então, para evocar tudo o que, fora a linguagem, faz que um discurso seja o que é: o tecido histórico-social que o constitui. (MALDIDIER, 2017, p. 23)

Desse modo, seguindo esse raciocínio, entendemos que o acontecimento dos processos discursivos não se dá de forma independente, somente com aquilo que o sujeito imagina estar dizendo. Muito pelo contrário. Em *Inquietação do discurso*, Maldidier (2017) diz que existe a hipótese de que esses processos aconteçam a partir de uma relação de correspondência entre “um estado determinado das condições de produção” e “uma estrutura definida do processo de produção do discurso”. A despeito dessa questão, Pêcheux afirma que:

É impossível *analisar um discurso como um texto* [...] é necessário referi-lo ao *conjunto de discursos possíveis*, a partir de um estado definido das condições de produção. (MALDIDIER, 2017, p. 24)

Em outras palavras, Pêcheux (1975 [1997]) sinaliza que discurso não é apenas materialidade linguística, a partir da qual teríamos sequências analisáveis pura e simplesmente a partir do código linguístico. Pelo contrário. A teoria elaborada por ele vai demonstrar que a construção dos discursos se dá a partir da relação imaginária do sujeito, a partir de uma dada posição na estrutura social, inscrita em determinada condição de produção do discurso. Como bem explica Courtine (2016):

A noção de condições de produção do discurso regula, em AD, a relação entre a materialidade linguística de uma sequência discursiva e as condições históricas que determinam sua produção; ela funda, assim, os procedimentos de constituição de corpus discursivos (conjunto de sequências discursivas dominadas por um determinado estado, suficientemente homogêneo e estável, das condições de produção do discurso) (COURTINE, 2016, p. 20 – grifos nossos)

Então, não se trata de olhar para as condições de produção do discurso de forma estanque. Afinal, são elas quem vão regular e situar o(s) processo(s) discursivo(s), que existem a partir do encontro entre o linguístico e o histórico-ideológico. A existência dos processos discursivos deve-se às condições de produção: a esse respeito, cabe lembrar que todo discurso é constituído a partir de uma rede de memórias, recuperáveis e deslocáveis a partir de dada condição de produção. Desse modo, podemos dizer que os discursos passam por deslocamentos. Acerca disso, Courtine afirma que:

é a partir do domínio da memória que será caracterizada a formação dos enunciados e que serão analisados os efeitos que produz, dentro de um processo discursivo, a enunciação de uma sequência discursiva determinada (efeitos de recordação, de redefinição, de transformação, mas também efeitos de esquecimento, de ruptura, de negação do já-dito) (COURTINE, 2016, p. 26)

No que diz respeito à representação dos processos discursivos, Pêcheux traz duas questões: a questão da correspondência e a questão da transformação. Na visão do autor, “o processo de produção de um discurso resulta da composição das condições de produção com um sistema linguístico dado” (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 88]). Para ele, trata-se da convergência, do encontro entre materialidade linguística e das condições de produção. Isso significa dizer que os discursos não são sequências unívocas e fechadas em si mesmas, mas sim um “ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 2012, p. 17), materializado pelo sistema linguístico. Retomando a teoria pecheuxtiana, a relação de correspondência se dá nesse encontro. Já no que diz respeito ao quesito transformação, ele

considera que “todo processo de produção, em composição com um estado determinado das condições de produção de um discurso, induz uma transformação desse estado” (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 89]). Para o autor, essa transformação pode ocorrer durante o processo discursivo. Ele sustenta tal defesa porque, nesse processo entre sujeitos, “o que é dito por A transforma igualmente as condições de produção próprias a A” (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 89-90]). De modo geral, entendemos que os discursos não são unidades linguísticas estáveis. Eles se *transformam* de acordo com a posição do sujeito que os produz. Assim, vale destacar que:

[...] É possível definir empiricamente um conjunto de emissores identificáveis quanto ao estado das condições de produção. [...] A constituição desse conjunto se baseia ao mesmo tempo no controle das *variáveis sociológicas objetivas* características do “lugar” do destinador e no controle das *formações imaginárias* próprias à situação de determinado discurso, das quais um jogo prévio de questões indiretas terá por função identificar o conteúdo. (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 92])

Sendo assim, para além de concepções a respeito das condições de produção que não levam em consideração a questão socio-histórica como constituinte dos processos discursivos, destacamos que Courtine, mais recentemente, em seu trabalho, busca “uma teorização especificamente discursiva que tenta afastar-se dos modelos linguísticos, da relação enunciado/enunciação” (COURTINE, 2009, p. 54). Para além dessa tese sustentada em suas reflexões, o autor também busca problematizar a questão do discurso como produto “da relação entre língua e história” (COURTINE, 2009, p. 54). Então, a esse respeito, o teórico propõe que as condições de produção estejam alinhadas com a constituição de um *corpus* discursivo, que é “um conjunto de sequências discursivas estruturado segundo um plano definido em relação a certo estado das CP do discurso” (COURTINE, 2009, p. 54). O que se entende, então, por sequência discursiva? A respeito dessa questão, vale destacar que Courtine esclarece a noção de “universal de discurso”: segundo ele, trata-se de “um conjunto potencial dos discursos que poderiam ser objeto de um tratamento” (COURTINE, 2009, p. 54). Para isso, é preciso, antes, delimitar um “campo discursivo de referência” (COURTINE, 2009, p. 54).

No que se refere a essa noção de sequência discursiva, tal como formulada por Courtine (2009), vale destacar que, em nosso percurso de análise, nomeamos os recortes selecionados de SD (sequência discursiva). Então, no capítulo 4, momento em que apresentamos os resultados de nossas análises, essa terminologia vai aparecer de modo recorrente, tendo em vista que é a partir das SDs recortadas para compor nosso *cópus* de referência que se dão nossos gesto de interpretação.

Considerando os objetivos deste capítulo e também a noção de condições de produção, aqui trazida, e de importante contribuição para o desenvolvimento de nosso trabalho, nas próximas seções, contextualizamos e descrevemos as condições de produção nas quais se dá a produção discursiva do sujeito-vestibulando da UNESP. Para isso, descrevemos a origem e a história da instituição UNESP, bem como explicamos o processo de realização de seu concurso vestibular.

2.2 Da instituição UNESP: sobre suas origens

Como diz Pêcheux (2012), para compreender os processos discursivos, é preciso compreender as condições de produção de um discurso. Nesse sentido, acreditamos que buscar conhecer o histórico de criação e de percurso da UNESP (Universidade Estadual Paulista) revela-se ponto crucial deste trabalho. Afinal, é a partir dessa história e de seu impacto social que podemos suspeitar do modo como os sujeitos vestibulandos produzem seus textos e, conseqüentemente, seus gestos de leitura, via memória discursiva. A esse respeito, cabe destacar que, para a teoria discursiva com a qual trabalhamos, não existe discurso sem memória. Para Pêcheux (2012), os discursos transitam entre estrutura e acontecimento. No que diz respeito ao acontecimento, o autor esclarece que este nada mais é do que “um ponto de encontro de uma atualidade e de uma memória” (PÊCHEUX, 2012, p.17).

Em nosso trabalho, isso significa que olhar para os discursos produzidos pelo vestibulando é um modo de perceber o funcionamento dos processos discursivos do vestibulando de modo geral. Isso porque seus processos discursivos resultam do encontro que ocorre entre as condições de produção nas quais esse sujeito se encontra, bem como as memórias de discursos outros que atravessam essas mesmas condições de produção (no caso, a instituição que organiza os processos seletivos e todos os discursos sobre ela). Sendo assim, a partir dessa premissa, buscamos, nesta seção, recuperar um pouco das memórias do contexto socio-histórico de surgimento da Universidade Estadual Paulista, que teve como embrião de sua criação um Instituto de Ensino Superior Público na cidade de Marília, interior do Estado de São Paulo, no ano de 1957. Para recuperarmos esse histórico, apoiamos-nos no trabalho desenvolvido por Castilho (2020), livro produzido a partir de sua tese de doutorado, intitulada *Memória e história da formação da faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília (1957-1976)*, defendida no ano de 2009. Em seu percurso de trabalho, a autora:

analisa o processo histórico da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília nos limites temporais que se iniciam em 1957 quando ainda era um Instituto Isolado de Ensino Superior (IIES) junto com outros espalhados pelo interior do estado de São Paulo e findam em 1976 (CASTILHO, 2020, p. 9)

Além de nos apoiarmos no trabalho de Castilho (2020), também estamos considerando as informações disponíveis no site oficial da UNESP²⁷. Tendo esses dois pilares como principais fontes históricas desse processo, apresentamos brevemente um pouco do contexto socio-histórico a partir do qual foi criada a Universidade para que, com isso, possamos mobilizar ferramentas para compreendermos, mais adiante, os modos de funcionamento do processo discursivo do vestibulando.

De acordo com informações disponíveis no site da Universidade Estadual Paulista, ela foi criada em 1976, como resultado de uma incorporação dos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo. Esses institutos eram unidades universitárias localizadas em diferentes cidades do interior paulista. Essas unidades, que abrangiam diferentes áreas do conhecimento, tinham sido criadas entre os fins dos anos 50 e início dos anos 60. Acerca disso, Castilho (2020) descreve como se deu esse processo de surgimento da Universidade, bem como explica o contexto histórico da época.

Como mostra a autora, após a Segunda Guerra Mundial, países como o Brasil e outros da América Latina, em desenvolvimento, tiveram um grande crescimento demográfico. Por isso, como sustenta Castilho, apoiada pelas ideias de Hobsbawn (1995), houve um forte e rápido processo de urbanização, o que, segundo ela, influenciou na “expansão educacional da América Latina” (CASTILHO, 2020, p. 25). Foi nesse contexto de crescimento e de expansão educacional que começou o a movimentação pelo surgimento de uma universidade que atendesse à demanda populacional do interior do estado de São Paulo. A esse respeito, de acordo com a autora:

a Constituição de 1947 determinou a criação de cursos superiores noturnos gratuitos e a Lei Estadual nº 161 de 24/09/1948 dispôs sobre a criação de estabelecimentos públicos de ensino superior em cidades do interior de São Paulo (CASTILHO, 2020, p. 24)

Com isso, foram criados Institutos Isolados de Ensino Superior de São Paulo. Como explica a autora, a Constituição de 1947 “determinava a gratuidade do ensino oficial, em todos os níveis e graus, e o ensino superior deveria ser preferencialmente ministrado pelo Estado” (CASTILHO, 2020, p. 24). Então, veem-se aí alguns dos primeiros passos do surgimento do

²⁷ Disponível em: [Unesp | Histórico](https://unesp.historico.org.br/) – Acesso em 25 de abril de 2023, às 19h01min

que, mais tardiamente, será um espaço de criação e de surgimento da UNESP. Mas essa organização vai acontecer mais de vinte anos mais tarde, na década de 1970.

Conforme demonstra Castilho, essa demanda ocorre porque a educação é considerada uma necessidade. Desse modo, a necessidade do momento pode gerar uma demanda capaz de influenciar na oferta. Nesse sentido, na mesma direção de pensamento da autora, entendemos que “a herança cultural, a política e o sistema econômico são fatores que podem atuar na demanda social de educação” (CASTILHO, 2020, p. 25). Dessa feita, considerando a história de criação da UNESP, é o contexto socio-histórico da época que atravessou e influenciou o seu surgimento. Ainda a respeito desse assunto, cabe destacar o que sustenta Romanelli (2002):

[...] o crescimento da urbanização, a industrialização e o número maior de pessoas envolvidas acabam por influenciar a expansão da escolaridade. A autora cita que fatores como herança cultural, a ordem política e o próprio sistema econômico podem atuar na demanda social de educação. (ROMANELLI, 2002, p. 25-26 *apud* CASTILHO, 2020, p. 25):

Nessa direção, as esferas políticas são paulatinamente cooptadas a ampliar as ofertas de acesso à educação, tendo em vista o grande crescimento urbano-demográfico. Em meio à efervescência da ampliação do ensino para a sociedade, Castilho relata que:

o Governador do Estado promulgou a Lei Estadual nº161 de 24 de setembro de 1948 a qual dispunha sobre a criação de estabelecimentos públicos de ensino superior em cidade do interior de São Paulo. (CASTILHO, 2020, p. 24)

Vemos, então, a partir de tais determinações políticas, um gesto de estímulo e de fortalecimento de medidas que sustentam a ampliação e o avanço do ensino superior brasileiro, em especial do ensino superior paulista. Segundo Castilho, não tivemos a implementação de um modelo de Educação Superior necessariamente brasileiro, porque tivemos influências dos modelos: liberal alemão, centralizado francês e pragmático americano. A autora salienta que a Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, teve maior influência do modelo universitário alemão. Isso porque ela “atua como núcleo que congrega várias faculdades ou institutos” (CASTILHO, 2020, p. 26). Em contrapartida, no que diz respeito ao modelo francês, trata-se de “um formato isolado, referente à Universidade como um produto da reunião orgânica de diferentes institutos” (CASTILHO, 2020, p. 27). Desse modo, a partir desses modelos, vemos que a UNESP teve mais forte influência do modelo universitário francês, visto que se trata de uma universidade multicampus.

De acordo com informações disponibilizadas por JORGE (2022) no site da UNESP, entre as escolas que compuseram a Universidade Estadual Paulista, é possível observar uma

identidade. Na formação dela, houve um total de sete unidades universitárias, organizadas em um conjunto de 14, com amplo espaço, constituído pelas chamadas Faculdades de Filosofia que era voltadas preferencialmente para a formação de professores que deveriam compor os quadros de escolas secundárias do Estado. Nesse conjunto, como vemos, fizeram parte a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, a de Araraquara, de Franca, de Marília, de Presidente Prudente, de Rio Claro e de São José do Rio Preto.

Além da formação dessas unidades universitárias, conforme apontadas anteriormente, podemos destacar a criação de outros institutos isolados que tiveram por finalidade a formação profissional. Entre esses Institutos, destacam-se a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Araraquara, sendo esta a mais antiga de todas as escolas, tendo sido fundada em 1923 e incorporada ao patrimônio estadual em 1956. Para além dessa escola, foram criadas as outras duas de odontologia nas cidades de Araçatuba e de São José do Campos e também a Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal, a de Engenharia de Guaratinguetá e a Medicina de Botucatu. Essas escolas ficaram marcadas por uma identidade entre a docência e a pesquisa na compreensão da necessidade da busca de um aprimoramento acadêmico. Conforme disponibilizado pelo site da UNESP, essas escolas estiveram fundamentadas no tripé que identifica a instituição acadêmica: a docência, a pesquisa e a extensão de serviços à comunidade. Essas escolas, que foram pioneiras na implantação do ensino superior público de qualidade no interior do Estado de São Paulo, estiveram, desde sua criação, sob a administração da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

2.2.1 Da instituição UNESP: a redação no vestibular

Nesta seção, apresentamos uma breve contextualização do histórico de criação do Vestibular da redação no vestibular e sobre como ela tem sido abordada até então pela UNESP. O histórico da criação dos concursos vestibulares no Brasil deu-se a partir de uma necessidade de selecionar candidatos para o ingresso ao Ensino Superior, visto que o número de vagas disponíveis não podia atender toda a demanda. Sendo assim, a partir do decreto de número 68.908, do dia 13 de julho de 1971, foi instituída a criação dos exames vestibulares no país, visando à:

Art. 1º. admissão aos cursos superiores de graduação mediante classificação, em Concurso Vestibular, dos candidatos que tenham escolarização completa de nível colegial²⁸, ou equivalente” (BRASIL, 1971)

²⁸ Destacamos que a palavra “colegial” era o termo usado para o que, atualmente, referimo-nos como Ensino

Naquele momento, tratava-se de um processo “classificatório, com o aproveitamento dos candidatos até o limite das vagas fixadas no edital, excluindo-se o candidato com resultado nulo em qualquer das provas”, conforme Art.2º do então decreto²⁹. Então, com a criação da instância dos exames vestibulares, também foi necessária a criação de instituições responsáveis por sua organização. No que diz respeito à instituição UNESP, a responsável pela realização de seus concursos vestibulares é a Fundação VUNESP. Esta foi criada em 26 de outubro de 1979 por ato do Conselho Universitário da UNESP, tendo realizado seu primeiro concurso vestibular no início de 1981, com 36.658 candidatos. Desde então, a VUNESP desenvolve, regularmente, as atividades próprias dos objetivos para os quais foi criada. Conforme disponibilizado pelo site da própria Fundação VUNESP³⁰, entre as atividades desenvolvidas, há um destaque para aquelas que são desenvolvidas pela Fundação para a UNESP: por exemplo, planejamento, organização, execução e supervisão dos processos seletivos de alunos ingressantes nos cursos de graduação, de pós-graduação, nos programas de residência médica e na certificação de proficiência em língua inglesa, além dos concursos públicos e também da mobilidade na carreira de servidores técnicos e administrativos da Instituição. Além dessas atividades, a Fundação VUNESP também coleta, organiza, analisa e encaminha à Reitoria da UNESP informações técnicas e dados estatísticos relativos ao Vestibular UNESP, assessorando os órgãos colegiados superiores nas decisões relativas às definições das normas no processo e fornecendo o “Relatório Vestibular UNESP”.

No que diz respeito à redação no vestibular, ela só foi oficialmente³¹ adotada a partir do decreto nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977.³² Segundo o que consta do item d) do Art. 1º do então decreto, deveria haver “inclusão obrigatória de prova ou questão de redação em língua portuguesa”. A redação é uma modalidade textual bastante conhecida no contexto dos vestibulares no Brasil. Tal como em outros concursos vestibulares³³, ela é usada pela instituição

Médio, conforme nomenclatura da BNCC.

²⁹ Decreto disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](http://portal.da.camara.leg.br) – Acesso em: 27 de maio de 2023, às 16h07min

³⁰ Disponível em: [Quem Somos \(vunesp.com.br\)](http://quem.somos.vunesp.com.br) – Acesso em: 27 de maio de 2023, às 16h24min

³¹ A esse respeito, vale destacar que não é a primeira vez que a redação no vestibular é implantada no Brasil. Conforme Pereira (1989), os primeiros concursos vestibulares, criados em 1911, já incluíam uma prova de redação. Tal modalidade foi suprimida em 1965, quando foram introduzidas “as provas objetivas”, com o emprego de questões de múltipla escolha. Posteriormente, a USP (Universidade de São Paulo) reintroduziu em seus exames de ingresso provas dissertativas que, a partir de janeiro de 1978, também passaram a ser adotadas pelas demais instituições de ensino superior do país. (PEREIRA, 1989, p. 2-3)

³² Decreto disponível em: [Diário das leis - ALTERA O DECRETO 68.908, DE 13 DE JULHO DE 1971, E DA OUTRAS PROVIDENCIAS. \(diariodasleis.com.br\)](http://diario.das.leis.altera.o.decreto.68.908.de.13.de.julho.de.1971.e.da.outras.providencias.diariodasleis.com.br) – Acesso em: 27 de maio de 2023, às 16h36min.

³³ Podemos destacar aqui que, atualmente, os principais vestibulares no Brasil adotam a redação como uma de suas provas obrigatórias para seleção de alunos ao Ensino Superior. Entre essas instituições, gostaríamos de destacar a FUVEST, instituição que organiza e seleciona alunos para ingresso na USP (Universidade de São Paulo); a COMVEST, instituição responsável pela seleção de alunos para ingresso na UNICAMP (Universidade de

UNESP com a finalidade de avaliar e de selecionar candidatos para o ingresso ao Ensino Superior. Não vamos nos aprofundar na descrição e na explicação do histórico de sua implantação nas outras instituições, como trazido na nota de rodapé anterior, visto que nosso interesse aqui é mostrar o funcionamento e a organização dessa prova na UNESP.

Dito isso, apresentamos brevemente o funcionamento da produção textual no vestibular da UNESP desde seu surgimento, que passou por modificações ao longo do processo. Oficialmente, o primeiro vestibular dessa instituição aconteceu no ano de 1981. Desde sua primeira aplicação, a prova de texto esteve presente, com grande relevância social, dado ao fato de que o decreto de 24 de fevereiro de 1977 já estava em vigor. A esse respeito, destacamos os trabalhos de Rezende (1988) e de Pereira (1989), que abordam a questão da redação no vestibular neste primeiro momento.

Procurando compreender a prova de linguagens no vestibular da UNESP durante a década de 1980, Rezende (1988) realiza um trabalho que visa a olhar para as questões que perpassam os conceitos de Linguagem, de “Línguas Naturais” e de Ensino de Língua com o objetivo de refletir sobre “as atividades escolares em língua materna”, que foram divididas em Produção/Reconhecimento de Textos & Gramática. (REZENDE, 1988, p. VII). Em geral, a autora teve como objetivo verificar o grau de adequação do vestibular ao ensino de 2º grau, conhecido atualmente como Ensino Médio. Já Pereira (1989) procurou investigar a redação nesse instrumento de avaliação e de seleção de candidatos para acesso ao Ensino Superior como forma de discutir o ensino e sua relevância social, tendo em vista que “as pressões sobre os responsáveis por esse mecanismo de acesso à Universidade sempre foram constantes” (PEREIRA, 1989, p. 2). Segundo o autor, a maioria dos estudiosos enfatiza a necessidade de discussões mais fundamentadas – que ultrapassem a simples generalização de conceitos mais ou menos de domínio do grande público.

No que diz respeito à prova de redação no vestibular da UNESP ao longo dos tempos, mostramos a seguir o seu percurso. Para isso, a Fundação VUNESP concedeu o acesso às propostas temáticas entre o período de 1981 a 1999, dado ao fato de que essas informações não estão disponibilizadas no site da instituição. Escolhemos demonstrar esse percurso de aplicação das provas de redação por parte da instituição para descrever rapidamente os deslocamentos em relação: às temáticas, ao tipo/gênero textual solicitado, aos enunciados abordados. Vejamos:

Campinas); o INEP, instituição federal responsável pela aplicação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que é, no momento, o maior exame avaliativo e seletivo do país.

- **Proposta de Redação 1981**

Discorra sobre o seguinte *enunciado*:

A IMPRENSA RETRATA COM FIDELIDADE A VIDA QUE VIVEMOS, MAS PODE, MUITAS VEZES, EMBACIÁ-LAS. SUAS IMAGENS, CONTUDO, SÃO AINDA UM MODO DE NOS AVALIARMOS

- **Proposta de Redação 1982**

Faça uma *redação*, tomando, como ponto de partida, a seguinte afirmação do texto:
“ATÉ O AR É UMA CASA, SE SOUBERMOS HABITÁ-LO.”

- **Proposta de Redação 1983**

O texto Cãibra leva-nos a refletir sobre o problema da falta de solidariedade humana. Refletindo sobre esse ponto, faça uma *redação*, tomando como título o seguinte verso de Carlos Drummond de Andrade:

“JÁ NÃO HÁ MÃOS DADAS NO MUNDO” (In: A Rosa do Povo)

- **Proposta de Redação 1984**

O poema abaixo foi escrito por Manuel Bandeira em 27 de dezembro de 1947. Leia-o algumas vezes e, identificando a mensagem que o poeta transmite, faça uma *redação* sobre o mesmo tema, manifestando sua própria opinião a respeito.

O Bicho

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

- **Proposta de Redação 1985**

No fragmento da crônica “Filhos de estimação”, de Lourenço Diaféria, somos colocados ante o problema das crianças abandonadas. Faça uma *redação* sobre o mesmo tema, intitulando-a, por exemplo, “Crianças nas ruas”, ou dando-lhe o título que quiser.

- **Proposta de Redação 1986**

O pânico vivido pelo personagem, na crônica de Fernando Sabino, as contingências sociais que o geram trazem à lembrança aquilo que diz Guimarães Rosa, em *Grande Sertão: Veredas*:

“VIVER É MUITO PERIGOSO...”

Faça uma *redação* que tem este título, dando ao tema um tratamento pessoal.

- **Proposta de Redação 1987**

O fragmento da crônica “Dizer e suas consequências”, de Carlos Drummond de Andrade, enfatiza a imprecisão da linguagem. Com base nesse texto, desenvolva, em forma de *redação*, o tema:

“SOB A PELE DAS PALAVRAS HÁ CIFRAS E CÓDIGOS”

que é um verso do mesmo autor.

- **Proposta de Redação 1988**

O fragmento de “A trágica trajetória de Pixote” é um veemente apelo à responsabilidade da sociedade (instituições, estado e governos) para com os menores abandonados. Com base nesse texto, desenvolva, limitando-se ao assunto, mas com a liberdade que a linguagem e a *redação* permitem o tema:

“POR UM BRASIL SEM PIXOTES”

- **Proposta de Redação 1989**

Os textos utilizados na prova servem como estímulo para sua redação. O texto de Millôr Fernandes corresponde à Proposta I e o poema de João Cabral de Melo Neto, à proposta II. Opte por uma das duas, observando que na proposta II você deverá escolher somente uma das sugestões.

Proposta I

Partindo do pressuposto de que opai, no texto de Millôr Fernandes, tem um domínio maior da norma culta do que o filho, procure mostrar como a língua pode ser um instrumento de dominação nas relações entre os indivíduos. Seu texto poderá ser *dissertativo ou narrativo*.

Proposta II

O poema de João Cabral de Melo Neto desenvolve o tema da criação: pela natureza (a partir da figura da “água”) e pelo homem (a partir da figura da “palavra”). Com sua criatividade, desenvolva o tema da criação, segundo umas seguintes opções:

Sugestão a):

Com base na estrutura do poema que trabalha com as metáforas “água/vida” e “palavra/criação”, elabore uma *narrativa*, comparando a criação do discurso humano com outro elemento da natureza.

Sugestão b):

Você está diante de uma folha dem branco (rio sem discurso). Elabore uma redação (*narrativa ou dissertativa*), comparando as imagens de sua folha de papel com o seu discurso. Procure mostrar o processo de “criação” de seu próprio discurso.

Sugestão c):

Elabore uma *narrativa ou dissertação* a partir dos versos:

(...) “a sentença-rio do discurso único em que se tem voz a seca ele combate”

- **Proposta de Redação 1990:**

Para elaborar sua redação são sugeridas três propostas correspondentes a um tipo de texto: *dissertação, narrativa e carta*. Você deverá escolher uma das propostas e colocar, no alto da folha destinada para a redação, a letra que corresponde à proposta escolhida.

Tema A

Redija uma dissertação a partir da frase de Machado de Assis, que se encontra no capítulo IV do livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas*

“(…) Quem não sabe que ao pé de cada brasileira, pública, ostensiva, há muitas vezes várias outras bandeiras modestamente particulares, que se baseiam e flutuam à sombra daquela, e não poucas vezes lhe sobrevivem?”

Tema B

Transcreve-se abaixo um trecho de uma reportagem do jornal “Correio da Manhã”, comentando a atividade dos estudantes no Rio de Janeiro, em 21 de junho de 1968, que se manifestam contra o regime militar.

“13h30min. – Na Avenida Rio Branco, os estudantes começam a erguer barricadas: a primeira, apenas com pedras; a segunda, com material de construção de obras próximas. Vai começar a batalha campal. Entre estudantes e populares, estão reunidos neste ponto cerca de 2 mil pessoas, que resistirão à carga policial durante quase duas horas.

“A cavalaria da PM vem da Cinelândia pela Rio Branco: dois batalhões de choque vão com ela encontrar-se na confluência de Assembleia e Rio Branco. Os policiais continuam sob o ataque dos populares postados à janela. Agora caem também vasos de flores e tampas de latrina. A polícia consegue passar a primeira barricada e abre fogo contra a segunda – tiros de fuzil e de pistola 45. Agentes do DOPS juntam-se à repressão. Enfurecidos com a adesão popular aos estudantes, os policiais passam a atirar também para cima, em direção aos edifícios.” (Reportagem extraída do livro 1968, o ano que não terminou, de Kuenir Ventura, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1988, p. 135).

Imagine uma pessoa recém chegada ao país, depois de uma longa viagem ao exterior, moradora de um edifício próximo, que observa toda aquela movimentação sem conseguir compreender o que estava acontecendo. Mais tarde, ainda agitada com tudo que vira, resolve escrever uma carta para um amigo distante, emitindo suas impressões sobre o acontecimento.

Tema C

Desenvolva uma narrativa, cujas ações ocorram dentro da seguinte situação:

- a) Tempo cronológico: 7 dias após a ocorrência de um “decisivo” fato histórico no Brasil;
- b) Espaço físico: rua de uma grande cidade;
- c) Condições do narrador: convalescente, recém saído do hospital onde se mantivera internado por 15 dias.

• Proposta de Redação 1991

PROSPOTA – O trabalhador brasileiro, em sua grande maioria, recebe salário mensal que tem como ponto de referência a chamada “Cesta Básica”. Leia o texto abaixo (música “Comida”, de Titãs) e, baseado no que ele significa para você, escreva a sua *redação dissertativa*.

• Proposta de Redação 1992

PROPOSTA – Para muitos, a ideia em si é abominável. Porém, uns muito, outros mais ou menos e outros nem tanto enxergam na instituição jurídica da pena de morte um dos caminhos para o combate à violência que se exacerba a cada dia em nosso país. O tema tem estado em debate na imprensa e participa de discussões tanto no bar da esquina quanto no Congresso Nacional. Você, claro, já pensou nisto. Então, faça uma *redação dissertativa* sobre:

A PENA DE MORTE NO BRASIL.

Demos-lhe, em epígrafe, duas indicações. Se você quiser e achar conveniente, utilize-as como estímulo a suas reflexões.

- **Proposta de Redação 1993**

Em todas as fases de nossa vida, temos de tomar decisões, fazer escolhas. Algumas escolhas têm efeitos passageiros: os efeitos de outras são permanentes. Algumas escolhas são estritamente pessoais; outras dependem de nosso relacionamento com o grupo de convívio, ou mesmo, com toda a sociedade em que vivemos. Carlos Drummond de Andrade, com singeleza de artista, explorou o tema em forma de *narrativa*, na crônica “Caso de Escolha”.

Faça uma redação sobre o tema da “escolha” em forma *dissertativa*. Escolha livremente e enfoque a partir do qual abordará esse tema.

ESCOLHA (TOMADA DE DECISÕES; FAZER ESCOLHAS).

- **Proposta de Redação 1994**

PROPOSIÇÃO – No texto que lhe apresentamos, publicado há 70 anos, o escritor Lima Barreto (1881-1922) traça o perfil do Presidente da República e satiriza as estruturas do poder que definem um país imaginário chamado Bruzundanga. Aqui no Brasil, ano que vem, haverá eleições para Presidente (e vice), Governadores (e vices), Senadores e Deputados federais e estaduais. As estruturas de poder poderão se modificar ou permanecer como estão, dependendo dos homens, mulheres e partidos que a população eleger. Pense nisto, e escreva uma redação de *gênero dissertativo* sobre o seguinte tema:

O BRASIL DE ONTEM, DE HOJE, E AS ELEIÇÕES DE AMANHÃ.

- **Proposta de Redação 1995**

PROPOSIÇÃO – Daqui a uma semana, jornais, revistas, emissoras de rádio e, principalmente, redes de televisão estarão apresentando as “Retrospectivas de 1994”. Estaremos lembrando fatos nacionais e mundiais que aguçaram nosso sentimento de apreço e nossa paixão, quer pelos impactos de suas importâncias históricas, quer pelos tratamentos jornalísticos que lhes foram dados. As notícias de ações individuais ou coletivas foram algumas vezes tratadas de maneira a lhes dar uma feição heróica: algumas pessoas, com justeza ou exagero, viraram heróis.

O texto de Martin Cezar Feijó, certamente bastante cético e irreverente, e com o qual, evidentemente, você pode ou não concordar, trata da figura do “herói”. Releia-o e, a seguir, escreva uma *redação dissertativa*, enfocando o seguinte tema:

A IMPORTÂNCIA DA MÍDIA PARA O SURGIMENTO DE HERÓIS EM NOSSOS DIAS.

- **Proposta de Redação 1996**

Para sua redação, apresentamos três textos que podem lhe servir de estímulo, dependendo do enfoque que você dará ao tema. O primeiro deles é informativo. O segundo é opinativo, militante. O terceiro é retirado de uma novela da escritora Dinorath do Valle (1926). Após ler os textos, escreva uma *redação dissertativa* abordando o tema:

A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER, NO BRASIL.

- **Proposta de Redação 1997**

PROPOSIÇÃO – Um jovem de doze anos, hoje em dia, acumula e domina muitíssimo mais informações do que, num passado não muito distante, uma pessoa de até mais idade. Por outro lado, em certos estratos sociais, as dificuldades da vida levam os indivíduos cada vez mais cedo a assumir o trabalho e enfrentar situações características daquilo que se considera “estado

adulto”. Os dois textos, ao focalizar um mesmo conflito real e polêmico, posicionam-se de maneira diferente quanto à decisão de um ministro do Supremo Tribunal Federal. O que está em jogo é uma questão ética que se projeta no sistema judiciário brasileiro.

Você certamente tem opinião a respeito. Sendo assim, escreva uma *redação em forma dissertativa* sobre o seguinte tema:

O JOVEM DE 12 ANOS, SEU NÍVEL DE CONSCIÊNCIA E RESPONSABILIDADE

- **Proposta de Redação 1998**

Após refletir sobre os textos e os dados apresentados, realize uma *redação em forma dissertativa* sobre o seguinte tema:

O CONFLITO AGRÁRIO NO BRASIL DE HOJE

- **Proposta de Redação 1999**

Um dos assuntos mais discutidos neste fim de século é o do futuro de nosso planeta. Muitas pessoas manifestam pessimismo ante a devastação ambiental e o que esta pode implicar. Outras, ao contrário, creem que a tecnologia acabará trazendo soluções a esse e a muitos outros problemas da humanidade. A Literatura e o Cinema, dando forma artística a tais pontos de vista, produzem visões do futuro ora otimistas, ora pessimistas. Tomando como referência, se julgar necessário, os textos apresentados, manifeste sua própria opinião a respeito, escrevendo uma *redação em gênero dissertativo* sobre o tema:

A INTERVENÇÃO HUMANA NO MEIO-AMBIENTE E O FUTURO DO PLANETA

Observando essas propostas aplicadas durante esse período (1981 a 1999), percebemos que, com relação às temáticas, antes, elas eram mais ligadas diretamente a questões sociais, com foco relacionados às desigualdades sociais. Com relação ao gênero solicitado, observamos que, no período entre 1981 e 1988, não havia uma orientação explícita ao candidato sobre qual tipo/gênero deveria ser escrito, aparecendo, nos enunciados das propostas, apenas a palavra “*redação*”. Sendo assim, do nosso ponto de vista, trata-se de uma informação que provavelmente era subentendida ao vestibulando durante esse período. Além disso, a apresentação da proposta temática era feita por meio de uma afirmação, a partir da qual não existia uma orientação explícita sobre a necessidade de o candidato se posicionar ou não com relação à proposta.

Já no início dos anos 2000, percebemos que os temas continuam relacionados a questões atuais, de cunho social, mas não necessariamente sobre desigualdades sociais. A partir dos relatórios anuais³⁴ dos processos seletivos realizados e disponibilizados no site da Fundação VUNESP, pudemos fazer um levantamento das temáticas abordadas desde o ano de 2000 até o momento atual. Do nosso ponto de vista, olhar para essas temáticas e para o modo como as provas são solicitadas desde então é um dado importante para observar e analisar o modo como

³⁴ A título de informação, os relatórios anuais dos vestibulares da UNESP estão disponibilizados no site da Fundação VUNESP. Disponível em: [EstatisticaVestibular \(vunesp.com.br\)](http://EstatisticaVestibular(vunesp.com.br)) – Acesso em 25 de maio de 2023, às 12h30min

a redação no vestibular da UNESP é proposta pela instituição, além da forma como é vista e tratada no imaginário social (alunos, professores, escolas, mídia). Vemos, por essas materialidades, um deslocamento do tratamento e da abordagem da prova por parte da instituição, especialmente a partir do ano de 2008, quando a proposta de redação passa a ser apresentada predominantemente por meio de uma pergunta, expondo dois pontos de vista, dando margem ao candidato para escolher uma forma de se posicionar acerca do tema em questão, diferentemente de antes, quando era apresentada por meio de uma afirmação. Vejamos as propostas³⁵ temáticas aplicadas no período entre 2000 e 2023:

- **Proposta de Redação 2000** (aplicação em dezembro de 1999)

PROPOSIÇÃO - Os textos que serviram de base às questões de números 08, 09 e 10 mostram que o problema da corrupção não é novo em nosso país. Na atualidade, tomamos conhecimento de várias formas de corrupção por meio da imprensa, bem como a vemos abordada em peças teatrais, telenovelas e ilustrada em quadrinhos, charges e programas cômicos. A maioria dos brasileiros condena a corrupção, considerando-a culpada dos principais males que atingem o país, mas há também quem afirme que é uma “doença sem remédio” ou que faz parte da natureza de nossa sociedade. Nesse contexto, o cartum de Millôr Fernandes, parodiando um gênero de publicidade oficial, convoca sarcasticamente os jovens a participar da corrupção em todos os setores da vida nacional.

Posicionando-se como alguém que pensa em seu futuro e sabe que pode encontrar no caminho a corrupção, manifeste sua opinião sobre o assunto, escrevendo uma redação, de *gênero dissertativo*, sobre o tema:

O JOVEM ANTE A CORRUPÇÃO: UM INIMIGO A COMBATER OU UM DADO A ACEITAR?

Se julgar necessário, pode aproveitar também elementos fornecidos pelos fragmentos de *Cartas Chilenas* e *A Luneta Mágica*.

- **Proposta de Redação 2001** (Aplicação em Dezembro de 2000)

Releia com atenção este texto e, a seguir, escreva uma *redação, de gênero dissertativo*, sobre o tema: OS EXAMES VESTIBULARES E O ACESSO À UNIVERSIDADE

- **Proposta de Redação 2002** (Aplicação em Dezembro de 2001)

PROPOSIÇÃO - Como se observa nos textos apresentados, bem como nos que serviram de base para as questões 08, 09 e 10, a oposição entre verdade e mentira tem sido um dos temas mais discutidos em todos os tempos, e constitui uma das maiores preocupações da humanidade. Partindo da leitura dos textos e levando em consideração sua formação religiosa, familiar e escolar, bem como sua personalidade e suas projeções para a futura vida particular e profissional, faça uma *redação de gênero dissertativo* sobre o tema A VERDADE OU A MENTIRA: UMA QUESTÃO DE CONVENIÊNCIA

³⁵ Não apresentamos as propostas na íntegra porque nosso objetivo é apenas olhar rapidamente para o histórico dos temas trabalhados pelo vestibular a fim de compreender o deslocamento do modo de apresentação de suas proposições e enunciados. Por isso, apresentamos somente as proposições/enunciados solicitados na ocasião do vestibular.

- **Proposta de Redação 2003** (Aplicação em Dezembro de 2002)

A escola e a vida – o que é importante aprender

- **Proposta de Redação 2004** (Aplicação em Dezembro de 2003)

PROPOSIÇÃO - A língua portuguesa está em perigo, em virtude do uso indiscriminado de palavras estrangeiras? É fenômeno passageiro, sem conseqüências? À invasão dos vocábulos se seguirá a do próprio idioma estrangeiro, depois a de sua cultura e depois ainda a desse próprio país? Deve-se regulamentar o uso de palavras e expressões estrangeiras por meio de uma lei? Deve-se deixar que o relacionamento entre a Língua Portuguesa e as demais línguas siga o curso natural ditado pelo relacionamento entre os povos? Tomando por base, se achar necessário, os textos apresentados, bem como sua própria experiência pessoal a respeito, escreva uma *redação em prosa*, de *gênero dissertativo*, sobre o tema: OS ESTRANGEIRISMOS NA LÍNGUA PORTUGUESA

- **Proposta de Redação 2005** (Aplicação em Dezembro de 2004)

PROPOSIÇÃO - A tortura a judeus e a pessoas que questionavam a religião católica, durante a Inquisição, a tortura nos campos de concentração nazistas, as torturas a dissidentes ou opositores a regimes ditatoriais ou totalitários no mundo moderno (inclusive durante o regime militar de 64 a 85 no Brasil), a tortura a prisioneiros de guerra no Iraque, a tortura praticada “oficialmente” em delegacias de polícia e outros órgãos policiais, todos estes procedimentos se identificam pela negação dos direitos fundamentais da pessoa humana. Os textos que serviram de base às questões de números 08 a 10, assim como os textos acima, colocam, sob diferentes pontos de vista e em diferentes lugares e contextos históricos, a questão do emprego da tortura por instituições para obter confissões, adesões ou, mesmo, para punir pessoas resistentes a determinada religião, ideologia ou regime político que se quer impor pela força. Releia os textos mencionados e, a seguir, faça uma *redação em prosa*, de *gênero dissertativo*, sobre o tema abaixo, que constitui a transcrição literal do artigo 5.o da Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948: NINGUÉM SERÁ SUBMETIDO A TORTURA NEM A PENAS OU TRATAMENTOS CRUÉIS, DESUMANOS OU DEGRADANTES.

- **Proposta de Redação 2006** (Aplicação em Dezembro de 2005)

PROPOSIÇÃO - Os textos apresentados como base para esta redação colocam a questão do sentimento do ciúme. Este sentimento, que pode tornar-se muito intenso e perturbar o comportamento do indivíduo, surge em todas as formas do relacionamento humano, mas é particularmente notável na relação amorosa, o que explica a frequência com que é abordado na literatura e na arte. Os textos que serviram de base às questões de números 08 a 10 abordam igualmente a questão do ciúme e de outros sentimentos a ele associados, que podem assumir bastante intensidade durante a relação ou até mesmo após a separação do casal. Com base neste comentário e, se julgar necessário, nos textos mencionados, faça uma *redação em prosa*, de *gênero dissertativo*, sobre o tema: O SENTIMENTO DO CIÚME EM NOSSAS RELAÇÕES

- **Proposta de Redação 2007** (Aplicação em Dezembro de 2006)

PROPOSIÇÃO - Os textos das questões de números 04 a 07 focalizam o tema da beleza, particularmente da beleza das mulheres, em diferentes épocas. As frases apresentadas como base para esta redação, todas fundamentadas em matérias de revistas dirigidas para a cultura física, estética e emagrecimento, colocam a questão da busca da beleza física, não apenas pelas mulheres, mas também pelos homens nos dias atuais. Estimulada intensamente pela mídia, a busca da saúde se confunde freqüentemente com a busca, pelo homem e pela mulher, de um corpo esbelto, bem composto e delineado, capaz de causar inveja e de impressionar o sexo

oposto. Para atingir esse objetivo, muitas pessoas fazem quaisquer tipos de sacrifícios, não poucas vezes dando maior importância à aparência do que à própria saúde física e mental. Com base neste comentário e, se julgar necessário, nas frases que serviram como exemplo, faça uma *redação em prosa, de gênero dissertativo*, sobre o tema: A BUSCA DA BELEZA DO CORPO NOS DIAS ATUAIS

• **Proposta de Redação 2008** (Aplicação em Dezembro de 2007)

PROPOSIÇÃO - Celebridade, renome, nomeada, notoriedade, conceito, reputação, prestígio, glória, fama. São numerosas as palavras para rotular um mesmo status social: ser conhecido, ser reconhecido, ter nome, ter renome, ter nomeada, ter prestígio, ter glória, ser célebre, ser famoso, ser glorioso, ser conhecido por todas as pessoas no mundo todo. Os artistas antigos representavam alegoricamente a Fama como uma deusa dotada de cem bocas e cem orelhas, com olhos que surgiam por baixo de suas asas. Consta que o obscuro efésio Eróstrato, no afã de imortalizar seu nome, incendiou em 356 a.C. o grande templo de Ártemis, considerado uma das maravilhas do mundo antigo. Mas é preciso buscar a fama a qualquer custo? É vital para um homem ser conhecido/reconhecido por todos? Artistas, atletas, escritores, pensadores, intelectuais de modo geral não têm a mesma resposta para essas indagações. Tomando por base o texto das questões 01 a 03, bem como os fragmentos apresentados acima, tente dar a sua resposta, fazendo uma *redação em prosa, de gênero dissertativo*, sobre o tema: É PRECISO SER FAMOSO?

• **Proposta de Redação 2009** (Aplicação em Dezembro de 2008)

PROPOSIÇÃO A personagem da peça de Millôr Fernandes, que serviu como uma das bases para as questões de números 04 a 07, afirma que “o homem é o câncer da Terra”, visão pessimista que poderia ser traduzida como: a civilização é o pior ou um dos piores males do planeta e conduzirá tudo para a destruição. Uma pessoa bastante otimista não concordaria com esse parecer e defenderia tese contrária: o homem é o maior dos bens que já surgiram neste planeta e conseguirá não apenas sobreviver, mas também preservar as outras formas de vida. Entre esses extremos de pessimismo e de otimismo podem surgir inúmeras outras interpretações sobre a presença e as ações dos seres humanos na Terra. Releia os textos apresentados como base para as questões de números 04 a 07, bem como os três fragmentos acima transcritos e, a seguir, manifeste *sua própria opinião*, fazendo uma *redação em prosa, de gênero dissertativo*, sobre o tema: O HOMEM: INIMIGO DO PLANETA?

• **Proposta de Redação 2010** (Aplicação em Dezembro de 2009)

PROPOSIÇÃO - Embora seja um tema tão antigo quanto a própria civilização, a busca da felicidade ainda constitui o problema maior de todos os seres humanos no século XXI. Para alguns, ser feliz só é possível com o acúmulo de bens e de riqueza, vivendo nas grandes cidades e usufruindo de todos os prazeres possíveis, inclusive daqueles que a moderna tecnologia oferece. Para outros, a felicidade só se encontra no despojamento das ambições e na busca das coisas simples, já que a posse de fortuna não garante por si mesma a satisfação integral do homem. Afinal, o que é importante para ser feliz? Riquezas, prazeres, tecnologia, sucesso profissional e pessoal? Ou simplicidade, tranquilidade, renúncia às grandes ambições, busca do bem estar individual na autenticidade do ser, na natureza e na própria natureza humana? O importante, então, é ter? ou ser? Seria possível um meio termo para essa busca? Com base nesta orientação e levando em consideração, se achar necessário, os textos apresentados como base para as questões de números 29 a 32, escreva *uma redação de gênero dissertativo* sobre o tema: A FELICIDADE, ENTRE O TER E O SER

- **Proposta de Redação 2011** (Aplicação em Dezembro de 2010)

PROPOSIÇÃO - Arte de rua, intervenção urbana, grafi te, graffi ti, pichação, lambe-lambe, são inúmeros os termos pelos quais é conhecida a atividade pictórica em muros, paredes e superfícies de prédios nas cidades do mundo inteiro. Muitas pessoas consideram tais trabalhos verdadeiros exemplos de arte plástica popular; outras afirmam que é puro vandalismo. Os autores ou escritores, por vezes, têm de dar explicações à polícia, quando são agridos desenhando ou pintando em superfícies de prédios públicos ou privados. Mas há quem os convide, tanto nas repartições públicas como nas empresas de todos os gêneros, a pintar painéis decorativos em edifícios. E não falta também quem já venha implantando cursos ou atividades complementares para alunos do ensino fundamental e médio aprenderem a fazer grafites. Com base neste comentário e levando em consideração, se achar conveniente, os textos apresentados para as questões de números 29 a 32, bem como o trecho da entrevista que serviu de base para as questões 35 e 36, escreva uma *redação de gênero dissertativo*, em prosa obediente à norma culta da Língua Portuguesa, sobre o tema: GRAFITES: ENTRE O VANDALISMO E A ARTE

- **Proposta de Redação 2012** (Aplicação em Dezembro de 2011)

PROPOSIÇÃO - Bajular, lisonjear, adular, puxar saco são atitudes consideradas, muitas vezes, defeitos de caráter ou deslizes de natureza ética; são, também, condenadas pelas próprias religiões, como vícios ou “pecados”. As ficções literárias, teatrais e cinematográficas estão repletas de tipos bajuladores, lisonjeadores, adultores, puxa-sacos, quase sempre sob o viés do ridículo e do desvio de caráter. Modernamente, porém, pelo menos em parte, essa condenação à bajulação e à lisonja tem sido atenuada, e até mesmo justificada por alguns como parte do marketing pessoal, ou como estratégia para atingir metas, dado o fato de que, como se informa no próprio artigo acima apresentado, até o elogio mais insincero pode encontrar eco na mente e no coração do elogiado. Na passagem do conto de Machado de Assis, apresentada nesta prova, Clemente Soares acabou atingindo seus objetivos por meio da bajulação, e a personagem Fagundes, de Laerte, parece viver sempre feliz em sua atividade preferencial de bajular. Reflita sobre o conteúdo dos três textos mencionados e elabore uma *redação de gênero dissertativo*, empregando a norma-padrão da língua portuguesa, sobre o tema: A BAJULAÇÃO: VIRTUDE OU DEFEITO?

- **Proposta de Redação 2013** (Aplicação em Dezembro de 2012)

PROPOSIÇÃO - Desde pequeno, você vem sendo submetido, na escola, à prática de escrever. Com o passar do tempo, as exigências se tornaram cada vez maiores para que você aumentasse a qualidade de seus textos e não demorou muito para perceber que lá adiante, no fim do túnel do Ensino Médio, haveria uma prova muito importante, com bom peso na nota: a redação no vestibular. Nesse trajeto, em muitos momentos, você se perguntou: Afinal, para que escrever? Para que fazer uma boa redação? Só para passar no vestibular? Na era da internet, para que eu tenho de aprender a redigir, se a comunicação visual funciona muito melhor? Eu não sou escritor, não preciso saber criar textos! É isso o que você pensa mesmo? Ou são apenas desabafos? Pois chegou a hora de dizer realmente o que pensa sobre o escrever. Para Clarice Lispector, escrever é maldição e salvação. Para Syd Field, é uma atividade profissional muito importante dentro da atividade geral da arte cinematográfica. E para você? Com base nestes comentários, em sua própria experiência e, se achar necessário, levando em consideração os textos de Clarice Lispector e Syd Field, escreva uma *redação de gênero dissertativo*, empregando a norma-padrão da língua portuguesa, sobre o tema: ESCREVER: O TRABALHO E A INSPIRAÇÃO.

- **Proposta de Redação 2014** (Aplicação em Dezembro de 2013)

Com base nos textos apresentados e em seus próprios conhecimentos, escreva uma *redação de*

gênero dissertativo, empregando a norma-padrão da língua portuguesa, sobre o tema: CORRUPÇÃO NO CONGRESSO NACIONAL: REFLEXO DA SOCIEDADE BRASILEIRA?

- **Proposta de Redação 2015** (Aplicação em Dezembro de 2014)

Com base nos textos apresentados e em seus próprios conhecimentos, escreva uma *redação de gênero dissertativo*, empregando a norma-padrão da língua portuguesa, sobre o tema: O LEGADO DA ESCRAVIDÃO E O PRECONCEITO CONTRA NEGROS NO BRASIL

- **Proposta de Redação 2016** (Aplicação em Dezembro de 2015)

Com base nos textos apresentados e em seus próprios conhecimentos, escreva uma *dissertação*, empregando a norma-padrão da língua portuguesa, sobre o tema: PUBLICAÇÃO DE IMAGENS TRÁGICAS: BANALIZAÇÃO DO SOFRIMENTO OU FORMA DE SENSIBILIZAÇÃO?

- **Proposta de Redação 2017** (Aplicação em Dezembro de 2016)

Com base nos textos apresentados e em seus próprios conhecimentos, escreva uma *dissertação*, empregando a norma-padrão da língua portuguesa, sobre o tema: A RIQUEZA DE POUCOS BENEFICIA A SOCIEDADE INTEIRA?

- **Proposta de Redação 2018** (Aplicação em Dezembro de 2017)

Com base nos textos apresentados e em seus próprios conhecimentos, escreva uma *dissertação*, empregando a norma-padrão da língua portuguesa, sobre o tema: O VOTO DEVERIA SER FACULTATIVO NO BRASIL?

- **Proposta de Redação 2019** (Aplicação em Dezembro de 2018)

Com base nos textos apresentados e em seus próprios conhecimentos, escreva uma *dissertação*, empregando a norma-padrão da língua portuguesa, sobre o tema: COMPRO, LOGO EXISTO?

- **Proposta de Redação 2020** (Aplicação em Dezembro de 2019)

Com base nos textos apresentados e em seus próprios conhecimentos, escreva um *texto dissertativo-argumentativo*, empregando a norma-padrão da língua portuguesa, sobre o tema: O CARRO SERÁ O NOVO CIGARRO?

- **Proposta de Redação 2021** (Aplicação em Dezembro de 2020)

Com base nos textos apresentados e em seus próprios conhecimentos, escreva um *texto dissertativo-argumentativo*, empregando a norma-padrão da língua portuguesa, sobre o tema: TEMPO É DINHEIRO?

- **Proposta de Redação 2022** (Aplicação em Dezembro de 2021)

Com base nos textos apresentados e em seus próprios conhecimentos, escreva um *texto dissertativo-argumentativo*, empregando a norma-padrão da língua portuguesa, sobre o tema: “TUDO BEM NÃO ESTAR BEM”?: A TRISTEZA EM TEMPOS DE FELICIDADE COMPULSÓRIA

- **Proposta de Redação 2023** (Aplicação em Dezembro de 2022)

Com base nos textos apresentados e em seus próprios conhecimentos, escreva um *texto dissertativo-argumentativo*, empregando a norma-padrão da língua portuguesa, sobre o tema: A LÓGICA DO CONDOMÍNIO: O ESPAÇO PÚBLICO ESTÁ EM DECLÍNIO?

Com relação ao modo como as propostas são apresentadas, no período compreendido entre dezembro de 2001 a dezembro de 2008 (no caso, vestibular para ingresso no ano de 2002 ao ano de 2009), a prova de redação fez parte da fase única da aplicação do vestibular, realizada em três (3) dias. Para a prova de redação, sempre foram disponibilizados textos de apoio para motivar o candidato na escrita do texto de modalidade dissertativa, orientação recebida a partir da proposição temática, apresentada logo após os textos de apoio. No que diz respeito ao número de textos fornecidos ao candidato (nesse período compreendido entre 2001 a 2008), ele varia entre um (1) texto em dezembro 2006/vestibular 2007, dois (2) textos em dezembro 2004/vestibular 2005, dezembro 2005/vestibular 2006, três (3) textos em dezembro 2008/vestibular 2009 e quatro (4) textos em dezembro 2007/vestibular 2008.

Por meio da apresentação dos temas de redação abordados pelo vestibular da UNESP desde sua implantação, na década de 1980, e de uma observação aprofundada para nossa análise discursiva do tema abordado para o vestibular do ano de 2017, é possível perceber que a instituição UNESP passou por mudanças no que diz respeito ao modo de aplicar sua prova de redação aos candidatos. No início, por exemplo, período das aplicações de exames entre 1981 e 1988, não era marcado, em seus enunciados, qual o tipo de texto o candidato deveria escrever, abrindo, portanto, possibilidades de escrita de outros gêneros textual-discursivos, além da dissertação-argumentativa. Cabe destacar que, na edição de 1989, o candidato teve a possibilidade de escolher entre os gêneros dissertativo e narrativo; já no ano de 1990, houve a disponibilização para escrever dissertação, narração ou carta. Dessa feita, o gênero dissertativo passa a ser, de fato, solicitado de forma explícita nos enunciados das provas aplicadas a partir do ano de 1989, mantendo-se como o gênero padrão presente no vestibular da UNESP, como pudemos constatar pelo percurso apresentado anteriormente.

A esse respeito, Sanches (2018), ao analisar a prova de redação no vestibular da FUVEST, também mostra que, nos anos iniciais, essa instituição também não determinava “a obrigatoriedade de escrita de um texto dissertativo-argumentativo” (SANCHES, 2018, p. 83). Com relação à prova de redação no vestibular da UNICAMP, por exemplo, vale destacar o trabalho de Neves e Mendonça (2019). Nessa obra, as autoras procuram:

mapear aspectos centrais que permitem refletir sobre os princípios que norteiam a leitura e a escrita e fornecem subsídios para compreender o processo de elaboração, execução e correção da prova de redação (NEVES; MENDONÇA, 2019, p. 12)

No caso, a redação na UNICAMP é trabalhada de um modo diferente da redação na UNESP e na FUVEST. Enquanto essas bancas avaliadoras prezam pelo gênero dissertativo-

argumentativo, a Comvest aborda diferentes gêneros textuais na proposta de produção textual para os candidatos. De acordo com Neves e Mendonça, a relação entre a proposta temática, os gêneros e a interlocução conferida em cada caso reforçam a importância da leitura. Além disso, segundo as autoras, o fato de o uso da coletânea de textos oferecida ao vestibulando ser obrigatória evita “que o candidato venha a fazer a prova com uma redação já pronta em sua cabeça”, pois não pode, assim, ignorar o recorte temático proposto pela prova (NEVES; MENDONÇA, 2019, p. 52).

Com relação às propostas temáticas apresentadas nos anos de 2001, de 2002 e de 2008 até 2023 pela VUNESP, elas apresentam um padrão semelhante. Seus enunciados são predominantemente marcados pela presença de uma pergunta com o uso do conectivo “ou”, o que leva o candidato a escolher qual posição ele deseja defender. Também, mesmo quando não há a pergunta, há uma afirmação marcada pela presença de dois pontos de vista, tal como no ano de 2001 com o tema “Os exames vestibulares e o acesso à universidade” ou ainda em 2015 com a temática “O legado da escravidão e o preconceito contra negros no Brasil”, o que, de modo parecido, faz com o que o vestibulando seja levado a se posicionar considerando as duas questões abordadas. Consideramos importante demonstrar esse funcionamento dos enunciados propostos porque é a partir deles, bem como pelo imaginário que atravessa a instituição e os vestibulandos, que delimitamos nossa hipótese de pesquisa, considerando que o vestibulando parece procurar inscrever gestos de leitura que se aliem ao posicionamento que ele imagina que a instituição espera dele³⁶.

Para além dessas mudanças no que diz respeito aos enunciados das propostas de redação com o passar do tempo, cabe ressaltar que, até o ano de 2009, como sinalizado anteriormente, houve mudanças na aplicação dessa prova. Até essa data, o vestibular era realizado em fase única, em três (3) dias de prova; já a partir de 2010, até o momento atual, o vestibular da UNESP é aplicado em duas (2) fases diferentes, sendo a prova de redação parte da prova da segunda fase, com aplicação no mesmo dia da prova de Língua Portuguesa e Interpretação de textos, constituída de 12 questões de Linguagens e Códigos (elementos da Língua Portuguesa e Literatura), com duração de 4h30min.

³⁶ Destacamos que tal questão, ligada diretamente à nossa hipótese de pesquisa, será retomada e aprofundada no capítulo 4, especialmente na seção 4.3, no momento da análise.

2.2.2 Da instituição UNESP: a correção da redação no vestibular

Até o momento, discorreremos a respeito da implantação da redação no vestibular no Brasil bem como apresentamos o histórico de sua aplicação no vestibular da UNESP, desde seu início 1981 até o momento presente, ano de 2023. São várias edições diferentes em que candidatos têm sido avaliados por provas de múltipla escolha e pela escrita de uma produção textual, mais conhecida como redação, nosso objeto de análise. Como sinalizado no final da subseção anterior, a partir do ano de 2010, o vestibular passou a ser aplicado em duas fases. Sendo assim, no dia da aplicação da prova de Redação, também é aplicada a prova de Língua Portuguesa, com 12 questões dissertativas. Convém mencionar, também, que, durante o período da pandemia de Covid-19, houve alteração na prova de Língua Portuguesa na segunda fase, sendo esta aplicada em formato de múltipla escolha, em vez de formato dissertativo.

Como já estamos dizendo desde o início desta tese, a redação mobiliza uma grande parcela da sociedade porque gera muitas expectativas nos candidatos, tendo em vista sua alta importância na elaboração dos exames seletivos para entrada na Universidade. Pelo imaginário social, existe uma expectativa em torno do que é escrever bem uma redação nessa condição de produção, o vestibular. Por isso, nesta seção, apresentamos os critérios de avaliação adotados e divulgados pela banca examinadora do vestibular da UNESP, a fim de compreender um pouco de seu funcionamento.

Considerando as informações divulgadas no Manual do Candidato, apresentamos os critérios de correção no que diz respeito à produção textual avaliada no vestibular da UNESP. Conforme consta no manual divulgado ao candidato antes da prova, é esperado que o sujeito-vestibulando produza uma dissertação em prosa na norma-padrão da língua portuguesa, a partir dos textos auxiliares, que servem como um referencial para ampliar os argumentos produzidos pelo próprio candidato. Ainda, ele deve demonstrar domínio dos mecanismos de coesão e de coerência textual, considerando a importância de apresentar um texto bem articulado (MANUAL DO CANDIDATO VESTIBULAR UNESP 2017, 2017, p. 48).

No que diz respeito à correção dessas produções textuais, há três critérios gerais para avaliar a proposta que recebe 28 pontos ao final do processo, dos 100 pontos possíveis no vestibular inteiro. O primeiro critério visa a “avaliar a pertinência do texto do candidato com relação ao tema proposto”. Como sinalizado no manual fornecido ao vestibulando, “a fuga completa à proposta temática é motivo suficiente para que a redação não seja corrigida em qualquer outros de seus aspectos, recebendo, portanto, nota 0 (zero) total” (MANUAL DO CANDIDATO VESTIBULAR UNESP 2017, 2017, p. 48).

O segundo critério considera conjuntamente “os aspectos referentes ao gênero/tipo de texto proposto e à coerência das ideias”. Caso o candidato fuja totalmente ao “gênero/tipo de texto, é motivo suficiente para que a redação não seja corrigida em qualquer outro de seus aspectos, recebendo nota 0 (zero) total”. Ainda, nesse critério, “avalia-se como o candidato sustenta sua tese em termos argumentativos e como esta argumentação está organizada, considerando-se a macroestrutura do texto dissertativo (introdução, desenvolvimento e conclusão)”. Com relação ao gênero/tipo de texto, conforme destacado no Manual, avalia-se também “o tipo de interlocução construída”. Pelo fato de se tratar de uma dissertação, é necessário prezar pela “objetividade”. Desse modo, conforme apresentado nas orientações ao vestibulando, “o uso de primeira pessoa do singular e de segunda pessoa (singular e plural) poderá ser penalizado”.

Além disso, “referir-se diretamente à situação imediata de produção textual (ex.: como afirma o autor do primeiro texto /da coletânea /do texto I; como solicitado nesta prova /proposta de redação) será considerada aspecto negativo a referência direta à situação imediata de produção textual”. No aspecto coerência, o manual destaca que “é observada, além da pertinência dos argumentos mobilizados para a defesa do ponto de vista, a capacidade do candidato de encadear as ideias de forma lógica e coerente (progressão textual)”. Para isso, são considerados aspectos negativos a presença de contradições entre as ideias, a falta de partes da macroestrutura dissertativa, a falta de desenvolvimento das ideias ou a presença de conclusões não decorrentes do que foi previamente exposto (MANUAL DO CANDIDATO VESTIBULAR UNESP 2017, 2017, p. 48).

Para o último critério avaliado na correção das provas de redação do vestibular da UNESP, consideram-se nesse item “os aspectos referentes à coesão textual e ao domínio da norma-padrão da língua portuguesa”. Na coesão, avalia-se “a utilização dos recursos coesivos da língua (anáforas, catáforas, repetições, substituições, conjunções etc.) de modo a tornar a relação entre frases e períodos e entre os parágrafos do texto mais clara e precisa”. Ainda, são considerados “aspectos negativos as quebras entre frases ou parágrafos e o emprego inadequado de recursos coesivos”. Na modalidade, são examinados “os aspectos gramaticais como ortografia, morfologia, sintaxe e pontuação, bem como a escolha lexical (precisão vocabular) e o grau de formalidade / informalidade expressa em palavras e expressões” (MANUAL DO CANDIDATO VESTIBULAR UNESP 2017, 2017, p. 48).

Além desses três (3) critérios gerais elencados, cabe destacar que há alguns desvios sinalizados por parte do Manual do Candidato ao Vestibular da UNESP que atribuem nota zero (0). Entre eles, destacam-se: fuga ao tema e/ou gênero propostos; apresentação de nome,

rubrica, assinatura, sinal, iniciais ou marcas que permitam a identificação do candidato; texto em branco; apresentação de textos sob forma não articulada verbalmente (apenas com desenhos, números e / ou palavras soltas); redação escrita em outra língua que não a portuguesa; letra ilegível e / ou incompreensível; apresentação do texto definitivo fora do espaço reservado para tal; apresentação do texto em 7 (sete) linhas ou menos (sem contar o título); texto composto integralmente por cópia de trechos da coletânea ou de quaisquer outras partes da prova.

Com relação ao modo como é avaliada, “cada redação é corrigida por dois examinadores independentes”. No caso de haver discrepância na atribuição de notas, “o texto é reavaliado por um terceiro examinador independente”. Se essa discrepância ainda permanecer, então “a prova é avaliada pelos coordenadores da banca avaliadora”. Sobre o espaço para rascunho no caderno de questões, “o preenchimento é facultativo, não sendo considerado, em hipótese alguma, na correção da prova”. Além disso, o manual mostra que o título da redação não é considerado na avaliação do texto. Ainda que o título contenha elementos relacionados à abordagem temática, a nota do critério que avalia o tema, o primeiro critério de correção, apresentado anteriormente, só será atribuída a partir do que estiver escrito no corpo do texto. Destacamos que, de acordo com o manual, os textos curtos, com apenas 15 linhas ou menos, poderão ser penalizados no critério que avalia a expressão. Por último, os textos que apresentarem trechos autorais em meio a trechos de cópia são penalizados. As propostas de redação da Fundação VUNESP geralmente apresentam uma coletânea de textos motivadores que servem como ponto de partida para a reflexão sobre o tema que deverá ser abordado. Esses textos não devem ser copiados de forma parcial ou integral. A cópia dos textos motivadores ou de qualquer outra parte da prova pode implicar zero total ou diminuir drasticamente a nota final do candidato.

Desse modo, considerando os critérios divulgados pelo Manual do Candidato, bem como a questão da formação imaginária que acontece entre professores e instituição (VUNESP e UNESP), candidatos e a instituição (VUNESP e UNESP), entendemos que o candidato procura mostrar uma imagem de sujeito crítico para o corretor das redações nessa condição de produção do vestibular. A respeito do que estamos nomeando como “sujeito crítico”, vamos aprofundar tal gesto de nossa análise na seção 3.3, no capítulo 3, ao situarmos o modo como interpretamos e analisamos as produções textuais, bem como no capítulo 4, no momento da análise. Motivado pela aprovação no processo seletivo do vestibular, o sujeito-vestibulando busca percursos para alcançar a maior nota possível. Do nosso ponto de vista, considerando o histórico da instituição bem como o histórico da aplicação de seu vestibular, via formação

imaginária desse sujeito para com ela³⁷, retomamos a hipótese lançada no início deste trabalho: esse sujeito procura se inscrever em uma FD crítica, por entender que a instituição que o avalia espera que seus candidatos sejam vestibulandos críticos com relação à proposta temática apresentada na ocasião do vestibular, mas, ao mesmo tempo, esse mesmo sujeito é atravessado por outras leituras.

Pela análise discursiva adotada neste trabalho, é possível descrevermos seus processos discursivos plurais, o que significa dizer que, do nosso ponto de vista, mesmo que haja uma tentativa de estabilização de percursos de leitura por parte de certos setores educacionais (com dicas e macetes e a suposição de critérios de avaliação inexistentes), não é possível estabilizar a ordem discursiva. Afinal, como podemos depreender a partir da teoria discursiva pecheuxtiana, a FD na qual o sujeito se inscreve não é homogênea, mas sim sempre atravessada por diferentes FDs, a depender da posição ocupada pelo sujeito.

2.3 Leitura(s): constituição socio-histórica e ideológica do vestibulando

O presente trabalho está organizado de modo a descrever e a explicar o funcionamento dos processos discursivos que emergem nas provas de redação para o ingresso no vestibular da UNESP. Desde o primeiro capítulo, situamos não somente a teoria discursiva como também apontamos caminhos para compreender a constituição socio-histórica e ideológica do sujeito-vestibulando. Acreditamos que, para realização de uma pesquisa como a que desenvolvemos, faz-se crucial dedicar um momento para demonstrar e refletir sobre como esse sujeito é constituído em seu percurso e em sua rede de leituras. Para isso, estamos descrevendo as condições de produção mais amplas e as mais imediatas nas quais o sujeito-vestibulando está inscrito: as condições de produção do vestibular da UNESP, bem como a(s) rede(s) nas quais esse sujeito está inserido (possíveis modos de leitura adotados nas escolas de Educação Básica e nos cursos preparatórios).

Retomando o pressuposto de que não há sujeito sem ideologia, como descrito no capítulo 1 (todo sujeito é ideológico por natureza, ele assim o é porque é interpelado pela ideologia, como sustenta a teoria pecheuxtiana), neste capítulo, para além da breve contextualização das condições de produções nas quais o sujeito-vestibulando está inscrito que

³⁷ Destacamos que, do nosso ponto de vista, o imaginário que atravessa esse sujeito-vestibulando está relacionado às suas experiências pessoais e, sobretudo, escolares. Afinal, é a partir dessas condições que esse sujeito tem seus primeiros contatos e possíveis orientações de professores a respeito de como desenvolver a proposta de redação no vestibular da UNESP.

fizemos até o momento, procuramos construir uma reflexão acerca das diferentes práticas de leitura vigentes no ambiente escolar. Feito isso, buscamos, a partir da condição socio-histórica na qual o sujeito-vestibulando está inserido, fazer algumas interpretações dos seus gestos de leitura. Cabe também ressaltar que conhecer as condições de produção a partir das quais ele enuncia revela-se ponto crucial de compreensão das posições inscritas nesses processos discursivos. Isso porque é no interior dessas condições que o sujeito, em sua produção discursiva, lida com o acontecimento, que, como já dito, para Pêcheux, nada mais é do que “um encontro entre uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 2012, p.17). Então, é a partir desse acontecimento que podemos compreender a inscrição socio-histórica desse sujeito no discurso. Nessa direção, questionar e refletir a respeito de suas posições significa refletir a respeito da formação de classes dentro de um sistema de produção, nos termos de Althusser (1970).

2.4 Discursos sobre leitura: algumas reflexões e perspectivas de análise

As práticas de leitura e de escrita atravessam os sujeitos em seu cotidiano, em diferentes situações, com destaque para o contexto da educação escolar. A esse respeito, vale destacar como reflexões acerca da maneira como a prática de leitura tem sido discursivizada podem contribuir no entendimento sobre a constituição do sujeito-leitor e dos sentidos no âmbito da Educação Básica. Para isso, consideramos de fundamental importância fazer uma reflexão sobre as diferentes noções de leitura. Da perspectiva assumida neste trabalho, consideramos a leitura segundo a ótica discursiva. Porém, cabe lembrar as diferentes perspectivas analíticas a fim de compreendermos como essa noção é vista, abordada e trabalhada, a fim de que possamos mostrar possíveis distanciamentos e aproximações com nosso ponto de vista.

Consideramos de fundamental relevância questionar os sentidos e os significados de leitura e quais são os aspectos que norteiam os conceitos de leitura e de leitor. No primeiro capítulo do nosso trabalho, já fizemos um breve percurso sobre as perspectivas teóricas existentes a respeito da noção de língua, de texto e de leitura. Retomando Coracini (2002), é possível destacar e compreender um pouco da noção de leitura a partir de uma visão estruturalista, interacionista e discursiva. Não temos o objetivo de eleger a “melhor”, a “correta” perspectiva de análise, mas sim de refletir e de problematizar como os percursos de leitura são feitos pelo sujeito, sobretudo pelo sujeito-vestibulando, que está concluindo seu ciclo de Educação Básica. Nesta reflexão que propomos, apoiamo-nos na perspectiva discursiva de

leitura. Para isso, os trabalhos de Orlandi (2000), de Coracini (2005), de Galli (2015) e de Daunay (1999; 2000) norteiam o percurso da reflexão sobre práticas de leitura³⁸ na etapa de transição do ciclo Básico para o Ensino Superior.

Assim como Galli (2015), ao propor uma reflexão sobre as práticas leitoras no contexto acadêmico, em nossa pesquisa, os conceitos de leitura, de leitor, de práticas de leitura e de gestos de leitura norteiam nossa análise. Isso porque, do ponto de vista assumido, não tratamos o texto como o centro do sentido, mas sim o sujeito-leitor. E, considerando, então, essa centralização do sujeito na produção dos sentidos, assumimos que é a participação ativa do(s) sujeito(s), a partir de uma dada condição de produção, que confere sentido(s) durante o(s) processo(s) de leitura, e não o contrário. Afinal, como já discutido no primeiro capítulo desta pesquisa, são as questões ideológicas, as quais atravessam o sujeito em sua formação, que permitem ao sujeito-leitor inscrever-se na história e produzir sentidos. Tal visão de leitura contempla uma perspectiva discursiva, a qual considera o sujeito-leitor como determinante na produção de sentidos de um texto.

Diferentemente dessa perspectiva, há outras visões que não consideram o sujeito como o centro da produção de sentidos. Não raro, em diferentes contextos (por exemplo, o escolar, o acadêmico), a temática da leitura é tratada a partir de visões dicotômicas, as quais consideram o ato de ler como se fosse um ato de “decodificar”. Acerca disso, Galli (2015) reflete sobre a importância dessa questão da leitura não apenas para professores formados e professores em formação, dado ao fato da massiva presença de visões dicotômicas a respeito da leitura. Além disso, a autora ainda lembra que, da perspectiva tecnicista, existe uma busca pela instrumentalização das tecnologias digitais que se consagra, cada vez mais, como condição suficiente para (“novas”) práticas de leitura. A esse respeito, destacamos a relevância de pensar os processos de leitura e de escrita a partir de um lugar não-tecnista e da lógica da produtividade. Isso porque, a partir de lógicas e de visões dicotômicas de leitura, aliado ainda ao forte crescimento da lógica instrumental, vemos emergir e crescer o número de práticas de leitura que privilegiam a decodificação do texto em detrimento do exercício da pluralidade de gestos de leitura do(s) sujeito(s).

Nessa esteira de reflexão, considerando a perspectiva teórica à qual nos filiamos, retomando Galli (2015), podemos dizer que:

³⁸ Como sinalizado na Introdução deste trabalho, a noção de “práticas de leitura” é usada de forma diferente ao conceito de “gestos de leitura”, da teoria discursiva. Para o conceito de prática, estamos compreendendo e referindo-nos como atividades por meio das quais o sujeito é mobilizado a inscrever seus gestos de leitura.

a leitura envolve a dimensão dialógica da linguagem, bem como as relações de forças ideológicas que proporcionam ao sujeito, leitor em potencial, inscrever-se na história e produzir sentidos. (GALLI, 2015, p. 204)

Nessa direção, é importante destacar que, conforme Pêcheux (1975 [1997]), não há funcionamento ideológico sem historicidade, pois os sentidos não existem em si mesmo, mas são determinados pelas posições-sujeito em jogo no processo socio-histórico. Dito de outro modo, é impossível, a partir desse ponto de vista, considerar o texto como centro do sentido. Afinal, é o sujeito, ideológico por natureza, nos termos de Althusser (1970, p. 94), que realiza leituras e atribui sentidos ao texto. Ainda retomando a reflexão de Galli, se olhamos para as práticas de leitura pelo ponto de vista dos estudos de letramentos, elas também estão inseridas em contextos culturais e ideológicos, o que significa que são também atravessadas por relações de poder. Então, levando em consideração tais pontos de reflexão, as práticas de leitura podem ser vistas como próximas de um “modelo ideológico”, na crítica de Street (1984 [2014]), em contraposição ao conceito de um “modelo de letramento autônomo”³⁹.

Então, se essas práticas são vistas de um lugar ideológico, haveria como trabalhar a leitura apenas de uma perspectiva dicotômica e estanque? Haveria, portanto, como trabalhar sem considerar a existência de implicações políticas⁴⁰ nessas práticas letradas? Do ponto de vista que assumimos, isso significa dizer que teríamos reduzidas possibilidades de leitura de um arquivo. Reduzir essas leituras, de certo modo, significa padronizar modos de ler. Desse modo, partindo do pressuposto de que são os sujeitos que definem a(s) leitura(s) e o(s) sentido(s), entendemos que as possibilidades são diversas, dado ao fato de que os sujeitos são múltiplos e plurais. Isso não significa dizer que as leituras são infinitas e quaisquer. A esse respeito, a teoria pecheuxtiana aborda a questão de haver sempre outras possibilidades de leitura, levando em consideração que os discursos não são sequências discursivas fechadas em si mesmas. Pêcheux afirma que:

O princípio dessas leituras consiste, como se sabe, em multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de “entender” a presença de não-ditos no interior do que é dito (PÊCHEUX, 2012, p. 44)

³⁹ Para Street (1984 [2014]), o modelo autônomo de letramento “pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a progresso, isolando o letramento como uma variedade independente capaz de estudar suas consequências”. Já com relação ao modelo ideológico, o autor “ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições pedagógicas”.

⁴⁰ Acerca dessa questão política, cabe reforçar que, neste trabalho, assumimos um ponto de vista, por não se tratar de um trabalho que se pretende neutro e fora da ideologia. Como sujeitos atravessados por ela, acreditamos que, mesmo na posição de pesquisadora que assumimos neste espaço, não seria possível fazer tal afastamento das questões que nos atravessam.

E é a partir dessas múltiplas possibilidades de leitura que investigamos os gestos de leitura do sujeito que emergem a partir condição de produção do vestibular da UNESP. Esses gestos são resultado (não só mas também) dos percursos realizados pelas práticas de leitura no contexto da Educação Básica (com destaque para o ciclo do Ensino Médio). Nessa perspectiva, focamos nosso olhar na investigação sobre a caracterização dos modos de ler textos (gestos de leitura) nos exames vestibulares e os seus efeitos na formação do sujeito-vestibulando. Diferentemente do que sustentam teorias de cunho estruturalista e interacionista e alinhando-nos àquilo que defendem as teorias discursivas, acreditamos na existência de uma diversidade de gestos de leitura possíveis produzidos pelo sujeito-vestibulando. Acerca dessa questão, Indursky sustenta que:

Há uma produção teórico-analítica bastante significativa que defende a pluralidade de leituras, tomando o texto como objeto aberto, contrapondo-se, pois, à ideia de que a leitura é um produto já inscrito no próprio texto (cf., por exemplo, INDURSKY & ZINN, 1985). Da mesma forma, há uma outra tendência segundo a qual o texto pode ser objeto de várias leituras, estando estas, de certa forma, já inscritas na materialidade textual. Ou seja, *nem uma só, nem infinitas, mas possíveis leituras* (cf., por exemplo, INDURSKY, 1989) (INDURSKY, 1989 *apud* ORLANDI, 2003, p. 189 – grifos da autora)

Corroborando essa linha de raciocínio da autora, alguns dos trabalhos de Daunay (1999, 2007) buscam descrever e refletir a respeito da presença de diferentes perspectivas de leitura no contexto da educação. Em seu trabalho *La lecture littéraire: les risques d'une mystification/A leitura literária: os riscos de uma mistificação* (1999), o autor procura construir uma reflexão relacionada à(s) prática(s) de ensino de leitura no âmbito escolar. Nessa reflexão, ele busca explicar diferentes perspectivas teóricas que atravessam essas práticas nesse cenário. Para ele, buscando nomear as teorias em torno da disciplina da leitura, esse percurso que recupera certas teorias pode ser chamado de “teorias da leitura literária”.

Dentre as diferentes visões acerca de leitura literária, Daunay (1999), com a proposta de uma reflexão crítica, retoma o teórico Riffaterre, que propõe, pela definição de literalidade, uma distinção entre sentido e significado. Para este autor, o sentido pode ser entendido como: “a informação fornecida pelo texto no nível mimético” ou ainda “o texto como uma sucessão linear de unidades de informação”. Já o significado, para ele, é definido como “o verdadeiro tema do poema, o que ele realmente quer dizer” (DAUNAY, 1999, p. 30). Para esse tipo de linha teórica, são comuns questionamentos sobre o “sentido real”, “o verdadeiro sentido”, “o que o autor verdadeiramente disse”. Nessa vertente de observação, toma-se o texto como o centro da significação, e não o sujeito. Podemos dizer que, a partir desse ponto de vista, os sentidos são definidos à priori, desde a enunciação. É claro que não é possível negar que o sujeito-locutor

não tenha uma grande participação na produção do processo discursivo. No entanto, corroborando a crítica de Daunay a respeito dessa visão, do nosso ponto de vista, é como se os sentidos não fossem passíveis de questionamento. E, ainda mais, se o sentido não fosse também construído pela participação do sujeito-interlocutor do processo.

Daunay salienta que, para Riffaterre, tais definições sobre leitura envolvem dois comportamentos de leitura diferentes. Como ele demonstra em sua reflexão, há dois níveis/fases de leitura para Riffaterre: o primeiro nível seria a leitura que deve passar pela mimese, ou seja, trata-se de um tipo de leitura que foca na competência linguística. Para ele, é a partir dessa competência que o leitor pode chegar ao segundo nível, conhecida como leitura da significação. É como se esses dois movimentos de leitura fossem completamente distintos e separados. Do nosso de vista, tal como Daunay destaca, tal separação não é possível porque os processos discursivos são produzidos pela posição socio-histórica do sujeito em relação com a materialidade linguística. Para a teoria discursiva, não há como separar a língua da significação, pois as palavras assumem seus sentidos de acordo com a posição-sujeito, podendo, elas, ser variáveis com relação ao sentido que portam.

Ademais da noção de leitura de Riffaterre, Daunay descreve a noção tratada por Umberto Eco. Em um movimento de deslocamento em relação a Riffaterre, mas com interesse na última definição feita por ele (a leitura da significação), Eco considera que o destinatário (o interlocutor para a teoria discursiva), em seu movimento de interpretação, completa o significado. Nessa visão adotada, já notamos que o sujeito-interlocutor é visto como mais atuante na construção de sentidos do texto, não sendo somente o autor deste o responsável pelos sentidos atribuídos. A esse respeito, Eco diz:

A interpretação semântica ou semiótica é o resultado do processo pelo qual o destinatário, diante da manifestação linear do texto, completa o sentido. A interpretação crítica ou semiótica, por outro lado, tenta explicar por quais razões estruturais o texto pode produzir essas interpretações semânticas (ou outras, alternativas). (ECO, 1992, p. 36)

A despeito desse modo de ler, Eco vê o sujeito-interlocutor (chamado por ele de destinatário) como participante ativo na construção do(s) sentido(s). Tal visão, diferentemente da de Riffaterre, aproxima-se mais do nosso ponto de observação, que considera o papel do sujeito-interlocutor como crucial para a construção do processo discursivo. Ainda em se tratando da noção de leitura defendida por Eco, cabe destacar que ele considera dois modos de interpretação conhecidos como “leitura inocente” e “leitura crítica”, tal como destaca Daunay (1999, p. 31). Como este explica, “não se trata de dois leitores reais, mas sim de duas instâncias

de leitura codificadas pelo texto” (DAUNAY, 1999, p. 31), pois, para Eco, o texto postula a cooperação do leitor como condição de atualização”. Dito de outro modo, esse autor (para a AD, o sujeito-locutor) inscreve um dito leitor modelo em seu texto, de modo que este seja:

capaz de cooperar na atualização textual de forma que ele, o autor, imagina, e capaz também de agir de forma interpretativa como ele agiu de forma geral (ECO, 1985, p. 71 *apud* DAUNAY, 1999, p. 31 – tradução nossa)

Tendo por base essa noção sustentada pelo autor, a do leitor modelo como “estratégia textual”, podemos dizer que ela se aproxima da noção de formação imaginária da teoria pecheuxtiana. Isso porque o autor imagina o possível percurso de leitura que o seu interlocutor pode vir a fazer, durante o processo de atualização do texto. No entanto, é importante salientar que, do ponto de vista do qual observamos os percursos de leitura, não acreditamos que essa cooperação, tal como imaginada pelo locutor, possa ser garantida plenamente. Até mesmo porque, pela pluralidade da constituição dos sujeitos, diríamos que sustentar tal postura significa dizer que há uma univocidade lógica que pode ser garantida.

Acerca dessa questão, em outras palavras, como aponta Daunay, o leitor empírico não é apenas um destinatário, dado ao fato de que ele atua sobre o texto a partir do qual ele deve reconstruir o percurso de leitura textualmente codificado por hipóteses sucessivas. Então, o leitor tem um papel equivalente ao do autor para exercer. Em sua reflexão, Daunay aponta que Eco o sugere ao dizer que:

O autor empírico enquanto sujeito da enunciação textual formula uma hipótese de Leitor Modelo, e, ao traduzi-la em termos de uma estratégia que lhe é própria, ele designa a si mesmo autor enquanto sujeito da enunciação, como modo de operação textual em termos bastante “estratégicos”. Mas, por outro lado, o leitor empírico, enquanto sujeito concreto dos atos de cooperação, deve ele mesmo se designar uma hipótese de Autor, deduzindo justamente dados de estratégia textual (ECO, 1985, p. 80 *apud* DAUNAY, 1999, p. 32 – tradução nossa)⁴¹

A esse respeito, finalmente, acreditamos, como Daunay, que existem diferenças entre leitura como estratégia e leitura como percepção de dados do texto. Acerca dessas abordagens sobre leitura, vemos que o texto é considerado central na responsabilização do(s) sentido(s). Em outras palavras, sob essa perspectiva, o sentido é algo que vem somente do texto, e não do leitor. A este, fica a responsabilidade de saber percorrer exatamente os caminhos e as pistas

⁴¹ Disponibilizamos a versão original em francês da citação traduzida: “L’auteur empirique en tant que sujet de l’énonciation textuelle formule une hypothèse de Lecteur Modèle, et en la traduisant en termes d’une stratégie qui lui est propre, il se dessine lui-même, auteur en tant qu sujet de l’énoncé, comme mode d’opération textuelle en des termes tout autant “stratégiques”. Mais d’un autre côté, le lecteur empirique, en tant que sujet concret des actes de coopération, doit lui aussi se dessiner une hypothèse d’Auteur en la déduisant justement des données de stratégie textuelle (ECO, 1985, p. 80 *apud* DAUNAY, 1999, p. 32).

deixados pelo autor do texto. Ainda nessa direção, Daunay destaca, em sua reflexão, que o conceito de leitura propriamente literária está correlacionado à competência literária, abordada por Riffaterre. O pesquisador, retomando as ideias de Y. Reuter (1995), demonstra que a literacidade é consequência de uma “projeção” no texto dos princípios de funcionamento de um tipo de leitura, chamada de literária-letrada (REUTER, 1995, p. 70). A partir dessa noção de leitura como pressuposto, parece que esse modo de ler é aquele em que o leitor faz a leitura com algum tipo de planejamento sobre como ler. Dessa feita, sob tal ótica, existiria, então, um manual sobre como proceder com determinados tipos de leituras.

Nesta reflexão, Daunay destaca algumas visões dicotômicas a respeito da noção de leitura que não vamos recuperar porque o que nos interessa, neste trabalho, é situar a existência de outras abordagens teóricas a respeito da noção de leitura. No entanto, cabe pontuar que são formas de considerar os modos de ler de maneira binária. Nessa direção, Daunay diz que:

estas dicotomias não se sobrepõem todas, na medida em que se baseiam em critérios heterogêneos: por exemplo, não se pode equacionar automaticamente a distinção entre as leituras de acordo com o momento em que se realizam e sua natureza (DAUNAY, 1999, p. 33 – tradução nossa)

Daunay relembra que Reuter (1992) aborda a presença de uma outra dicotomia, usual no meio escolar: compreender e interpretar (REUTER, 1992, p. 14). Segundo ele, compreender viria a “encontrar” um sentido que postulamos “primeiro”, “literal”. Enquanto, por outro lado, interpretar seria o terreno do “segundo sentido”, da construção do sentido, das intenções e dos efeitos de sentido. Na mesma direção de Daunay, em sua reflexão, do nosso ponto de vista, sustentado pela teoria discursiva, a fragmentação do exercício de ler parece ser uma prática que distancia o leitor, que não leva em consideração o exercício desse sujeito na construção dos sentidos.

Tal dicotomia “compreender e interpretar”, muito presente nos modos e nas práticas de leitura escolares, como apontada por Reuter, é uma das abordagens também descritas por Coracini (2005). Na reflexão, a autora busca discutir as diferentes concepções de leitura que atravessam tanto a perspectiva da modernidade quanto da pós-modernidade. Para isso, passa rapidamente pelas concepções mais clássicas e pelas mais usuais na escola e no meio acadêmico, buscando abordar sua reflexão, com mais afinco, na perspectiva discursiva-desconstrutivista. Coracini mostra que a concepção moderna de leitura é centrada no autor, que controla e autoriza os sentidos do texto. Segundo tal concepção, o papel do leitor é o de decodificação do texto, cabendo a ele “decifrar” o que o autor disse. Tal como apontado e desenvolvido na crítica de Daunay (1999), esse ponto de vista reduz a questão da leitura a uma mera atividade de

decodificação de um código linguístico, como se fosse possível estabilizar o(s) sentido(s). Em contrapartida, a concepção pós-moderna, assim como tratada pela autora, coloca o sujeito-leitor no centro da produção do(s) sentido(s), o que vai ao encontro da perspectiva discursiva, a qual sustenta a impossibilidade de estabilização do(s) sentido(s) por parte do autor, tendo em vista que o discurso é “o efeito de sentido entre interlocutores” (PÊCHEUX, 1997, p. 82), conforme já sinalizamos.

Retomando a crítica feita por Daunay (1999), destacamos que ele sinaliza que Picard (1986), por exemplo, trata da leitura enquanto “passiva” e “ativa”. E, a esse respeito, ele salienta criticamente o modo como algumas teorias abordam a concepção de leitura de forma oposta e binária. Do seu ponto de vista, com o qual concordamos, tal modo binário de fazer oposição e classificação das práticas não deixa de ser um erro. A grande dificuldade, sob esta perspectiva de análise, para o autor, é que a leitura é vista de uma forma “hierarquizada”. Acerca desse modo de tratamento sobre a leitura, o autor destaca a oposição que os programas da escola primária e do Ensino Fundamental, os quais instituem entre compreensão literal e compreensão fina.

No que diz respeito a essas oposições, tratadas majoritariamente de modo hierárquico, Daunay afirma que não há muitas razões pelas quais se surpreender com a presença de uma hierarquização referente ao modo de falar dos textos. Para ele, por exemplo, a concepção ordinária de paráfrase leva a uma leitura que busca, no plano da semântica ou da semiótica, decodificar o sentido, o que opõe fundamentalmente à relação metatextual, que exige a leitura crítica, a qual decodifica o significado. De acordo com o autor, esse tipo de prática aponta para um modo de relação com o texto no qual o trabalho crítico teria de se esforçar para trazer à superfície tanto o que uma primeira leitura não permitiria quanto as razões que tornariam possível essa primeira leitura. Assim, nessa direção, o autor aponta que tal quadro conceitual ajuda a explicar por que a proibição da paráfrase (muito presente em textos do gênero comentário ou do gênero literário) desaparece em outros tipos de textos escolares. A esse respeito, Daunay reforça o fato de que exercícios que visam à compreensão necessariamente levam os alunos a produzirem a paráfrase. Então, os textos considerados como literários são objeto de questões e de reformulações parafrásticas dos alunos.

Retomando Picard, Daunay aponta que esse autor propõe uma descrição de leitura como um jogo, do qual a “leitura literária” seria a forma mais completa. Para ele, essa proposta de leitura como um jogo é elaborada de modo que, nesse jogo, as características estejam presentes na leitura literária. Para esse autor, “a leitura como jogo implica atividade do leitor” (PICARD, 1986, p. 149 *apud* DAUNAY, 1999 p. 40), ou seja, que esse leitor não seja

simplesmente passivo. De modo geral, para ele, o leitor seria triplo, pois manteria seu contato fisiológico, a presença constante do mundo externo e de sua realidade. Ainda, conforme pontua Picard, a leitura literária é necessariamente reservada a uma elite.

Acerca da reflexão feita por Picard, cabe destacar que, conforme Daunay recupera, esse autor não propõe uma didática, mas traz um quadro para o ensino que se beneficia com suas análises. Para ele, o mais importante é estar consciente do segundo processo de aprendizagem da leitura. Daunay destaca que há grande interesse dos especialistas em didática nesse percurso de Picard, graças ao fato de suas produções nesse campo serem atualmente bastante lembradas. Em geral, elas buscam pelo menos questionar qual o papel da escola nessas três instâncias. Como esclarece Daunay, mesmo que essas questões não sirvam para a criação de um programa específico, elas podem ajudar na elaboração de práticas que teriam a função de desenvolver nos alunos a capacidade de melhor conhecer o ato de leitura e as instâncias em jogo, bem como as implicações das exigências escolares em matérias de leitura. Desse modo, teríamos, segundo o autor, uma ferramenta conceitual de diferentes formas de leitura possíveis dos textos. Nessa direção, considerando tais reflexões, nosso trabalho visa a questionar a(s) leitura(s) possível(eis) a partir de uma dada condição de produção.

A respeito, por exemplo, do modo como as abordagens de leitura são realizadas na escola, Daunay (2007) reflete sobre o modo como elas, de uma perspectiva fortemente formal, excluem o sujeito nesse contexto. Segundo ele, isso acontece porque as teorias mais formalistas buscam construir “uma máxima distância entre o aluno e o texto” (ROCHEX, 1998, p. 203 *apud* DAUNAY, 2007, p. 46). E, pelo fato de essas teorias serem mais fortemente presentes no contexto escolar, como dito no início deste capítulo, Daunay (2007) justifica o porquê a didática deve “olhar para a questão do sujeito e questionar, didática e dialeticamente, as práticas escolares e extraescolares” (DAUNAY, 2007, p. 45). Para ele, trata-se sempre da questão de definir um saber ensinável. E, desse ponto de vista, a normalização de comportamentos de leitura é um objetivo escolar incontornável (DAUNAY, 2007, p. 48).

Nessa direção, o autor argumenta que evitar os efeitos de censura que pode engendrar uma certa concepção distanciada da leitura literária não é negar a distância que cria toda abordagem escolar da leitura. Mas o sujeito leitor que trata de se reintegrar é o sujeito didático de que a subjetividade é um aspecto inerente à aprendizagem. Esse sujeito didático pode ser apreendido tanto como “ator” quanto como “agido”, “assujeitado” (quer dizer determinado, constituído...) pelo sistema de relações e de restrições do espaço social, da instituição, onde eles se encontram inscritos (REUTER, éd., 2007: 92) (DAUNAY, 2007, p. 48).

Para ilustrar a questão que não é especificamente literária, Daunay (2007, p. 48) a explica, por meio de um exemplo a partir de um diálogo fictício de aluno, mas que representa bem diálogos escolares. O autor convida o leitor a imaginar um diálogo como o seguinte: “na frase *O trem é grande*, o que é grande? - é o *trem*”. O autor mostra que, pela resposta do aluno, é bem uma subjetividade que se exprime, que tem relação com a linguagem. Segundo ele, se os efeitos dessa subjetividade são na escola rejeitados como um erro, é porque eles sinalizam uma relação não-distanciada, não-escolar na língua.

Ainda, Daunay argumenta que, se relacionamos esse típico episódio escolar à questão da literatura, estamos na mesma problemática e que não há, portanto, para ele, razão para fazer uma saída particular da literatura para a subjetividade no estrito plano didático. Para ele, trata-se de uma questão de saber como didatizar a questão da subjetividade, ou seja, como lidar com a subjetividade do aprendiz. Nesse sentido, o autor relaciona essa questão ao pensamento de D. Bucheton (1999, *apud* DAUNAY, 2007), o qual descreve “posturas de leitura dos alunos”. Esse autor integra essa dimensão na questão mais geral de “encontro entre práticas sociais, culturais e languageiras dos alunos e de suas práticas escolares” (1999:137 *apud* DAUNAY, 2007, p. 48).

Nessa mesma direção se inscreve o nosso trabalho, visando a lidar com a(s) subjetividade(s) do aprendiz, por meio da análise de seus diferentes gestos de leitura possíveis em uma dada condição de produção. Para compreender as produções textuais do sujeito-vestibulando, buscamos mobilizar como se dá a relação entre esse sujeito no contexto de um exame de seleção, ou seja, um contexto ainda escolar. Para isso, consideramos importante questionar como se dá a relação desse sujeito com a leitura. Apoiando-nos na reflexão proposta por Daunay, retomamos o questionamento por ele feito, por exemplo, acerca do que é realmente a leitura. Segundo o autor, trata-se de:

Uma *consciência* que se expõe na prova singular do mundo, que coloca em questão na própria língua a diversidade possível de experiências humanas: o que chamamos um autor (DAUNAY, 2007, p. 49 – grifos do autor)

Desse modo, tendo em vista essa definição, que trata a literatura sobre leitura como uma área que vai revelar a pluralidade de experiências humanas, não de modo diferente são os textos produzidos pelo sujeito-vestibulando. Conforme argumenta Daunay (2007, p. 49), “a didatização da temática do sujeito leitor é evidentemente uma necessidade se desejamos pensar o ato de ensinar”. Nesse sentido, pelo desejo de pensar o ato do ensino (sobretudo o ensino de língua, de leitura e de produção de texto), consideramos que olhar para esses percursos e gestos de leitura produzidos pelos vestibulandos seja uma via de compreender também como são

realizadas as práticas de ensino de leitura e de escrita no contexto escolar.

Sem dúvida alguma, trata-se de um grande desafio: tanto do ponto de vista didático como do ponto de vista linguístico. No que diz respeito à questão didática, como aponta Daunay, podemos dizer que é precisamente “poder objetivar o sujeito didático para não lhe deixar no silêncio, mas sim fazê-lo um sujeito da aprendizagem” (DAUNAY, 2007, p. 49). Dito de outro modo, é entender como olhar para esse sujeito, considerando o contexto no qual se dá sua produção discursiva. Como sustenta o autor, para esse ponto de vista, “o sujeito leitor é somente uma faceta do sujeito didático, uma espécie de especificação dessa última abordagem teórica centrada na atividade de leitura” (DAUNAY, 2007, p. 49). Cabe reforçar que, neste trabalho, buscamos tratar mais especificamente o sujeito-vestibulando, já que olhamos para os seus gestos de leitura, buscando compreender seu(s) processo(s) de produção discursiva. Olhar para esse sujeito e para além da questão da leitura e do discurso, considerando também suas atitudes e seus comportamentos, pode ser um trabalho importante para o campo da didática. No entanto, enquanto analistas de discurso, o que nos interessa é a questão discursiva.

Do nosso ponto de vista, consideramos que a leitura como estratégia pode até ser uma prática bastante presente nas práticas de ensino de leitura e de produção de texto no âmbito escolar, mas acreditamos que ela não vai garantir modos de leitura unívocos, dado ao fato de que o texto sempre está aberto à atualização e à interpretação do(s) sujeito(s). E é seu atravessamento socio-histórico-ideológico que pode determinar o(s) modo(s) como a(s) leitura(s) será(ão) atualizada(s). Tal como sustenta Indursky (INDURSKY, 1989; ORLANDI, 2003, p. 189) em seu trabalho, nosso interesse é refletir sobre a diversidade da leitura não de um ponto de vista pessoal e subjetivo, mas sim do ponto de vista um sujeito histórico, interpelado ideologicamente e inscrito em uma formação discursiva determinada. Nessa mesma direção, Coracini (2005) assinala que a percepção de leitura:

Não surge simplesmente da capacidade criadora de um indivíduo; aliás, a própria criatividade está, de alguma maneira, atravessada pelos modos possíveis de interpretar ou traduzir, permitidos pelas formações discursivas em que se inscreve o sujeito (CORACINI, 2005, p. 27)

Desse modo, neste contexto de reflexão que desenvolvemos, tal como Galli (2015) propôs em sua investigação de práticas de leitura no contexto de formação de professores, buscamos investigar as produções textuais e, conseqüentemente, os possíveis atravessamentos ideológicos do vestibulando e sua produção de sentidos com base no “modo de relação (leitura) entre o dito e o compreendido” (ORLANDI, 1999, p. 59, *apud* GALLI, 2015, p. 206). Dito de outro modo, refletimos sobre os modos de ler no contexto de seleção pelo vestibular de

candidatos para ingresso em uma universidade pública do estado de São Paulo, a partir daquilo que emerge como aparentemente estabilizado no plano intradiscursivo bem como no interdiscurso, inscritos pelos percursos de leitura/escrita realizados pelos sujeitos-vestibulandos.

2.5 Discursos sobre leitura no contexto da Educação Básica: algumas considerações

Dentre as várias facetas que fazem parte da vida, do cotidiano e do universo escolar (alunos, familiares, professores, especialistas em didática e em educação), como estamos reiterando desde o início deste capítulo, podemos observar o foco que ganha a discussão sobre leitura e escrita em todos os níveis de formação escolar. Em um contexto a partir do qual muito se fala a respeito da importância desses gestos como constituintes da formação do sujeito-leitor, consideramos importante e necessário trazer essa temática em uma esteira de reflexão, visando a observar e a analisar o modo como os discursos sobre leitura e escrita são mobilizados no contexto da educação, com destaque para o ciclo final da Educação Básica.

Reflexões acerca do modo como a leitura tem sido discursivizada em diferentes contextos, sobretudo no contexto da Educação Básica, são importantes para compreender o(s) modo(s) de constituição do sujeito-leitor na contemporaneidade. Além disso, elas também podem ser consideradas cruciais para a discussão sobre a questão do letramento na formação do estudante de Ensino Médio, que, após conclusão dessa etapa, seguirá com seus estudos no Ensino Superior. E, quando pensamos a respeito de leitura e de escrita, sabemos que existem interesses de diversos lugares de observação: desde pesquisas na área de didática e de educação, que buscam compreendê-las a partir de diferentes concepções teóricas, até mesmo interesses midiáticos e governamentais, com a criação de *rankings* nacionais e internacionais como forma de “medir” e de “classificar” as competências leitoras dos estudantes.

Desse modo, inicialmente, nosso interesse em olhar para materialidades produzidas por alunos em fase final do ciclo básico, em momento de transição para o Ensino Superior, como forma de promover uma reflexão a respeito dos discursos sobre leitura e escrita. Considerando as atuais condições de produção, especialmente em um momento em que cresce exponencialmente a adesão às práticas de leitura no contexto socio-educacional pelas tecnologias digitais, Galli (2015) mostra que a circulação dos discursos acerca da questão da leitura mostra uma “possibilidade de acessar a informações” (GALLI, 2015, p. 202). Ela ainda lembra que essa questão aparece atravessada sob efeitos de neutralidade por parte do sujeito-

leitor. Sendo assim, tal como a autora em sua análise a respeito das práticas de leitura no contexto do Ensino Superior, mais especificamente em curso de formação de professores, acreditamos que trabalhar com a investigação acerca da temática da leitura no contexto da Educação Básica da perspectiva discursiva é de grande relevância, tendo em vista que as práticas didáticas no ensino de leitura e de produção de texto nesse contexto ainda privilegiam as visões dicotômicas. Por exemplo, são visões que sustentam a leitura como ato de decodificar, o leitor apenas como mero receptor dos sentidos construídos pelo autor do texto; tais visões podem ser vistas em grande circulação em diferentes contextos sociais, sobretudo nos contextos de ensino. Então, tomando como pressuposto essas condições de produção de discursividades, podemos perceber, de certa forma, o que se espera socialmente de um sujeito que tenha concluído a etapa do Ensino Médio, em especial o sujeito-vestibulando. Do nosso ponto de vista, a partir dessas visões predominantes no contexto de ensino de leitura e de produção textuais, entendemos que é esperado que esse sujeito possa, de fato, controlar o(s) sentido(s), garantindo, assim, a(s) leitura(s) “desejada(s)”.

Nessa direção, entendemos que as práticas de leitura no atual contexto socio-histórico-educacional parecem apontar para uma tentativa de fazer com o que o sujeito-leitor possa ter esse “controle”, que ele seja capaz de ler e de escrever “de forma adequada e desejada”, principalmente em contextos nos quais ele passa a ser avaliado. Um grande exemplo e parâmetro adotado atualmente pelas instituições de Educação Básica no Brasil (especialmente colégios privados) para medir a competência leitora de seus estudantes tem sido a aprovação desses alunos nos vestibulares. Seguindo essa premissa, atualmente, no modo de funcionamento de grande parte dessas instituições, o sujeito-leitor considerado com boa capacidade de leitura e de escrita é aquele que consegue atingir boas notas em exames vestibulares, com destaque atual para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares de universidades públicas. Além desse contexto de exames seletivos, cabe destacar, também, os exames avaliativos, como, por exemplo, a presença de *rankings*⁴² como forma de medir a competência leitora dos estudantes.

Essa temática desperta nosso interesse porque desejamos analisar e refletir a respeito do(s) percurso(s) e do(s) gesto(s) de leitura produzidos por esses sujeitos como forma de

⁴² Como destacamos na introdução deste trabalho, a partir da crítica de Daunay e Bart *Pode-se levar a sério o PISA?*, um *ranking* muito conhecido que busca medir e classificar a competência leitora de estudantes pelo mundo todo é o PISA (Programa Internacional para avaliação de alunos), uma rede de avaliação de desempenho escolar, realizado pela primeira vez em 2000 e repetido a cada dois anos. É coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com vista a melhorar as políticas e resultados educacionais.

compreender a formação do vestibulando no contexto do ensino e da didática. Neste trabalho, como apresentado no capítulo 1, adotamos a noção de “gesto de leitura” conforme trabalha Orlandi em suas reflexões a partir do conceito de gesto desenvolvido por Michel Pêcheux (1975 [1997]). Para o teórico, a noção de gesto pode ser definida como um “ato tomado no nível do simbólico”. No que diz respeito a essa compreensão, entendemos que um gesto de leitura pode significar ou não, a depender da posição inscrita pelo sujeito. Acerca desse nosso interesse de investigação das práticas de leitura, Daunay (2007) argumenta a respeito da importância de didatizar a questão relacionada ao sujeito-leitor quando se trata acerca do desejo de refletir na área do ensino. Nesse sentido, pelo desejo de pensar o ato do ensino (o ensino de língua, de leitura e de produção de texto), consideramos que olhar para esses percursos e gestos de leitura produzidos pelos estudantes seja uma via de compreender também como são realizadas as práticas de ensino de leitura e de escrita no contexto escolar.

Para além dessa noção de gesto de leitura, trabalhadas por Pêcheux inicialmente, no seio de organização de sua teoria discursiva, e posteriormente por Orlandi, em sua releitura do aparato teórico-metodológico da AD no Brasil, destacamos que também estamos adotando, em nosso gesto de leitura e de análise, o conceito de paráfrase e de polissemia. Tal conceito também é formulado quando Pêcheux (1975 [1997]) organiza a teoria do discurso, em suas três fases de deslocamento (1969, 1975, 1981). Nessa direção, entendemos, também, que avaliar, categorizar, classificar, rankear e medir a competência leitora desses sujeitos torna-se um árduo desafio tanto para professores que estão em convívio direto com esses alunos bem como para instituições que visam a selecionar candidatos mais bem preparados para vestibular e até mesmo para órgãos responsáveis pela produção de *rankings* com objetivo de melhorias de políticas públicas como forma de intervir na melhoria da educação como um todo.

Posto que a presença dos *rankings*, das provas de avaliação e de seleção (por exemplo, o ENEM, os vestibulares em geral) sejam práticas presentes no cenário educacional contemporâneo, entendemos que muitas das práticas de leitura e de escrita no ambiente escolar sejam orientadas com o objetivo precípuo de fazer com que os alunos realizem essas provas e alcancem sucesso nelas. Utilizamos a palavra sucesso como forma de apontar “bons resultados”, de ser bem-sucedido do ponto de vista das classificações, das notas, das aprovações. Dessa forma, ter sucesso nessas provas significa que esses alunos sejam aprovados e selecionados para fazerem parte do quadro de alunos de instituições de Ensino Superior. No caso do contexto brasileiro, as instituições públicas são as que mais se destacam em sua qualidade de ensino, de pesquisa e de extensão. E o fato de não haver garantia de vagas para todos faz com que haja exames seletivos, que, não raro, reproduzem elites, pois são os

candidatos que têm condições de acessar às melhores escolas e aos cursos preparatórios que majoritariamente ocupam essas vagas. A esse respeito, não vamos nos aprofundar, pois seria necessário desenvolver outra pesquisa (de cunho sociológico) para avaliar, por exemplo, as condições do quadro socio-econômico desses candidatos.

Com isso, consideramos que analisar o modo como as noções de leitura e de texto são abordadas nesse cenário das práticas revela-se uma tarefa importante e até mesmo produtiva para compreender os gestos de leitura desse sujeito-vestibulando. Essa busca e reflexão vão além dos muros da escola; antes, revelam-se crucial, especialmente nesta pesquisa, compreender o modo como essas noções aparecem nessas provas. Até mesmo porque, do nosso ponto de vista, acreditamos que os modos como as provas (de avaliação, de seleção, de ranqueamento) encontram-se organizadas e aplicadas são um ponto de partida (não exclusivo, é claro) para orientar as práticas didáticas.

Retomamos, até aqui, o percurso adotado no contexto da Educação Básica acerca das noções do ensino de língua, de leitura e de texto. Consideramos que descrever e sistematizar o modo como essas noções são abordadas socio-historicamente nas escolas pode ser um caminho produtivo para compreendermos a(s) maneira(s) como o(s) sujeito-leitor(es) elabora(m) seus gestos de leitura no cotidiano, quando diante de avaliações formais, ferramentas utilizadas, majoritariamente, para fazer seleção de candidatos ao ingresso ao Ensino Superior, no nosso caso específico como estamos abordando. Porém, esse tipo de avaliação também é usado em outros contextos, como seleção de candidatos ao mercado de trabalho (seja no âmbito dos concursos públicos, seja no setor privado).

CAPÍTULO 3

MODOS DE DISCURSIVIZAR A LEITURA

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Esse movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente
(FREIRE, 1989, p. 13)

3.1 Algumas pesquisas sobre redação no vestibular

A partir da reflexão que vimos construindo, consideramos importante contextualizar as práticas de leitura e de escrita no contexto da Educação Básica brasileira (colégios e cursos preparatórios em geral). Seguindo na mesma direção das reflexões feitas na literatura por Galli (2015), Daunay (1999; 2007), Coracini (2002), Indursky (1989), Orlandi (2000; 2003), Correa (1997; 2002), o ensino da leitura como “ferramenta estratégica” é muito recorrente nas práticas de ensino de leitura e de produção de texto nos contextos escolar e acadêmico. Acreditamos que demonstrar tais percursos pode situar nosso trabalho no percurso de análise na área de estudos da linguagem e na área da educação como um todo. Do nosso ponto de vista, buscamos demonstrar que as atividades de leitura e de escrita não se limitam somente a uma atividade normativa, de adequação a regras de uso da língua e à situação comunicativa. Estamos em um lugar de observação a partir do qual estamos olhando para a redação no vestibular para além da forma-estrutura. Sendo assim, vamos trazer alguns dos trabalhos já realizados na investigação de produções de texto de vestibulandos, tão conhecida como “redação no vestibular”. Entre esses trabalhos, há diferentes perspectivas de análise: desde um ponto de vista mais linguístico-estrutural até uma perspectiva textual-discursiva, como se inscreve nosso lugar de observação.

Tal como trazido por Galli (2015), Daunay (1999; 2007), Coracini (2002), Indursky (1989), Orlandi (2000; 2003), Correa (1997; 2002), entre outros estudiosos, por exemplo, há

perspectivas de análise que focam o exercício da leitura e da produção textual meramente na “adequação” de questões de linguagem (coesão, coerência, gramática normativa em geral). Dessa feita, são pontos de vista que veem a escrita como espaço logicamente estabilizado em que o sujeito se inscreve de modo adequado, ou não, levando-o a produzir textos eficazes ou deficientes, conforme demonstra Brito (2011, p. 12). Chamada por Tfouni (1994) de perspectiva a-histórica, a autora demonstra que esta:

compreende a escrita como uma espécie de produto completo em si mesmo, considera ‘letrados’ somente os indivíduos que sabem ler e escrever ‘bem’, gerando estudos comparativos que fazem uso ‘inadequado’ e os que fazem uso ‘adequado’ da linguagem. (TFOUNI, 1994 *apud* BRITO, 2011, p. 12)

De acordo com esse ponto de vista trazido pela autora, essa perspectiva a-histórica é caracterizada por seu posicionamento individualista-restritivo, tecnológico e cognitivista. Consequentemente, o foco das investigações está ligado às questões da materialidade linguística (coesão, coerência, entre outros), a partir de parâmetros dicotômicos. Brito (2011) discorre que autores os quais observam a partir dessa posição têm como preocupação central de seus trabalhos analisar a “eficácia da comunicação”, discutindo uma possível “crise da linguagem”, como consequência das falhas textuais.

Nessa direção, alguns trabalhos realizados com redações demonstram tal preocupação e interesse ligados a questões de linguagem de uma perspectiva estruturalista e material. Entre eles, cabe destacar a pesquisa de Rocco (1981), por exemplo, que busca sustentar sua hipótese de que “estaria ocorrendo uma certa crise da linguagem”. A autora analisou 1500 redações do vestibular da Fuvest no ano de 1978, sob o paradigma das relações coesivas, segundo conceito de textura introduzido por Halliday. Nesse trabalho, considerando as marcas textuais de coesão e de coerência, ela busca estabelecer relações que permitissem não só a linguagem e o discurso dos produtores de textos, bem como mostrassem as possíveis relações entre os textos produzidos e o nível das estruturas de pensamento de seus produtores.

Adotando uma perspectiva semelhante, como já trazido no capítulo 2, ao falarmos sobre a aplicação das provas de redação na UNESP na década de 1980, vale destacar os trabalhos de Rezende (1988) e de Pereira (1989). Esses autores abordaram, em suas pesquisas, a questão da redação no vestibular também sob uma ótica mais estruturalista. Pereira analisou redações produzidas para o vestibular do ano de 1988 nos exames vestibulares da UNESP. Nesse trabalho, o autor, por meio da análise dessas produções textuais, listou as principais dificuldades dos candidatos, considerando o funcionamento da estrutura linguística, como por exemplo: problemas de grafia e acentuação, problemas de concordância verbal, problemas no

emprego do conectivo, incompletude ou truncamento dos enunciados, impropriedade no uso de sintagmas, redundância, uso de clichês.

Chociay (2008) trabalhou com análise de aproximadamente 4000 mil redações da VUNESP (UNESP) (exames de 1999, 2000, 2001 e 2002). Em sua pesquisa, de uma perspectiva não-discursiva, e sim tradicional, procurou mostrar o que se deve e o que não se deve redigir em um texto. No seu percurso de análise, o autor procurou observar o texto de uma perspectiva estrutural, buscando mostrar quais são as maiores dificuldades e “erros” dos vestibulandos. Aqui, o conceito de erro adotado pelo pesquisador está relacionado à questão mais normativa e estrutural. Ele demonstra tipos de “problemas” encontrados nesses textos, como:

quando o candidato escreve com caligrafia enorme, para ocupar as trinta linhas destinadas ao texto, julgando que assim estará "enganando" o corretor ou, ainda, quando o estudante, para "encher" a página, escreve em linhas menores que as impressas, escrevendo "em coluna". O pior de todos os erros acontece quando o candidato julga apresentar prova de grande criatividade, mas, de fato, está produzindo um não-texto. "É o caso de redações em que o estudante, em vez de escrever a modalidade dissertativa, escreve um poema (CHOCIAY, 2008)⁴³

Ainda com relação a trabalhos que observam produções textuais de sujeitos vestibulandos, de um ponto de vista mais linguístico-textual, cabe destacar a pesquisa de Costa Val (2004). Nela, a autora procura analisar a textualidade de 100 redações elaboradas por candidatos ao curso de Letras da UFMG com o objetivo de estabelecer um diagnóstico e levar algumas sugestões para o ensino escolar de redação. Adotando a perspectiva da Linguística Textual, Val propõe critérios para a análise da coerência e da coesão das redações. Para ela, apesar de esses textos, em sua maioria, apresentarem-se de modo organizado, “certinhos” e “arrumadinhos”, eles não são muito interessantes e consistentes, porque são resultado das inevitáveis condições de produção a que foram submetidos seus autores, os vestibulandos. A respeito dessas condições, a autora salienta que não se trata apenas das condições de produção do vestibular, mas também das condições de sua vida escolar. Desse modo, a pesquisadora conclui que:

as redações mostram que a escrita dos vestibulandos não consegue dar conta da globalidade do fenômeno da interação comunicativa, pois, considerando o texto em suas três dimensões (formal, conceitual e pragmática), vê-se que essas redações nada mais são do que um exercício automático de preenchimento de esquemas, receitas, fórmulas, fazendo crer que há sempre um jeito certo de fazer as coisas, de pensar, de enxergar e interpretar a realidade (VAL, 2004, p. 128).

⁴³ Disponível em: [Redação é uma das dificuldades do vestibulando - Notícias - Unesp - Universidade Estadual Paulista - Portal](#) Acesso em 19 de maio de 2023, às 15h15min

Pécora (2002) realizou um trabalho também de análise com produções textuais de candidatos ao vestibular CESCEM do ano de 1976, organizado pela Fundação Carlos Chagas. Esse exame atendia aos candidatos concentrados na área de ciências médicas e biológicas. Além de ter analisado essas produções na condição de produção do vestibular, o autor também analisou textos produzidos para o curso de *Prática de Produção de Textos* (1º e 2º semestres), nas turmas em que ele era o professor responsável durante os três primeiros anos de funcionamento do ciclo básico do IEL (de 1978 a 1980) (PÉCORA, 2002, p. 23-24). Nessas investigações, ele se ocupou de uma:

apresentação de um diagnóstico dos problemas mais recorrentes encontrados na produção escrita de vestibulando e alunos do primeiro ano da universidade e de uma análise desse diagnóstico, à meia-luz do *abat-jour* das noções relativas ao discurso (PÉCORA, 2002, p. 19)

Nesse percurso, o autor procura, a partir desse diagnóstico de problemas recorrentes nos textos dos alunos, “entender o estado efetivo de um determinado produto linguístico, tendo em vista as suas *condições de produção*” (PÉCORA, 2002, p. 20 – grifos do autor). No que diz respeito a essa questão, Pécora destaca a condição de produção geral da redação: o fato de ela ser produzida na modalidade escrita da linguagem, o que implica a utilização da grafia e do espaço, a existência de um lapso espaço-temporal entre a produção do texto e a sua recepção por parte de um possível interlocutor (leitor). De tal modo, isso se aproxima da teoria pecheuxtiana com relação aos *jogos de imagens* (PÉCORA, 2002, p. 20).

Corroborando a crítica feita por Val (2004), nosso trabalho busca desconstruir a crença da existência de leituras unívocas e evidentes inscritas pelos vestibulandos. Buscamos trabalhar para além do linguístico, demonstrando a presença de gestos de leitura plurais. Os trabalhos com redação até então trazidos foram desenvolvidos sob um olhar mais linguístico-estruturalista (não exclusivamente, pois os trabalhos de Val e de Pécora trazem, de algum modo, aspectos discursivos). A partir desse momento, trazemos alguns exemplos de trabalhos realizados a partir de uma perspectiva linguístico-discursiva. Nesse sentido, cabe destacar o trabalho de Corrêa (1997), que analisou 83 redações do vestibular da FUVES (USP) do ano de 1992, adotando o uso do paradigma indiciário. Em seu percurso de pesquisa, ele buscou, por meio da detecção e da classificação de pistas linguísticas e de seu funcionamento no processo de escrita do escrevente, chegar à caracterização linguística de um modo heterogêneo de constituição da escrita dos vestibulandos.

Outro trabalho com análise de redações de vestibulandos que merece destaque é a pesquisa desenvolvida por Duarte (1998). Em seu percurso analítico, ela adota a perspectiva

teórica do paradigma indiciário como ferramenta para analisar redações produzidas para o vestibular da UNICAMP (Comvest). Sob essa perspectiva, diferente de todas as outras descritas até o momento, a autora, para explicar os procedimentos de leitura, busca reconstruir os percursos adotados pelos vestibulandos, de forma a demonstrar as diferentes possibilidades de leitura por parte desses candidatos, buscando, assim, compreender melhor as motivações que fizeram com que eles escrevessem o que e o modo como escreveram. Em seu percurso de pesquisa, Duarte apresentou quatro tipos de procedimentos de leitura, pela análise detalhada de quatro redações dos vestibulandos. De acordo com a autora, essas análises representam os percursos também adotados por outros candidatos no exame vestibular da Comvest (UNICAMP). A partir do paradigma indiciário, ela reconstruiu de forma mais detalhada as aulas frequentadas pelos candidatos e também como o modelo de redação na Comvest (UNICAMP) é entendido nas escolas por alunos e professores. A partir da realização deste trabalho, ela conseguiu formular algumas hipóteses sobre a história de constituição dos sujeitos, autores das redações analisadas, além de fundamentar as hipóteses explicativas sobre a maneira como eles leem. Para além dessa fundamentação, a autora também chegou a algumas repercussões pedagógicas a partir dos resultados das análises formuladas, defendendo que:

cada aluno é um sujeito da linguagem constituído em um contexto social, sob a influência de certas *condições de produção* que têm a ver com a sua *formação discursiva* bem como com sua *formação ideológica* (DUARTE, 1998, p. 152 – grifos nossos).

Por isso, buscando compreender as motivações que condicionam a produção textual de cada aluno, a autora entende que é o olhar do professor que precisa mudar a fim de colaborar na intervenção escrita do sujeito. Nessa mesma direção, nosso trabalho está inscrito, pois acreditamos que, pelas produções textuais, que materializam as formações ideológicas, é possível pensar quem é esse sujeito e suas filiações. Do nosso ponto de vista, não é possível realizar percursos de leitura unívocos e de decodificação do código linguístico, como sugerem algumas práticas escolares.

Em seu trabalho, Brito (2011) analisou, de uma perspectiva discursiva, 346 redações produzidas para o vestibular da USP (Fuvest) 2007. Em sua análise, ele buscou compreender o funcionamento socio-discursivo do gênero de discurso no qual a interação leitura/escrita está ancorada. Para isso, investigou a heterogeneidade que liga de maneira constitutiva o mesmo do discurso com seu outro. Assim como Duarte e Brito, desejamos compreender a redação no vestibular da UNESP não como uma superfície textual fechada em si, mas sim como um discurso, um lugar teórico de emergência de questões históricas, sociais e ideológicas.

Ao trabalharmos a redação a partir de uma perspectiva discursiva, estamos buscando compreendê-la não como uma superfície textual estruturalmente definida e fechada em si. Pelo contrário: buscamos entender o discurso produzido pelos sujeitos vestibulandos de uma perspectiva que considera em seu interior questões ideológicas e históricas. Assim como sustenta Brito em seu trabalho, defendemos o fato de que, por esse ponto de vista, não estamos preocupados em observar a redação somente como um produto do processo de escrita. Nosso olhar está voltado para olhar para a linguagem e para o texto enquanto processo de produção discursiva. Por essa perspectiva, tal como Brito, entendemos que a linguagem está ligada a questões socio-históricas, estando ela manifesta “a partir dos vínculos estabelecidos entre a atualidade do acontecimento e a retomada de um já-dito antes e alhures” (BRITO, 2011, p. 17).

Acerca do trabalho com análise de redações do vestibular da VUNESP (UNESP) de uma perspectiva discursiva, cabe destacar também alguns dos nossos pontos de interesse na compreensão dos percursos de leitura dessa prova, em específico. Por isso, demonstramos brevemente alguns aspectos importantes para nossa discussão. O primeiro aspecto é a ambivalência presente nos processos seletivos. Por exemplo, alguns exames parecem reproduzir uma ordem vigente, como é o caso do ENEM, que tem redação com proposta de intervenção, mas sem variação quanto ao gênero cobrado. Essa banca cobra de seus candidatos apenas que conheçam o gênero dissertativo-argumentativo. Além disso, o ENEM também não considera, na sua grade avaliativa, a leitura da coletânea dos textos fornecidos ao candidato na hora da prova. Em uma perspectiva semelhante, está inscrita na prova de redação do vestibular da VUNESP (UNESP): a prova de redação não exige a discussão dos textos da coletânea, e o gênero textual solicitado também é única e exclusivamente a dissertação-argumentativa.

Diferentemente do INEP/FGV (ENEM) e da VUNESP (UNESP), os vestibulares realizados pela FUVEST (USP) e pela ComVEST (UNICAMP) exigem a discussão dos textos de apoio fornecidos pela coletânea. Tal exigência, do nosso ponto de vista, parece valorizar os possíveis e diferentes percursos de leitura do candidato, que precisa focar além de somente planejar e desenvolver um texto coeso e coerente, do ponto de vista composicional e estrutural. Além disso, o vestibular da Comvest (UNICAMP) apresenta um percurso diferencial de todos esses até então mencionados: a banca exige a produção de gêneros textuais diversificados, fazendo, então, com que o candidato não fique “preso”, limitado à leitura e à prática da dissertação-argumentativa. Para nós, esse aspecto apresenta-se como um importante ponto para reflexão da/sobre as práticas de leitura no contexto do vestibular. Isso porque o foco dos colégios particulares e dos cursos preparatórios têm sido preparar alunos para os exames vestibulares, procurando focar em “modelos” de escrita, por meio de “macetes”, de tal modo que possam

alcançar seu objetivo de aprovar em grande expressividade. Do nosso ponto de vista, tal prática escolar assemelha-se muito mais a um produto a ser oferecido ao cliente do que uma prática educacional. Suspeitamos que o fato de haver apenas um gênero pode facilitar a presença desses “modelos” de produção textual de forma mais recorrente.

Dessa feita, consideramos importante pensar no modo como a prova da VUNESP (UNESP) avalia a leitura dos seus candidatos. Ao que parece, os candidatos ficam limitados ao possível posicionamento da instituição, inferido a partir da proposta e da história da prova. Por exemplo, no caso da proposta de 2017 que estamos analisando, cujo tema foi a pergunta “A riqueza de poucos beneficia a sociedade inteira”, ela faz uma crítica ao neoliberalismo. Além da proposta desse ano em específico, buscamos olhar o modo como as propostas foram abordadas em outros anos, conforme trazido no capítulo 2. Conforme expusemos nesta seção, mais detalhadamente, percebemos, a partir do final dos anos 2000, uma forma de questionamento regular por parte do vestibular, que busca fazer com que o candidato se posicione de forma favorável ou contrária ao tema proposto.

3.2 Gestos de leitura do vestibulando: *corpus* e materialidades

Em nosso trabalho, adotamos como critério olhar para os textos produzidos por candidatos ao vestibular da VUNESP (UNESP) em anos diferentes e também com diferentes faixas de notas alcançadas. Tudo isso para começarmos a compreender o nosso objeto de análise. Destacamos que, para o desenvolvimento desta pesquisa, a Fundação VUNESP cedeu-nos direito à leitura e à consulta desses textos de forma anônima e sigilosa, seguindo um protocolo de ética a fim de garantir a segurança dos candidatos e profissionais envolvidos nesse processo.

Em um primeiro momento, tivemos acesso aos textos produzidos no contexto do vestibular para ingresso nos respectivos anos: 2017, 2018, 2019 e 2020. Olhamos para trinta (30) textos de cada ano (sendo dez em cada faixa de nota alcançada), totalizando 120 textos. Dentre eles, tivemos acesso a três (3) faixas de nota conforme avaliação feita pelo processo seletivo. Tendo em vista que a redação é avaliada entre 0 e 28 pontos, solicitamos da VUNESP textos que receberam nota de 26 a 28 pontos, 23 a 25, 19 a 22 pontos. Pelo nosso olhar, após observarmos esses diferentes textos, decidimos fazer um recorte temporal. Com isso, decidimos selecionar textos produzidos neste contexto, no ano de 2017, o que significa que eles foram produzidos no mês de dezembro de 2016.

Com relação ao ano em que esses textos foram produzidos, muito nos interessa olhar para o modo como os discursos estavam circulando neste momento socio-histórico político que viveu o Brasil: uma forte crise política, marcada pelo golpe, resultando no impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff, acusada de crime de responsabilidade. Apesar disso, ressaltamos que:

Uma formação discursiva existe historicamente no interior de determinadas relações de classes e pode fornecer elementos que se integram em novas formações discursivas, constituindo-se de novas relações ideológicas, que colocam em jogo novas formações ideológicas (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 167-168])

Sabemos que as formações discursivas emergem a partir das relações de classes e que a inscrição do sujeito em contexto socio-histórico é eterna. E, por isso mesmo, não se trata de um discurso “novo”, não há garantias de que o contexto vá influenciar na produção de novos discursos, até porque:

Os processos discursivos não têm sua origem no sujeito. Contudo, eles se realizam necessariamente neste mesmo sujeito. Esta aparente contradição remete na realidade à própria questão da constituição do sujeito e ao que chamamos seu assujeitamento. (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 170])

Nessa esteira de reflexão, olhar para esses discursos nessa dada condição de produção pode nos ajudar a compreender o modo como os processos discursivos são materializados e também (re)formulados. A proposta nessa dada condição de produção era a de que escrevessem um texto com base no enunciado com a seguinte instrução: “Com base nos textos apresentados e em seus próprios conhecimentos, escreva uma dissertação, empregando a norma-padrão da língua portuguesa, sobre o tema: **A riqueza de poucos beneficia a sociedade inteira?**”. A seguir, trazemos a proposta tal como apresentada no vestibular:



REDAÇÃO

TEXTO 1

A distribuição da riqueza é uma das questões mais vivas e polêmicas da atualidade. Será que a dinâmica da acumulação do capital privado conduz de modo inevitável a uma concentração cada vez maior da riqueza e do poder em poucas mãos, como acreditava Karl Marx no século XIX? Ou será que as forças equilibradoras do crescimento, da concorrência e do progresso tecnológico levam espontaneamente a uma redução da desigualdade e a uma organização harmoniosa da sociedade, como pensava Simon Kuznets no século XX?

(Thomas Piketty. *O capital no século XXI*, 2014. Adaptado.)

TEXTO 2

Já se tornou argumento comum a ideia de que a melhor maneira de ajudar os pobres a sair da miséria é permitir que os ricos fiquem cada vez mais ricos. No entanto, à medida que novos dados sobre distribuição de renda são divulgados*, constata-se um desequilíbrio assustador: a distância entre aqueles que estão no topo da hierarquia social e aqueles que estão na base cresce cada vez mais.

A obstinada persistência da pobreza no planeta que vive os espasmos de um fundamentalismo do crescimento econômico é bastante para levar as pessoas atentas a fazer uma pausa e refletir sobre as perdas diretas, bem como sobre os efeitos colaterais dessa distribuição da riqueza.

Uma das justificativas morais básicas para a economia de livre mercado, isto é, que a busca de lucro individual também fornece o melhor mecanismo para a busca do bem comum, se vê assim questionada e quase desmentida.

* Um estudo recente do World Institute for Development Economics Research da Universidade das Nações Unidas relata que o 1% mais rico de adultos possuía 40% dos bens globais em 2000, e que os 10% mais ricos respondiam por 85% do total da riqueza do mundo. A metade situada na parte mais baixa da população mundial adulta possuía 1% da riqueza global.

(Zygmunt Bauman. *A riqueza de poucos beneficia todos nós?*, 2015. Adaptado.)

TEXTO 3

Um certo espírito rousseauiano parece ter se apoderado de nossa época, que agora vê a propriedade privada e a economia de mercado como responsáveis por todos os nossos males. É verdade que elas favorecem a concentração de riqueza, notadamente de renda e patrimônio.

Essa, porém, é só parte da história. Os mesmos mecanismos de mercado que promovem a disparidade – eles exigem certo nível de desigualdade estrutural para funcionar – são também os responsáveis pelo mais extraordinário processo de melhora das condições materiais de vida que a humanidade já experimentou.

Se o capitalismo exhibe o viés elitista da concentração de renda, ele também apresenta a vocação mais democrática de tornar praticamente todos os bens mais acessíveis, pelo aprimoramento dos processos produtivos. Não tenho nada contra perseguir ideias de justiça, mas é importante não perder a perspectiva das coisas.

(Hélio Schwartzman. "Uma defesa da desigualdade". *Folha de S.Paulo*, 14.06.2015. Adaptado.)

Com base nos textos apresentados e em seus próprios conhecimentos, escreva uma dissertação, empregando a norma-padrão da língua portuguesa, sobre o tema:

A RIQUEZA DE POUCOS BENEFICIA A SOCIEDADE INTEIRA?

A partir desses textos, os candidatos foram motivados a escrever uma dissertação sobre o tema, de modo a responderem à questão-tema. Cabe destacar que, para nossa análise, consideramos esses textos de apoio, porque percebemos que os candidatos fazem percursos de leitura motivados por sua leitura, embora o vestibular não solicite ao candidato fazer relação essa relação com os textos de apoio. Outro ponto de interesse que justifica o recorte adotado para análise diz respeito ao tema abordado na prova de redação. Do nosso lugar de pesquisadora, temos como intuito compreender a circulação de discursos que envolvam a temática relacionada à produção de riquezas na sociedade.

Então, considerando esse interesse em relação à escolha do recorte temático a ser analisado, recorreremos à teoria da análise do discurso, que surgiu como um lugar de resistência a uma ideologia dominante. É uma teoria que trabalha no entrecruzamento entre o político e o ideológico. A esse respeito, muitos questionam a cientificidade da teoria pelo fato de ela não negar a ausência de neutralidade do sujeito pesquisador em suas pesquisas. Porém, a subjetividade do pesquisador não invalida a produção científica:

Ainda que “não possamos jamais encontrar um puro discurso científico, separada de toda ideologia (PÊCHEUX, 1975b), já que “todo discurso é discurso de um sujeito” (PÊCHEUX, 1975b) e todo sujeito é ideológico, um método de análise dentro de seus limites, deve procurar sua ‘cientificidade’, sua sistematicidade, para que não se torne o ‘achar’ de cada pesquisador. Dessa forma, devemos ter o cuidado de não incorrer nem no extremo da pura subjetividade, do ‘achar’ que é rebatido por um ‘achar’ contrário, sem procedimentos concretos que possam solidificar uma análise, nem no outro extremo dos modelos prontos, definidos anteriormente a seus objetivos, que podem nos levar a uma análise apenas conteudística, onde o que temos a dizer serve apenas para comprovar uma conclusão pré-estabelecida. Acreditamos que a Análise do Discurso nos oferece essa possibilidade; pois embora pressuponha a metodologia linguística, científica (dentro de seus limites), nunca deixa de considerar o histórico e o ideológico inscritos no objeto de análise. (LAGAZZI, 1988, p. 51)

Nesta direção de análise, tomamos algumas decisões de cunho metodológico de forma a delimitarmos nosso objeto, de acordo com nossos objetivos. Considerando os nossos objetivos de pesquisa, apresentados no início, para descrever as regularidades discursivas presentes, decidimos adotar, como materialidade, as produções textuais que foram avaliadas com nota máxima na banca de correção desse vestibular. Das produções de 2017, recorte que elegemos e adotamos para trabalhar nesta pesquisa, propusemo-nos a observar os gestos de leitura produzidos em 305 textos, totalidade de redações as quais receberam nota máxima, como já dito. Poderíamos ter adotado muitos outros recortes (temporais), mas nosso objetivo não é comparar de forma quantitativa esses gestos de leitura, mas sim observar e buscar compreender como esses gestos são produzidos em um contexto a partir do qual se considera que são textos de excelência do ponto de vista da avaliação, como forma de seleção de candidatos à entrada no Ensino Superior.

A esse respeito, Lagazzi (1988, p. 60) retoma Orlandi (1986b) para dizer que “a Análise do Discurso não visa à exaustividade “horizontal”, em extensão, mas sim uma exaustividade “vertical”, em profundidade, considerada em relação aos objetivos do analista”. Orlandi sustenta que:

a exaustividade extensional torna-se incoerente, na medida em que “todo discurso se estabelece sobre um discurso anterior, apontando para outro (...). O que existe não é um discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo, do qual se podem recortar e analisar estados diferentes (ORLANDI, 1986b, *apud* LAGAZZI, 1988, p. 60)

Nesse sentido, a partir desse processo gradual e vertical de construção do nosso *cópus*, buscamos compreender como os sujeitos leem o que leem e dizem o que dizem. Com base em pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa, procuramos compreender as motivações para os modos como esses gestos de leitura são produzidos e, sobretudo, os possíveis efeitos de sentidos produzidos pelo sujeito-vestibulando (aluno em final do ciclo do Ensino Médio ou aluno já egresso do Ensino Médio) em seu percurso de leitura e de escrita. Nesse dado contexto, a partir dos objetivos definidos no início deste trabalho, adotamos como eixos de análise: a) como os alunos leem e inscrevem suas leituras a partir das instruções e das orientações solicitadas pela prova de redação; b) quais as possíveis marcas discursivas que fazem evocar um modo de leitura e de escrita. Como afirma Lagazzi:

A partir das marcas linguísticas que se sobressaem, configurando as pistas para a análise, é que começa a se delinear o caminho que levará o analista ao processo discursivo, possibilitando-lhe explicar o funcionamento do discurso. Por sua vez, esse funcionamento nos mostra a (s) regularidade (s) enunciativa (s), que se constitui (em) na (s) propriedade (s) desse discurso e que o caracteriza (m) enquanto um “tipo”, pela referência das marcas a essa (s) propriedade (s). (Orlandi, 1983) (LAGAZZI, 1988, p. 61)

Considerando que o caminho do analista para compreender o processo discursivo não é linear e tampouco definido a priori, após termos adotado como critério olhar apenas para os textos que receberam nota máxima no vestibular 2017, olhamos para esse conjunto de produções textuais a fim de buscarmos pistas do funcionamento de tal discurso. Reiteramos que optamos por olhar de forma mais próxima para os textos que receberam nota máxima por termos notado um gesto de leitura e de compreensão mais regular e mais “estável” por parte desses vestibulandos. No geral, percebemos um gesto de leitura bastante recorrente entre os candidatos: a busca por responder à questão-tema no desenvolvimento da proposta. No caso, a busca por responder à pergunta: “**A riqueza de poucos beneficia a sociedade inteira?**”. Sendo assim, percebemos, a partir de tal entrada analítica, as regularidades discursivas presentes nessas

produções. Sem dúvida, poderíamos ter tido outras entradas de análise. Porém, esclarecemos que essa foi a nossa escolha, o nosso gesto de análise com relação a essa materialidade, tendo em vista que:

A partir de um universal discursivo, um conjunto potencial de discursos que podem ser objeto de análise, estabelecemos um campo discursivo de referência. Através de uma série sucessiva de restrições, que homogenizam o material linguístico, *chegamos às sequências discursivas, que serão submetidas à análise*. Para garantir a legitimidade dessas homogeneizações sucessivas é que se impõe as condições de produção, que agem como um filtro que separa as sequências discursivas que constituirão o *cópus* (COURTINE, 1982). Na denominação empregada por Maingueneau (1984), o espaço interior do qual é delimitado o *corpus* constitui o espaço discursivo da análise. (LAGAZZI, 1988, p. 59 – grifos nossos)

A análise que norteia nosso trabalho é, nessa medida, de cunho quantitativo-qualitativo: quantitativo porque partimos do olhar para todos os textos considerados nota máxima em 2017 (305 textos exatamente), a fim de acharmos pistas para entrada analítica das regularidades discursivas; qualitativo porque o interesse é fazer uma análise interpretativa, nos termos de Orlandi (2001). Para isso, trabalhamos com um número reduzido de sequências, porém representativo das regularidades que atravessam o(s) processo(s) discursivo(s). Desse modo, a partir desses gestos de leitura regulares produzidos pelos candidatos, buscamos, mostrando algumas dessas sequências discursivas que representam a regularidade do discurso, descrever como esses sujeitos inscrevem-se em suas produções textuais. Vale lembrar que, como já dito, a AD não visa à exaustividade “horizontal”, mas sim “vertical”, de modo que não nos interessa mostrar e analisar todas as sequências encontradas, tendo em vista que “todo discurso se estabelece sobre um discurso anterior” (ORLANDI, 1986b *apud* LAGAZZY, 1988, p.60)

Considerando a construção de nosso dispositivo de análise, buscamos trabalhar nas fronteiras das Formações Discursivas (FD), noção adotada por Pêcheux, a qual deriva da noção formulada anteriormente por Foucault:

A noção de “formação discursiva” emprestada a Foucault pela análise do discurso derivou muitas vezes para a ideia de uma máquina discursiva de assujeitamento dotada de uma estrutura semiótica interna e por isso mesmo voltada à repetição: no limite, esta concepção estrutural da discursividade desembocaria em um apagamento do acontecimento, através de sua absorção e uma sobre interpretação antecipadora (PÊCHEUX, 2012, p. 56)

A partir das regularidades, percebemos alguns gestos de leitura dos candidatos na fronteira entre o parafrástico e o polissêmico (ORLANDI, 1988), já que notamos alguns gestos de leitura que, de algum modo, tentam estabilizar o discurso. Para melhor explicar a presença

dessas regularidades, é preciso descrever o percurso: a partir da pergunta-tema feita pela banca do vestibular, vimos que os candidatos fazem um gesto de tentar respondê-la. Essa resposta, como vimos, tende a aparecer, via processo parafrástico em relação aos textos apresentados pela coletânea, na maioria dos textos, de uma maneira que parece estar logicamente estabilizada. Contudo, vimos também esse movimento de resposta produzido a partir do processo polissêmico, o que nos permite olhar para o processo discursivo de forma a notar a ausência de um enunciado logicamente estabilizado, como se pretende. É exatamente essa fronteira que muito nos interessa para a análise dessas regularidades, o que nos permite olhar para o modo como esses sujeitos assim o fazem, o que apresentamos na próxima seção de forma a mostrar alguns resultados e análises alcançados.

3.3 As Formações Discursivas: do teórico-metodológico à interpretação

A partir do percurso de teorização e de contextualização que fizemos a respeito da teoria da Análise do discurso, nos capítulos 1, 2 e 3, entendemos que a produção discursiva das materialidades textuais, decorrente das condições de produção do ambiente escolar e, especialmente do vestibular, do nosso ponto de vista, é consequência necessariamente ligada ao modo de funcionamento de práticas sociais e de processos ideológicos neoliberais. Kramer-Wanderley (2020), ao analisar materialidades que circulam na web a respeito de discursividades sobre o corpo, faz um percurso de análise que a leva a concluir que toda a prática de escrita envolvendo materialidades sobre o corpo, a saúde, a alimentação, a rotina de esportes decorre de prática cotidiana é ligada a tais processos ideológicos neoliberais. Nessa esteira de reflexão, acreditamos que, em nosso percurso de leitura e de análises das materialidades, pudemos compreender que as práticas escolares decorrem de processos semelhantes, considerando o(s) modo(s) de organização do(s) sistema(s) escolar(es) tanto no Brasil como no mundo.

As narrativas acerca das redações sempre foram presentes no processo de seleção de alunos para ingresso no Ensino Superior no Brasil, sobretudo nas faculdades públicas. A esse respeito, como já apresentamos no capítulo anterior, os trabalhos de Pécora (2002), de Costa Val (2004), de Corrêa (1997), de Duarte (1998), de Chociay (2008), de Brito (2011) demonstram e confirmam esse interesse de diferentes perspectivas. Isso, do nosso ponto de vista, deve-se à importância e à relevância social dos exames vestibulares cuja produção textual equivale à grande parcela da nota das provas dos candidatos, que terão seus percursos de vida definidos, de certo modo, pela entrada na universidade.

Acerca dessa questão, Corrêa (1997) argumenta que, já no início dos anos 1990, a prova de redação no vestibular (no caso, da UNICAMP) já era objeto de grande atenção por parte dos envolvidos no concurso: tanto da parte da organização do vestibular feita pela Comvest (Comissão Permanente para os Vestibulares), órgão da Universidade responsável pela concepção, elaboração e correção das provas como por parte das escolas secundárias – com destaque aos colégios particulares, cursos pré-vestibulares, pais, professores e alunos.

No contexto atual (aproximadamente 30 anos mais tarde), de maneira não diferente, mas talvez ainda mais intensificada, se podemos assim dizer, essa atenção continua muito presente entre os envolvidos. Podemos perceber tal atenção vinda de diferentes segmentos sociais: a própria organização dos vestibulares (quaisquer que sejam elas); aqui, vale destacar algumas das que recebem maior foco no estado de São Paulo: FUVEST (responsável pelo vestibular da USP), Comvest (responsável pelo vestibular da UNICAMP), VUNESP (responsável pelo vestibular da UNESP), INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), por meio da instituição FGV (Fundação Getúlio Vargas), atual responsável pelo exame do ENEM. Além desses órgãos responsáveis pela realização dos concursos vestibulares, cabe mencionar também a Mídia (imprensa ou televisiva), que, pela alta relevância dessas provas, está sempre fazendo circular informações a respeito, as próprias escolas de Educação Básica e cursos preparatórios (com ênfase nas particulares, que têm usado a nota da redação como ferramenta de marketing educacional⁴⁴), os professores, as famílias e os próprios alunos.

Deparamo-nos com esse marketing quando acessamos às redes sociais como Instagram e Facebook, por exemplo. Nessas redes, há uma ampla circulação de propagandas de escolas, de cursos preparatórios, de professores particulares autônomos⁴⁵ que, para divulgarem seus serviços, apresentam os resultados de seus alunos nos concursos vestibulares mais concorridos. Segundo aponta Kramer-Wanderley (2020 *apud* SPYER, 2018, p. 28), no Brasil, houve um aumento massivo das redes sociais em meados dos anos 2000, momento quando o país teve prosperidade econômica. Sendo assim, os consumidores de diferentes classes sociais puderam ter um computador em casa, o que fez expandir o uso das redes no cenário de um consumo de mídia emergente.

⁴⁴ A esse respeito, vale destacar que o modo como os colégios, sobretudo os privados, atuam como empresas porque, em vez de visarem “à formação do cidadão”, visam “à satisfação do usuário, do cliente, do consumidor” (LAVAL, 2004, p. XIII)

⁴⁵ A esse respeito, destacamos quando Laval afirma que o “homem flexível” e o trabalhador autônomo” constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico (LAVAL, 2004, p. 3)

Vale pontuar que, antes da forte ascensão das redes sociais, já havia uma forte propaganda de cursos pré-vestibulares em outdoors⁴⁶. Os cursos pré-vestibulares surgiram na década de 1960, crescendo exponencialmente na década de 1970, como consequência: do processo acelerado de urbanização, do reforço da industrialização brasileira (que requeria mão-de-obra especializada), da alta demanda por vagas no ensino superior e, concomitantemente, da oferta insuficiente de vagas pelas instituições universitárias.

Conforme destaca Custódio (2000), em seu estudo sobre análise do impacto econômico do mercado de cursos pré-vestibulares, no final dos anos 1990 e no início dos anos 2000, o mercado de “cursinhos”⁴⁷ já estava em amplo crescimento, sinalizando um aumento de 20% no investimento em propagandas no ano de 1999 com relação ao ano anterior. (CUSTÓDIO, 2000, p. 25). Na mesma direção de reflexão do autor, vemos que essas práticas educacionais estão de acordo com a tendência americana para o setor em que a educação se apresenta como um dos negócios mais promissores. De acordo com Athias (1999, *apud* CUSTÓDIO, 2000, p. 26), no ano de 1999, nos EUA, as escolas tiveram renda de U\$70 bilhões com previsão de U\$100 bilhões até 2001. Hoje, aproximadamente vinte anos depois desses dados, acreditamos que os números tenham crescido exponencialmente, dado ao fato do aparecimento cada vez mais recorrente e frequente de diferentes franquias que atuam no ramo.

Pontuamos ainda que, durante nossa experiência de estágio na França, pudemos ver que lá há, tal como Brasil, cursos que preparam alunos para entrada em cursos superiores mais concorridos. A exemplo desses cursos, vale destacar que são aqueles no seio da formação das “Grandes Escolas”, que, no contexto francês, são cursos mais ligados às escolas de formação na área de Direito, de Economia, de Comércio, de Engenharia. Esses cursos preparatórios (conhecidos como “Classes préparatoires”) têm um prazo de duração de dois anos e podem ser frequentados pelo aluno que tem um Baccalauréat ou um nível equivalente, ou seja, precisa ter concluído o ciclo básico do Ensino Médio⁴⁸.

Essas informações nos permitem dizer que essa expansão do mercado educacional acontece como consequência do avanço da *competitividade*, força motriz da *ideologia neoliberal*. Acerca disso, Laval (2004) mostra que “a competitividade econômica é também a

⁴⁶ Tal prática é bastante comum no contexto brasileiro, principalmente porque é tradição dos alunos rasparem a cabeça quando são aprovados nas universidades. Em 2018, por exemplo, um colégio em Patos de Minas, Minas Gerais, ganhou repercussão após ter divulgado, em um outdoor, por equívoco, foto da atriz Natalie Portman, careca, como uma das alunas aprovadas no curso de Medicina Veterinária. Disponível em: [Foto da atriz Natalie Portman vai parar em outdoor de propaganda de pré-vestibular em MG e viraliza nas redes sociais | Triângulo Mineiro | G1 \(globo.com\)](#) Acesso em: 23 de fevereiro de 2023, às 9h05min

⁴⁷ Nome como são conhecidos popularmente os “cursos pré-vestibulares” no Brasil.

⁴⁸ Informações disponíveis no site: [Classes préparatoires aux grandes écoles \(CPGE\) | enseignementsup-recherche.gouv.fr](#) – Acesso em: 23 de janeiro de 2023, às 12h21min

competitividade do sistema educativo” (LAVAL, 2004, p. 3-4). Desse modo, do nosso ponto de vista, tal como Custódio (2000) sustenta, parece não haver limites para a ampliação dos cursinhos no Brasil⁴⁹, tendo em vista o contexto de escola neoliberal propulsionado por modos de funcionamento a partir de “reformas orientadas pela competitividade” e “preocupadas com a competição econômica entre sistemas sociais e educativos” (LAVAL, 2004, p. 12). Não vamos aprofundar a respeito, porque acreditamos que seria outro trabalho analisar os discursos das reformas educacionais realizadas no Brasil. No entanto, vale destacar a última reforma do Ensino Médio feita no país, conhecida como *O Novo Ensino Médio*⁵⁰, implementada em 2022:

A Lei nº13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação *técnica e profissional*. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando *as novas demandas* e complexidades do *mundo do trabalho* e da vida em sociedade.⁵¹

Tendo em vista o que diz o texto proposto para apresentação dessa reforma, vemos que, no horizonte das preocupações do currículo escolar, estão “formação técnica e profissional” e “novas demandas do mundo do trabalho”. Dessa feita, com base na discussão e na reflexão que estamos propondo acerca das questões que atravessam a formação ideológica do sujeito-leitor que chega ao final do ciclo de Educação Básica e está prestes a entrar em uma universidade, e considerando também o percurso teórico acerca das condições de produção e de reprodução de discursos proposta por Althusser e que estamos retomando paulatinamente neste percurso reflexivo, podemos depreender que, por parte da legislação, há uma forte preocupação com a formação de *mão de obra para o trabalho*, e não necessariamente de um *cidadão*. Nessa mesma direção, podemos recuperar o que diz Laval:

Os países membros da OCDE esperam de seus sistemas educativos e dos diversos programas de formação profissional que participem fortemente no crescimento econômico e adotem reformas nesse sentido. Não se saberia explicar melhor o sentido

⁴⁹ A esse respeito, vale destacar que o aumento da concorrência nas provas dos concursos vestibulares também faz aumentar a oferta de cursos preparatórios. Isso se deve ao fato da restrição de vagas nas instituições, sobretudo as públicas. Disponível em: [Provas concorridas ampliam mercado de cursos preparatórios \(terra.com.br\)](https://terra.com.br/provas-concorridas-ampliam-mercado-de-cursos-preparatorios) – Acesso em: 24 de fevereiro de 2023, às 8h18min

⁵⁰ Trata-se da mesma reforma que os alunos das escolas públicas tentaram resistir, por meio das ocupações das escolas públicas no ano de 2016, sinalizada na introdução desta tese.

⁵¹ Disponível em: [Ministério da Educação - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](https://mec.gov.br/ministerio-da-educacao) – Acesso em: 23 de fevereiro de 2023, às 13h06min

das evoluções. *O controle direto e mais estreito da formação inicial e profissional é um dos grandes objetivos dos meios econômicos.* Essa formação não vai tão-somente determinar o nível de eficácia econômica e o dinamismo da inovação, mas vai oferecer às empresas um mercado fortemente promissor (LAVAL, 2004, p. 4)

Assim, a partir de tais condições de produção, podemos pensar o discurso do vestibulando como inscrito em uma formação discursiva central crítica no vestibular da UNESP, sujeita ao atravessamento de diferentes formações discursivas, como já prevê a teoria pecheuxtiana, tendo em vista a impossibilidade de formações homogêneas. Por uma visão etimológica, de acordo com o dicionário Oxford, o significante “crítico” diz respeito a “quem faz análise”, a “quem é analítico”, a “quem julga, faz apreciação, crítica de obra de arte, de ciência, de comportamentos, de costume, entre outros”. Partindo dessa acepção, podemos dizer, conforme a análise deixa entrever, que os sujeitos-vestibulandos fazem gestos críticos em relação ao tema proposto para dissertar no vestibular. No entanto, o fato de fazerem gestos críticos não exclui a coexistência de gestos que não se aliam a essa mesma direção crítica.

Para pensar e teorizar acerca dos possíveis significados e efeitos de sentido que o significante “crítico” pode aludir, consideramos interessante fazer um breve levantamento de como ele circula em contextos ligados ao campo discursivo dos concursos vestibulares. De acordo com Orlandi (1984, p. 14), é possível fazer recortes de acordo com a configuração das condições de produção, considerando os objetivos da análise porque se trata de uma unidade discursiva, diferentemente da segmentação, em que o linguista visa a fazer análise entre unidades dispostas linearmente. Levando isso em consideração, para contribuir com nosso gesto analítico, recortamos algumas manchetes de notícias que comentam a respeito da importância das produções de texto pelos candidatos nos vestibulares:

- 1) Tema polêmico e **perfil crítico**: veja expectativas de cursinhos para a redação no vestibular da Unicamp⁵²
- 2) No vestibular, boa redação exige leitura ativa e **pensamento crítico**⁵³
- 3) Aprimorar **o senso crítico**: segundo Paulo Freire em “A importância do ato de ler”, a leitura tem a capacidade de aprimorar o senso crítico dos indivíduos.⁵⁴

Considerando esses recortes, vemos que o significante “crítico” aparece de forma recorrente quando se trata do campo discursivo da redação no vestibular. Em um primeiro

⁵² Disponível em: [Tema polêmico e perfil crítico: veja expectativas de cursinhos para a redação no vestibular da Unicamp | Campinas e Região | G1 \(globo.com\)](https://g1.globo.com/educacao/2017/05/1883497-no-vestibular-boa-redacao-exige-leitura-ativa-e-pensamento-critico.shtml) – Acesso em: 23 de fevereiro de 2023, às 16h17min

⁵³ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/05/1883497-no-vestibular-boa-redacao-exige-leitura-ativa-e-pensamento-critico.shtml> – Acesso em: 23 de fevereiro de 2023, Às 16h20min

⁵⁴ Disponível em: [A importância da leitura para os estudos - Curso Anglo](#) – Acesso em: 23 de fevereiro de 2023, às 16h40min

momento, trouxemos um recorte divulgado pelo G1 em que aparece uma notícia a respeito das expectativas acerca da produção textual para o vestibular da UNICAMP. Então, esse significante circula com um possível efeito de sentido já naturalizado, relacionado ao perfil de candidato desejado pela instituição; lemos, por esse recorte, que, a partir da imagem que se tem do tema apresentado na prova de redação desse concurso, há a expectativa de um candidato com posicionamento crítico em relação ao tema “polêmico”. Do nosso ponto de vista, a palavra “polêmico” é usada para veicular um sentido relacionado à divisão de opiniões no que diz respeito a determinado tema. Já o segundo recorte, que circulou no jornal *Folha de São Paulo*, aponta para o uso de “crítico” aliado ao significante “pensamento”, que pode significar a importância de se pensar criticamente para produzir uma boa redação no vestibular. O terceiro recorte, o qual aparece no site de um grande e conhecido cursinho pré-vestibular, alia “crítico” ao significante “senso”, ou seja, o candidato precisa ter seu senso e sua percepção da realidade desenvolvidos de forma crítica. Nesses recortes, vemos a circulação do significante “crítico”: seja para perfil crítico, pensamento crítico ou senso crítico.

Da nossa perspectiva, inscrita em um trabalho com desconstrução das evidências dos discursos, questionando a circulação do significante “crítico”, aparentemente, nesses enunciados apresentados anteriormente, há o funcionamento de diferentes posições-sujeito no que diz respeito à necessidade de criticidade nos textos. No primeiro recorte, vemos emergir uma posição-sujeito que sustenta e inscreve a necessidade de um determinado perfil de candidato, ou seja, por essa posição inscrita, parece ser necessário saber como apresentar, como delinear um lado, um ponto de vista sobre os fatos, ligado já ao comportamento desse sujeito. Em outras palavras, um efeito de sentido possível de depreender a partir dessa posição é que existe a possibilidade de se apresentar como sujeito crítico, considerando o modo como se constrói a apresentação de si.

Uma segunda posição-sujeito que emerge nos recortes é a partir da inscrição do significante “pensamento crítico”, que parece ser a de um sujeito que defende a presença do pensamento como prática que deve atravessar o sujeito em seu percurso enquanto candidato a uma vaga no Ensino Superior. A partir dessa posição, parece haver um efeito de sentido mais próximo àquele com o qual trabalhamos na AD, o de leitor crítico, pois o *ato de pensar* está relacionado a submeter algo ao processo de raciocínio lógico, com capacidade de julgamento, de dedução, de reflexão; ou seja, pensar de forma crítica acerca das inúmeras possibilidades temáticas contemporâneas que se apresentam nos exames e nos concursos vestibulares. Outro sentido que emerge a partir da posição-sujeito inscrita pelo significante “senso crítico” está relacionado ao domínio da percepção, do sentido, da prudência, de ser equilibrado, de agir com

cautela, de forma precavida, ou seja, parece ser possível ver um efeito de sentido ligado ao modo como o sujeito percebe as realidades

Então, a partir do significante “crítico”, trazido de alguns recortes que contribuem em nossa análise, buscamos, em nosso gesto analítico, descrever como o sujeito-vestibulando inscreve-se nas formações discursivas a partir das formações ideológicas que lhe atravessam em seu processo discursivo. Nesse gesto de análise, a partir de observações de SDs representativas do *corpus* em análise, entendemos que a questão “crítica” constitui o discurso do sujeito-vestibulando. Porém, tal como sustenta a teoria do discurso pecheuxtiana, essa criticidade não é homogênea e tampouco isenta de contradições. Dito de outro modo, esse sujeito não é homogeneamente crítico, muito embora pretenda parecer e apresentar-se como crítico.

Tal como apresentamos no início deste trabalho, em nossa hipótese, esse sujeito busca inscrever-se em uma FD central crítica, aliada à resistência ao discurso dominante do neoliberalismo, de formação ideológica capitalista. No entanto, esse mesmo sujeito inscreve-se em diferentes posições e, conseqüentemente, formações discursivas, que atravessam essa FD central e não são necessariamente de aliança a uma FD crítica à ideologia dominante. No próximo capítulo, analisamos o funcionamento do processo discursivo dos sujeitos-vestibulandos.

CAPÍTULO 4

O JOGO POLISSÊMICO: GESTOS DE LEITURA DO SUJEITO-VESTIBULANDO

Ao falarmos, nos filiamos às redes de sentido. Não aprendemos como fazê-lo. Isso fica por conta da ideologia e do inconsciente. E o fazemos em um gesto de interpretação na relação da língua com a história.

(ORLANDI, E. 1998, p. 1)

4.1 O funcionamento do discurso do vestibulando

Neste capítulo, o último deste percurso não-linear e tampouco estabilizado de reflexão, buscamos aprofundar alguns dos nossos gestos de leitura na tentativa de conhecer o funcionamento dos processos discursivos do sujeito-vestibulando a partir das produções textuais. Para tanto, buscamos descrever as formações ideológicas que atravessam esses sujeitos e em quais formações discursivas eles se inscrevem para dizer o que dizem e do modo como dizem a partir da sua inscrição pelo funcionamento parafrástico-polissêmico. Para isso, do nosso lugar teórico e também subjetivo, procuramos correlacionar e refletir sobre como essas inscrições do sujeito podem trazer pistas, rastros de sua constituição ideológica. E é a partir dessas análises que queremos pensar e refletir a respeito dos percursos e dos funcionamentos das práticas de ensino de leitura e de produção de textos na Educação Básica.

Como explicitado no capítulo 3, quando apresentamos e explicamos a formação do *corpus* neste trabalho, vamos retomá-lo aqui para abordar a metodologia adotada no nosso gesto de análise das produções textuais a fim de descrever e de demonstrar o funcionamento dos processos discursivos dos sujeitos vestibulandos. Inicialmente, observamos um conjunto de textos com diferentes faixas de nota atribuídas pela banca examinadora da Fundação VUNESP, nos anos de 2017 a 2020. Posteriormente, tendo em vista as condições de produção, os nossos objetivos gerais e específicos, decidimos concentrar nosso olhar para os textos que receberam avaliação de nota máxima no ano de 2017. Cabe reforçar que essas escolhas aconteceram principalmente por duas razões: o ano⁵⁵ de produção desses textos e o tema abordado pelo

⁵⁵ Conforme já citado no início deste trabalho, no ano de 2016, a ex-presidente Dilma foi destituída de seu cargo através de um processo de impeachment. Foi em meio a esse processo que os discursos aliados à ideologia “direitista” do, agora, então, ex-presidente Jair Bolsonaro ganharam corpo e força. E nosso interesse é observar como os candidatos a uma vaga na Universidade pública inscrevem suas posições, considerando essas condições de produção (tanto as do vestibular como as do momento histórico do país).

vestibular da UNESP, diretamente relacionado a uma questão que nos interessa de um ponto de vista temático-político.

A partir disso e considerando nossos objetivos de olhar de uma perspectiva discursiva, ou seja, de refletir sobre a tentativa de estabilização dos discursos, olhamos para esses textos nota máxima, um total de 305 produções textuais, como forma de pensar os percursos de leitura dos sujeitos vestibulandos, considerando a noção de polissemia desenvolvida por Orlandi (1984, 1988). Esse exercício de olhar para todos eles, não como uma tentativa de “esgotar” o todo discursivo que é possível emergir (até mesmo porque seria necessário olhar para todas as produções do vestibular 2017, o que é um trabalho inviável e nem mesmo é o foco de uma análise discursiva), mas de observar e de perceber um modo de textualização que se apresenta de forma regular pelos candidatos. É nessas regularidades que buscamos focar nosso olhar: a partir disso, buscamos compreender os rastros de constituição ideológica que emergem a partir da inscrição do sujeito-vestibulando nas produções textuais.

Como já teorizado no capítulo 1, sabemos que, de acordo com Pêcheux (1975 [1997, p. 170]), esses processos discursivos não têm origem, dado ao fato de que sua inscrição no contexto socio-histórico é eterna. Então, o que desejamos é demonstrar como o sujeito, a partir de uma dada condição de produção (ampla e imediata⁵⁶), inscreve suas posições, a partir de memórias discursivas, nos termos de Achard (2010). Segundo o autor, “a memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação” (ACHARD, 2010, p. 17). Desse modo, se assim o é, a partir das inscrições do sujeito, podemos, também, recuperar quais são essas redes de memórias que atravessam as formações ideológicas do sujeito-vestibulando.

Em um segundo momento, após termos tido contato com os 305 textos, percebemos um gesto regular do sujeito-vestibulando da UNESP: eles procuram inscrever uma resposta parafrástica-polissêmica como forma de responder à pergunta feita pelo concurso vestibular. Esse parece ser um gesto que emerge como consequência das condições de produção da prova: a partir da imagem que o sujeito-vestibulando faz da instituição avaliadora, as regularidades inscritas parecem apontar para uma tentativa de estabilização do processo discursivo. Dito de outro modo, esse sujeito procura, de algum modo, inscrever sua posição (de modo mais explícito, aparentemente parafrástico) a respeito do tema em discussão. É por esse gesto de leitura regular que fizemos nossa entrada analítica.

Em nossa observação, percebemos que, majoritariamente, essas respostas emergem nos parágrafos de introdução e de conclusão das produções textuais. Predominantemente, os

⁵⁶ Essas condições de produção são explicitadas no capítulo 2, quando falamos sobre o histórico da Universidade, do vestibular no Brasil, da Fundação organizadora do concurso vestibular.

candidatos fazem um gesto de tal modo que repetem parte do enunciado proposto como pergunta-tema do vestibular em suas respostas, o que também parece ser uma das características bastante presentes no modo de o sujeito procurar inscrever “aquilo que se espera dele” nessa condição de produção dos concursos vestibulares. Tal como também já discutimos no capítulo 2, de acordo com Pêcheux (1975 [1997]), sempre há uma relação imaginária entre o sujeito locutor e o sujeito interlocutor. Nesse caso, essa relação acontece entre sujeito-vestibulando e sujeito examinador. A respeito do sujeito examinador, cabe destacar o envolvimento de diferentes atores: a própria instituição de Ensino Superior (UNESP), a Fundação que realiza o concurso vestibular (Fundação VUNESP) e os corretores que fazem as avaliações desses textos.

Elegemos, portanto, cinco textos para análise, com base em alguns critérios – tais como a presença de repetições que consideramos relevantes para mostrar os deslizamentos de sentidos, por meio de uma análise vertical – e a fim de demonstrar que, apesar de todo discurso se apresentar como aparentemente estabilizado, há sempre outros sentidos possíveis que dele emergem. Dito de outro modo, de cada produção textual, trabalhamos com as sequências discursivas⁵⁷ que procuram responder à frase-tema proposta pelo vestibular e observamos o funcionamento delas no todo textual, de modo que teremos SDs representativas de cada texto. Poderíamos ter trazido diversas outras produções textuais e sequências para nossa análise, mas, do nosso ponto de vista, as recortadas representam o funcionamento do processo discursivo dos sujeitos-vestibulandos.

Dessa feita, assumindo o risco que toda escolha e toda análise comportam, no próximo item, descrevemos e demonstramos o funcionamento desse jogo linguístico (a relação entre paráfrase e polissemia como eixo que estrutura a linguagem) que os sujeitos fazem durante a elaboração de suas produções textuais.

4.2 Gestos de leitura do vestibulando: dos efeitos polissêmicos

Como dito na seção anterior, a partir dos gestos de leitura dos sujeitos vestibulandos, buscamos olhar para as regularidades discursivas como forma de compreender o processo discursivo do sujeito-vestibulando bem como de validar nossa hipótese: a de que, no

⁵⁷ A respeito da noção de SD (sequências discursivas), estamos considerando o modo como trata Courtine (2009, p. 54), conforme apresentado na seção 2.1 do Capítulo 2 deste trabalho. Destacamos também que estamos adotando como sigla SD para fazermos referência a “sequência discursiva”, como circula nas produções no seio da AD, doravante Análise do Discurso

intradiscurso, esse sujeito inscreve-se em uma FD aliada à resistência ao discurso neoliberal; no interdiscurso, ele é atravessado por leituras plurais. Nesta seção, após termos olhado para o modo como o sujeito-vestibulando produz seus gestos de leitura, vamos apresentar alguns dos resultados analíticos que alcançamos com a realização deste trabalho. Tais análises contribuem para a reflexão sobre as formações discursivas nas quais esses sujeitos se inscrevem para dizer o que dizem do modo como dizem.

Ao olhar para os textos e recortar as regularidades discursivas a serem analisadas, a partir do gesto de resposta à pergunta-tema, deparamo-nos com gestos de leitura por parte dos sujeitos vestibulandos inscritos, de acordo com Orlandi, “na relação contraditória entre paráfrase e polissemia como eixo que estrutura o funcionamento da linguagem, um movimento entre o mesmo e o diferente, a produtividade e a criatividade em linguagem” (ORLANDI, 1988, p. 14). Para ela, esses dois processos são fundamentais para a linguagem. O primeiro, parafrástico, é o processo pelo qual se procura manter o sentido igual sob diferentes formas; já o segundo, o polissêmico, visa a instaurar a multiplicidade de sentidos. Então:

Através da articulação que existe entre esses dois processos, podemos distinguir o que, em geral, se chama de criatividade e de produtividade. De um lado, temos *a reiteração dos processos já cristalizados pelas instituições*, em que se torna a linguagem como produto e se mantém o dizível no espaço do que já está instituído: a paráfrase. A isso chamo produtividade. Relação do homem com a instituição, com a lei, com o sistema. Ao lado da paráfrase, há a polissemia, que é o processo que, na linguagem, permite a criatividade. A criatividade *instaura o diferente* na medida em que o uso, para romper o processo de produção dominante de sentidos e na tensão com o contexto histórico-social, pode criar novas formas, produzir novos sentidos. Pode então realizar uma ruptura, um deslocamento, em relação ao dizível. (ORLANDI, 1984, p. 11 – grifos nossos)

Embora haja aparentemente uma tentativa de estabilização do discurso por parte do sujeito-vestibulando, notamos um gesto regular que vai demonstrar a impossibilidade do gesto de leitura unívoco. Tal impossibilidade está diretamente ligada ao fato de:

A modalidade particular do funcionamento da instância ideológica quanto à reprodução das relações de produção consistir no que se convencionou chamar interpelação, ou *o assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico*, de tal modo que cada um seja conduzido, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo *sua livre vontade*, a ocupar o seu lugar em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas do modo de produção (ou naquela categoria, camada ou fração de classe ligada a uma delas). (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 165-166] – grifos nossos)

Pela teoria, como também vamos demonstrar com a análise das SDs que constituem o *cópus*, vemos que o sujeito é incapaz de exercer o controle, “sua livre vontade” em relação àquilo que diz pelo fato de ele ser atravessado pelo inconsciente, pelo Outro. Não é possível

para esse sujeito ter plena consciência de tudo aquilo que diz, por mais que ele tente. Retomando e corroborando esse pensamento pecheuxiano, Orlandi (1988) diz que:

a transferência – os efeitos metafóricos que produzem a deriva, o deslizamento do sentido outro nas diferentes posições do sujeito – não é uma interação. E as filiações não são máquinas de aprender. Tudo isso para dizer que não há sentidos literais guardados em algum lugar – seja a língua, seja o cérebro – e que “aprendemos” a usar. (ORLANDI, 1988, p. 12)

Com base no que dizem Pêcheux (1975, [1997]) e Orlandi (1988), compreendemos que os discursos produzidos e reproduzidos não são originais e tampouco isentos da contradição, pois:

Os processos discursivos, como foram aqui concebidos, não poderiam ter sua origem no sujeito. Contudo eles se realizam necessariamente neste mesmo sujeito. Essa aparente contradição remete na realidade à própria questão da constituição do sujeito e ao que chamamos seu assujeitamento. (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 170])

Como sustenta a teoria e já demonstramos anteriormente, é a partir dos gestos de equívoco, dos pontos de deslizamentos que temos espaço para trabalhar a nossa análise. Para isso, compreendemos que tal contradição existe porque:

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc, não existe “em si mesmo”, mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo socio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Poderíamos resumir essa tese dizendo: as palavras, expressões, proposições, etc, mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. (PÊCHEUX, 1975 [1995, p. 160])

Dessa maneira, vamos retomar o modo como foram recortadas as nossas SDs para compor nosso gesto de análise, não fechado porque outras leituras podem ser feitas a partir deste material, sempre passíveis a interpretações outras. O que pretendemos é mostrar um caminho analítico possível como forma de elaborar questões a respeito das práticas de leitura e de produção de texto no percurso da Educação Básica brasileira.

Considerando os esclarecimentos que fizemos na seção 3.2 *Gestos de leitura do vestibulando: corpus e materialidades*, no capítulo 3, explicamos que as SDs que apresentamos foram selecionadas a partir das regularidades discursivas, por meio dos gestos de leitura produzidos pelos sujeitos vestibulandos, os quais procuram responder, de forma “clara, objetiva e precisa”, à pergunta-tema apresentada pela proposta de redação. Salientamos que os significantes “clara”, “objetiva” e “precisa” foram utilizados entre aspas porque todo

enunciado, todo processo discursivo está sujeito a interpretações diversas, não havendo, assim, garantias de leitura e de interpretação unívoca, como sustentam as teorias de estudo de texto e de enunciação inclinadas a um estruturalismo positivista e formal.

A respeito da questão da “clareza”, da “objetividade” e da “precisão”, significantes aos quais estamos fazendo referência, vale destacar que eles aparecem materializados na seção *Critérios de avaliação da redação*, no manual disponibilizado ao candidato. Além disso, gostaríamos também de salientar que o uso desses significantes faz alusão ao fato de procurar demonstrar que os vestibulandos buscam inscrever seus gestos de leitura por meio de respostas à frase-tema, fazendo retomada de partes dos significantes que constituem a pergunta da proposta de redação, como estamos buscando demonstrar. A seguir, retomamos, por meio da Figura 2, os critérios de avaliação da Fundação VUNESP⁵⁸ para, posteriormente, demonstrarmos esse gesto de leitura por parte dos candidatos.

⁵⁸ Gostaríamos de destacar que esses critérios já foram apresentados no capítulo 2, quando explicamos o funcionamento da prova de redação no vestibular da UNESP. Aqui, estamos retomando-os para facilitar a consulta do nosso leitor, tendo em vista que é a partir deles que também estamos considerando nossos 2 eixos para entrada analítica, como serão vistos a seguir.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA REDAÇÃO

Na prova de redação, espera-se que o candidato produza uma dissertação em prosa na norma-padrão da língua portuguesa, a partir da leitura de textos auxiliares, que servem como um referencial para ampliar os argumentos produzidos pelo próprio candidato. Ele deverá demonstrar domínio dos mecanismos de coesão e coerência textual, considerando a importância de apresentar um texto bem articulado.

A prova de redação será avaliada conforme os critérios a seguir:

A) Tema: considera-se se o texto do candidato atende ao tema proposto. A fuga completa ao tema proposto é motivo suficiente para que a redação não seja corrigida em qualquer outro de seus aspectos, recebendo nota 0 (zero) total.

B) Estrutura (gênero/tipo de texto e coerência): consideram-se aqui, conjuntamente, os aspectos referentes ao gênero/tipo de texto proposto e à coerência das ideias. A fuga completa ao gênero/tipo de texto é motivo suficiente para que a redação não seja corrigida em qualquer outro de seus aspectos, recebendo nota 0 (zero) total. Avalia-se aqui como o candidato sustenta sua tese em termos argumentativos e como essa argumentação está organizada, considerando-se a macroestrutura do texto dissertativo (introdução, desenvolvimento e conclusão). No gênero/tipo de texto, avalia-se também o tipo de interlocução construída: por se tratar de uma dissertação, deve-se prezar pela objetividade, sendo assim, o uso de primeira pessoa do singular e de segunda pessoa (singular e plural) poderá ser penalizado. Será considerada aspecto negativo a referência direta à situação imediata de produção textual (ex.: como afirma o autor do primeiro texto/da coletânea/do texto I; como solicitado nesta prova/proposta de redação). Na coerência, será observada, além da pertinência dos argumentos mobilizados para a defesa do ponto de vista, a capacidade do candidato de encadear as ideias de forma lógica e coerente (progressão textual). Serão consideradas aspectos negativos a presença de contradições entre as ideias, a falta de partes da macroestrutura dissertativa, a falta de desenvolvimento das ideias, a falta de autonomia do texto, ou a presença de conclusões não decorrentes do que foi previamente exposto.

C) Expressão (coesão e modalidade): consideram-se nesse item os aspectos referentes à coesão textual e ao domínio da norma-padrão da língua portuguesa. Na coesão, avalia-se a utilização dos recursos coesivos da língua (anáforas, catáforas, substituições, conjunções etc.) de modo a tornar a relação entre frases e períodos e entre os parágrafos do texto mais clara e precisa. Serão considerados aspectos negativos as quebras entre frases ou parágrafos e o emprego inadequado de recursos coesivos. Na modalidade, serão examinados os aspectos gramaticais como ortografia, morfologia, sintaxe e pontuação, bem como a escolha lexical (precisão vocabular) e o grau

de formalidade/informalidade expressa em palavras e expressões.

Será atribuída nota zero à redação que:

- a) fugir ao tema e/ou gênero propostos;
- b) apresentar nome, rubrica, assinatura, sinal, iniciais ou marcas que permitam a identificação do candidato;
- c) estiver em branco;
- d) apresentar textos sob forma não articulada verbalmente (apenas com desenhos, números e/ou palavras soltas);
- e) for escrita em outra língua que não a portuguesa;
- f) apresentar letra ilegível e/ou incompreensível;
- g) apresentar o texto definitivo fora do espaço reservado para tal;
- h) apresentar 7 (sete) linhas ou menos (sem contar o título);
- i) for composta integralmente por cópia de trechos da coletânea ou de quaisquer outras partes da prova.
- j) apresentar formas propositais de anulação, como impropérios, trechos jocosos ou a recusa explícita em cumprir o tema proposto.

Observações importantes

- Cada redação é avaliada por dois examinadores independentes e, quando há discrepância na atribuição das notas, o texto é reavaliado por um terceiro examinador independente. Quando a discrepância permanece, a prova é avaliada pelos coordenadores da banca.
- O espaço para rascunho no caderno de questões é de preenchimento facultativo. Em hipótese alguma, o rascunho elaborado pelo candidato será considerado na correção da prova de redação pela Banca Examinadora.
- Em hipótese alguma o título da redação será considerado na avaliação do texto. Ainda que o título contenha elementos relacionados à abordagem temática, a nota do critério que avalia o tema só será atribuída a partir do que estiver escrito no corpo do texto.
- Textos curtos, com apenas 15 (quinze) linhas ou menos, serão penalizados no critério que avalia a expressão.
- As propostas de redação da Fundação Vunesp apresentam uma coletânea de textos motivadores que servem como ponto de partida para a reflexão sobre o tema que deverá ser abordado. Textos compostos apenas por cópias desses textos motivadores receberão zero total e textos em que seja identificada a predominância de trechos de cópia em relação a trechos autorais terão a nota final diminuída drasticamente.

Dado o tema *A riqueza de poucos beneficia a sociedade inteira?*, em nosso gesto de interpretação, propomos dois eixos de análise: 1) observar como os alunos leem e inscrevem suas leituras a partir das instruções e das orientações solicitadas pela prova de Redação. A partir desse eixo, como ponto de partida, buscamos olhar para o modo como circulam três palavras em específico: riqueza, benefício e sociedade. Por meio desses significantes (fase linguística da AD, até mesmo porque é pela língua que podemos elaborar gestos analíticos), procuramos observar como esses significantes são lidos e repetidos no processo discursivo do sujeito-vestibulando. No eixo 2), vamos descrever quais as possíveis marcas discursivas que fazem evocar um modo de leitura e de escrita, procurando demonstrar o modo como essas marcas significam no processo discursivo-textual. Definimos esses dois eixos analíticos como forma de procurar atender aos objetivos definidos no início deste trabalho.

Dessa forma, considerando a representatividade que o recorte de determinadas SDs pode configurar para nossa análise, como explicitado anteriormente, destacamos, a partir dos eixos de análise em questão, o modo como fizemos a escolha das sequências a serem analisadas neste trabalho. Como dito anteriormente (capítulo 3), nossa entrada analítica se deu a partir dos dois eixos analíticos explicitados acima. A partir deles, buscando compreender como os vestibulandos leem as instruções e inscrevem suas leituras do tema, percebemos a presença de respostas (parafrásticas-polissêmicas) de modo regular em todos os textos. Por essas respostas, pudemos ver que, na maior parte das produções textuais, os vestibulandos inscrevem seus posicionamentos perante o tema, em um gesto a partir do qual eles dizem: “a riqueza de poucos é benéfica à sociedade” ou “a riqueza de poucos não é benéfica à sociedade”. Por esse gesto, parafrástico-polissêmico, os sujeitos vestibulandos repetem os mesmos significantes que fazem parte da frase-tema, de forma a responder positiva ou negativamente ao questionamento realizado. Tal gesto, do nosso ponto de vista, parece ser uma tentativa de estabilizar o discurso e mostrar ao examinador que ele está se posicionando perante o tema abordado.

No entanto, como procuramos descrever, não existem garantias de respostas unívocas e estabilizadas como essas aparentemente são inscritas. Por isso mesmo, lançamos nosso olhar também para as SDs que repetem polissemicamente os significantes “riqueza de poucos”, “benefício”, “sociedade”. E foi a partir desse eixo, dessas marcas discursivas que aparecem no todo textual, que definimos também as sequências a serem recortadas para análise. No que diz respeito ao material de análise, selecionamos sequências discursivas a partir de cinco diferentes textos produzidos pelos candidatos porque entendemos que esses textos são representativos do todo com o qual tivemos contato, conforme já sinalizamos.

Neste primeiro momento da análise, apresentamos cinco sequências discursivas que representam, em grande parte, os gestos de leitura produzidos pelo sujeito-vestibulando nessa condição de produção, a do vestibular da UNESP. Tais sequências integram as vinte e duas (22) sequências que serão analisadas posteriormente no momento da análise das SDs. Como dito anteriormente, cabe pontuar que, para esse gesto analítico, além de termos olhado para as produções textuais, consideramos os textos de apoio fornecidos pela prova aos candidatos (apresentados na página 112), já que, embora não haja orientação explícita por parte da banca examinadora para que os candidatos os usem como referência em suas produções, percebemos a retomada das ideias (via paráfrase) apresentadas nos textos fornecidos pela banca como forma de sustentar seus argumentos. Para as SDs em análise, trouxemos sequências para demonstrar a relação que se dá entre o parafrástico e polissêmico, descrevendo, assim, o jogo da linguagem em funcionamento, nos termos de Orlandi (1988). Percebemos que, quando os candidatos fazem um gesto de repetição parafrástico de uma desses três significantes destacados, de forma a concordar ou a discordar diretamente da questão proposta, parece ser um gesto relacionado à tentativa de “estabilização” do discurso, como pode ser visto na SD19 do V5. Porém, não há gesto exclusivamente de paráfrase.

Para fins metodológicos, optamos por nomear as produções pela letra V (de Vestibulando) seguida de um número (V1, por exemplo); depois, o símbolo “_” seguido por SD (de Sequência Discursiva) e um número (SD1, por exemplo). No que diz respeito ao conjunto das SDs recortadas, consideramos produções textuais de cinco vestibulandos (portanto, são V1, V2, V3, V4 e V5) e, em média, quatro sequências discursivas de cada uma delas (são, portanto, SD1, SD2, SD3, cuja soma é de 22 SDs).

A seguir trazemos algumas sequências para demonstrar o modo como esses gestos de leitura são inscritos. Na próxima seção, trazemos também, além das SDs usadas para demonstrar o modo como fizemos a seleção, demonstrando o gesto de inscrição parafrástico-polissêmico como forma de inscrição de resposta à pergunta-tema feita pela banca do vestibular, outras SDs para, além desses gestos, analisarmos também as posições-sujeito e as formações discursivas nas quais os sujeitos vestibulandos se inscrevem para dizer o que dizem.

De modo semelhante, considerando a polissemia como um dos eixos que estrutura a linguagem, podemos destacar o trabalho de Mittmann e Rosa (2021). Nessa reflexão, as autoras abordaram, a partir dos conceitos de metáfora e de metonímia (como forma de irromper sentidos outros), o bordado político de resistência, uma ação que, segundo elas, “é tanto individual como coletiva – de bordar como tomada de posição política, como prática de enlace social com fins

de denúncia, de reivindicação, de apoio a causas” (MITTMANN; ROSA, 2021, p. 203)⁵⁹. No nosso trabalho, estamos olhando a partir da relação entre paráfrase e polissemia como eixos que, como defende Orlandi (1984, 1988), estruturam a linguagem e fazem deslocar sentidos.

Então, vamos apresentar a seguir apenas algumas SDs para demonstrar a maneira como os gestos de leitura dos candidatos são inscritos em um eixo parfrástico-polissêmico para, posteriormente, analisarmos, de fato, o processo discursivo que emerge a partir delas⁶⁰. Na sequência discursiva V5_SD19, por exemplo, podemos notar um modo de dizer muito recorrente, que atravessa a maioria dos textos do nosso *cópus*. Em busca de responder à pergunta-tema, o candidato inscreve o seguinte gesto de leitura:

V5_SD19

A riqueza de poucos, portanto, não é benéfica a sociedade.

Essa SD configura uma regularidade discursiva predominante entre as produções textuais do sujeitos vestibulandos, de um total de trezentos e cinco (305) textos que tivemos contato inicialmente. Percebemos que eles se inscrevem no discurso por meio da repetição parafrástica de algum desses significantes: riqueza, benefício ou sociedade, de forma a inscrever uma resposta que negue, explicitamente, que a riqueza de poucos traga benefícios sociais. No que diz respeito ao semelhante funcionamento linguístico-discursivo dessa resposta com posicionamento aliado à riqueza de poucos, são pouquíssimos os casos. E, considerando que temos outro foco nesta pesquisa, desejamos olhar para os deslizamentos de sentido de enunciados aparentemente estáveis e aliados a uma formação discursiva crítica à riqueza de poucos, a partir de um jogo de imaginários entre sujeito-vestibulando e instituição, conforme abordado no capítulo 2. Então, pudemos perceber que esses sujeitos procuram, em algum momento do texto (predominantemente no parágrafo de introdução e no de conclusão), explicitar uma resposta aparentemente estável, como forma de demonstrar seu posicionamento a respeito do tema.

Entre os textos analisados, avaliados com nota máxima (28 pontos), como dito, é recorrente a repetição dos significantes “riqueza”, “benefício” e “sociedade”. Trata-se de um movimento produtivo em se tratando de inscrição na linguagem: do nosso ponto de vista, esse

⁵⁹ Para melhor contextualizar, este trabalho é uma análise reflexiva sobre a representatividade do bordado como gesto de resistência em determinada condição de produção. No caso, o objeto de análise é o bordado de um tapete vermelho feito pelo coletivo *Linhas do Horizonte*, de Belo Horizonte, para quando Lula saísse da prisão. Tal coletivo se define em sua página nas redes sociais, segundo retratam as autoras, como “um grupo de esquerda que borda política”. De tal modo, considerando esse objeto, as autoras refletiram, a partir das noções de metáfora e de metonímia, o(s) modo(s) de irrupção do(s) sentido(s).

⁶⁰ De acordo com Pêcheux (1975 [1997]), “este acesso ao processo discursivo é obtido por uma de-sintagmatização que incide na zona de ilusão-esquecimento nº1” (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 181]).

movimento pode significar uma tentativa de estabilização do processo discursivo por parte do sujeito. Ao repetir parafrasticamente alguns desses significantes, há deslocamento(s) de sentido(s) porque não há aí exclusivamente a presença da paráfrase. A esse respeito, Pêcheux e Fuchs afirmam que “a produção do sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase entre sequências tais que a família parafrástica destas sequências constitui o que se poderia chamar de ‘matriz do sentido’” (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 169]).

Pela análise, esse sujeito inscreve-se no discurso de forma a posicionar-se contra a riqueza de poucos. De acordo com a teoria, essa estabilização é impossível, pois a contradição é constitutiva do sujeito e, conseqüentemente, da linguagem. Afinal, como pudemos também observar nas produções textuais, essa repetição, por mais próxima que esteja de um gesto parafrástico, sempre comporta algum tipo de deslocamento discursivo (a polissemia), tendo em vista o todo textual. A esse respeito, Orlandi destaca que:

Os sentidos e os sujeitos constituem em processos em que há transferências, jogos simbólicos dos quais *não detemos o controle* e nos quais o equívoco, ou seja, a ideologia e o inconsciente está largamente presente (ORLANDI, 1988, p.12 - grifo nosso)

Dito de outro modo, pelo funcionamento das formações discursivas e da memória discursiva, há sempre pontos de equívoco e de deslizamento e, conseqüentemente, efeitos e sentidos outros que irrompem em uma relação sem fim; ou seja, a partir da polissemia (sobretudo pela metáfora), há uma diversidade e disputa de sentidos.

Ainda, por meio da V5_SD19, que também se apresenta como regularidade discursiva na SD analisada, podemos notar um modo diferente de produção discursiva. Em termos de sentidos, essa diferença oferece a possibilidade de observarmos rastros da constituição do sujeito. Imaginariamente, atravessado pela ilusão, esse sujeito acredita que, por meio do processo de repetição polissêmica (metafórica, portanto), está dizendo e significando do mesmo modo. Do ponto de vista analítico, é interessante observar esses deslizamentos, por termos a oportunidade de compreender a pluralidade na produção dos gestos discursivos que demonstram a ausência de garantias na estabilização discursiva. Por mais que esse sujeito possa ser orientado, durante seu percurso escolar, a desenvolver e a inscrever sua leitura de determinado modo (por exemplo, buscando aliar-se ideologicamente, via imaginário, ao posicionamento da instituição), o equívoco permite compreendermos as posições-sujeito que lhe atravessam. De acordo com Orlandi (1988), no trabalho de análise discursiva, explicitamos os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentidos. Em outras palavras, de acordo com a autora, trata-se da tarefa de

“descrever a relação do sujeito com sua memória” (ORLANDI, 1988, p. 12).

A seguir, vejamos V5_SD15:

V5_SD15

A desigualdade de renda passou a prejudicar o funcionamento e a ordem da sociedade.

Nessa SD, percebemos que o sujeito utiliza o significante RENDA no lugar de RIQUEZA, bem como PREJUDICAR em vez de NÃO BENEFICIAR. Vemos, em detrimento da produtividade, emergir uma inscrição de modo polissêmico: em nosso trabalho, interessamos exatamente considerar essa pluralidade de significação e de sentidos, por meio desse movimento entre o mesmo (parafrástico) e o diferente (polissêmico). No entanto, nessa SD15, é possível ver o deslocamento de sentido na inscrição do sujeito a partir da expressão “ordem da sociedade”, em um gesto polissêmico, tendo em vista que a palavra “ordem” não aparece na frase-tema, nem nos textos de apoio oferecidos pela prova do vestibular. Nessa SD, parece emergir um efeito de sentido ligado às formações ideológicas atravessadas por memórias autoritárias: esse “funcionamento” e essa “ordem” da sociedade não parecem remeter a uma qualidade de vida, mas sim à disciplina. Tal ideia disciplinar parece remeter a um discurso autoritário: a partir dessa inscrição, podemos dizer que esse sujeito se movimenta entre um posicionamento aliado à resistência ao discurso neoliberal, bem como aliado ao discurso autoritário, aliando-se ao discurso neoliberal, conforme sustenta o autor Simon Kuznets, em “O capital no século XXI”, de Thomas Piketty (2014), apresentado no texto 1 da coletânea de textos da prova do vestibular, tal autor defende que:

as forças equilibradoras do crescimento, da concorrência e do progresso tecnológico levam espontaneamente a uma redução da desigualdade e a uma *organização* harmoniosa da sociedade (KUZNETS, *apud* PIKETTY, 2014 - grifos nossos)

Nessa esteira de reflexão, quando o sujeito-vestibulando busca inscrever-se de forma resistente e crítica ao discurso neoliberal de que a riqueza de poucos beneficia a sociedade inteira, vemos que ele faz um gesto na contramão ao discurso produzido por Kuznets, por exemplo. No entanto, ao mesmo tempo, esse sujeito inscreve, nessa mesma sequência discursiva, a expressão “ordem da sociedade”, que se filia a uma FD que atravessa e constitui o processo discursivo desse sujeito autor, porque, na citação que recuperamos dele, vemos esse sujeito adotar o uso da expressão “organização harmoniosa da sociedade” no mesmo trecho em que ele pontua vantagens do sistema econômico neoliberal. Nesse trecho, em que usa a expressão “organização harmoniosa”, tal postura adotada por ele é justificativa da existência do neoliberalismo. Pela sua perspectiva, esse sistema ajuda na “redução da desigualdade” e,

consequentemente, na “organização harmoniosa da sociedade”. Logo, podemos perceber que o candidato repete, via gesto polissêmico, a ideia de ordem da sociedade a partir de tal processo discursivo. Ao que parece, pela repetição parafrástica em relação ao texto 1 da coletânea, o candidato considera a ideia de “organização social” como algo harmonioso, tal como Kuznets.

Então, podemos levantar o questionamento e a reflexão acerca desse gesto de leitura, a partir do qual o sujeito-vestibulando inscreve intradiscursivamente um posicionamento aliado à resistência ao discurso neoliberal, mas, ao mesmo tempo, pelo que chamamos de equívoco discursivo, ele deixa “escapar”, pelo atravessamento dessa formação discursiva, rastro da formação ideológica que lhe constitui. Como explicitamos no capítulo teórico, o sujeito não é capaz de ter total consciência da(s) ideologia(s) que lhe atravessa(m). De acordo com Pêcheux, para enunciar, o sujeito precisa não sabê-lo, pois, se assim o soubesse, provavelmente não o enunciaria. Essa contradição, inconsciente, é o que, em AD, conhecemos por esquecimento nº1, pois, tal como afirmam Pêcheux e Fuchs (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 170]), os processos discursivos não poderiam ter sua origem no sujeito embora se realizem necessariamente nesse mesmo sujeito. Então, nessa SD, podemos dizer que esse sujeito “esquece” que a palavra “ordem” não está inscrita na mesma formação discursiva à qual ele busca se aliar. Assim, vemos um atravessamento de formações discursivas em V5_SD15.

A seguir, apresentamos também outra SD que representa um exemplo de produção discursiva inscrita entre o mesmo e o diferente. Vejamos:

V4_ SD13

O capital, principalmente quando nas mãos de poucos, não ocasiona espontaneamente benefícios.

Nessa SD, notamos a repetição polissêmica do significante CAPITAL (o diferente) em detrimento de RIQUEZA, enquanto o significante BENEFICIAR é inscrito parafrasticamente (o mesmo), acompanhado do advérbio “espontaneamente”. Tal inscrição demonstra um modo diferente de ler o enunciado proposto, pois, por meio dele, o sujeito, ilusoriamente, acredita que o significante “capital”, tal como repetido polissemicamente em seu discurso, apresenta os mesmos efeitos de sentido que o significante “riqueza”, como inscrito na pergunta-tema proposta pela prova. E esse ponto de deslizamento, de fato, pode nos ajudar a compreender a sua posição-sujeito, atravessada por uma formação ideológica que não se alia à mesma posição por ele inscrita no intradiscurso. Do nosso ponto de vista, observando, por exemplo, os textos de apoio disponibilizados para leitura durante a prova, vemos que o significante “capital” circula de modo representativo em diferentes posições e formações discursivas (tanto em

discursos que sustentam uma posição neoliberal como em discursos que sustentam posicionamentos menos liberais, ou mais progressistas).

No entanto, não é o significante “capital” isolado que faz emergir, na superfície discursiva, uma pista para o deslize, mas sim o uso do advérbio “espontaneamente”. Pelo nosso olhar, esse sujeito é atravessado por uma formação discursiva contraditória em relação à formação discursiva dominante. Estamos dizendo isso porque, em primeiro momento, no plano intradiscursivo, esse sujeito repete, respectivamente, os significantes “capital” e “benefício” para se inscrever em uma formação discursiva resistente ao discurso neoliberal. Contudo, ao fazer uso do significante “espontaneamente”, nessa sequência discursiva, esse sujeito deixa pistas e rastros sobre possíveis formações ideológicas que lhe atravessam. Afinal, ele acredita que, se ajustado, de algum modo, o discurso neoliberal pode produzir benefícios a toda a sociedade. Tal leitura vai na contramão da leitura inscrita no intradiscorso, que busca sustentar que o sistema neoliberal não traz benefícios. Logo, no processo discursivo, tendo em vista a inscrição do significante “espontaneamente”, vemos um deslocamento de sentidos, pois há diferença entre dizer:

“O capital não ocasiona benefícios”

“O capital não ocasiona *espontaneamente* benefícios”

Essa diferença se deve ao fato de que o significante “espontaneamente”, enquanto categoria adverbial, modifica o verbo ocasionar, inscrito a partir de uma negativa. Então, se fosse dito que o capital não ocasiona benefícios, não há um furo discursivo para questionamento. No entanto, ao inscrever de tal modo, o sujeito modaliza essa negativa, dando margem para um efeito de sentido em que o acúmulo de capital, conciliado com alguma outra prática, pode trazer benefícios. A esse respeito, vale retomar tal questão trabalhada por Pêcheux (1983 [1999]), retomando Foucault (1969 [2008]), que analisa que não existe formação discursiva pura, homogênea. De acordo com esse autor, pelo fato de o sujeito ser atravessado ideologicamente por formações ideológicas plurais, o mesmo vai ocorrer com as formações discursivas. A esse respeito, entendemos que essa sequência discursiva demonstra a existência de uma FD predominante, atravessada pela existência de outras FDs, configurando, assim, a constituição de uma FD heterogênea. É o que podemos perceber a partir do processo discursivo em V4_SD13.

Ainda, cabe destacar que a V2_SD7 também configura um exemplo de regularidade inscrita polissemicamente. Notamos que o sujeito, nesse movimento de repetição, desliza para sentidos outros. Vejamos:

V2_SD7

Contudo, a imagem de um mundo governado por Trump's e Doria's não deixa dúvidas: [a riqueza de muitos poucos será financiada pelo mal-estar da sociedade inteira]

Nessa SD, podemos observar o deslizamento do significante BENEFÍCIO para a expressão FINANCIADA PELO MAL-ESTAR (o diferente): o significante “financiamento” vem à superfície discursiva, tal como “capital”, o que demonstra que o sujeito assume que o sentido do significante “benefício” é o mesmo do significante “financiamento”. Do nosso lugar de observação, os significantes “capital” e “financiamento” circulam em espaços discursivos nos quais há um forte atravessamento de ideologias aliadas ao neoliberalismo (não somente a esse discurso, como pontuamos há pouco). Sendo assim, pelo modo como esses significantes estão inscritos na memória socio-histórica, entendemos que os efeitos de sentido possíveis de serem observados a partir de sua inscrição são diferentes de quando há a inscrição do sujeito por meio do significante “benefício”. A esse respeito, destacamos que essa SD parece oscilar entre o discurso liberal e socialista, já que o sujeito, em sua formulação, busca sustentar que os ricos exploram os pobres, por meio da força de trabalho. Por isso, o uso da expressão “mal-estar”, que pode estar repetindo a ideia de excesso de trabalho, de condições desiguais, de falta de acesso à qualidade de vida garantida a todos igualmente. Tal lógica pode estar associada à ideia de “mal-estar”.

A seguir, apresentamos também o modo de funcionamento da V1_SD2. Como as anteriores, ela também se movimenta de modo polissêmico. Vejamos:

V1_SD2

A riqueza de poucos, portanto, limita a transformação social e entrincheira alguns a realidades intransponíveis: é uma pedra no caminho nos moldes de Drummond.

Nessa SD, vemos a repetição do significante RIQUEZA, enquanto o significante BENEFÍCIOS desliza para os significantes “LIMITA a transformação social” e “ENTRINCHEIRA alguns a realidade intransponíveis” de que maneira o sujeito-vestibulando parece inscrever uma posição em que demonstra não estar de acordo com a riqueza de poucos. Dito de outro modo, para esse sujeito, a riqueza de poucos não contribui, não ajuda, não beneficia toda a sociedade; pelo contrário, traz consequências negativas. No entanto, essas mesmas sequências provocam uma curiosidade em nosso gesto de leitura, movendo-nos a questionamentos como: por que o significante beneficiar, inscrito no sentido de “não beneficiar” (ao que parece, o candidato inscreve-se intradiscursivamente de modo a se posicionar contra a riqueza de poucos), desliza para “entrincheira”, um significante diretamente

associado ao campo discursivo que remonta à memória das guerras? Quais são as memórias reconstruídas a partir dessa enunciação? Qual é o acontecimento⁶¹ que a faz ser retomada e colocada em circulação no plano do discurso?

Não vamos nos deter a uma discussão aprofundada com dados empíricos a respeito do modo como a(s) guerra(s) estão ligadas, desde outrora, à sustentação de modos de produção econômicos. Mas elas aumentam consideravelmente a produção de armas, a construção civil, o que faz envolver outros setores como indústria, comércio e serviços⁶². Por consequência, as guerras podem estar relacionadas ao modo de produção capitalista. Na atualidade, somos atravessados por um modelo socio-econômico com pauta neoliberal. Para além desses significantes, destacamos também a expressão “transformação social”, inscrita na mesma SD: o vestibulando posiciona-se de modo a mostrar que a riqueza prejudica, impede tal transformação. Além disso, o sujeito cita Carlos Drummond de Andrade, autor conhecido por suas posições ideológicas aliadas ao comunismo. Desse modo, tendo em vista todas essas inscrições, vemos emergir, nessa SD, a presença de FDs que oscilam a partir das diferentes posições-sujeito nas quais esse sujeito-vestibulando se inscreve. E é esse atravessamento, essa pluralidade de posicionamentos que nos interessa neste trabalho de análise.

A partir da polissemia (metáfora), percebemos gestos de leituras plurais e diversos do sujeito-vestibulando: por exemplo, em algumas sequências, o significante riqueza desliza para capital, renda, propriedade privada; o significante benefício desliza para prejuízo, financiamento do mal-estar, limita, entrincheira. Assim, pelo nosso olhar, vemos emergir alguns efeitos de sentido possíveis nesse encontro entre o linguístico e o ideológico.

Tendo isso em vista, vemos um sujeito que se inscreve, no intradiscorso, em uma posição-sujeito aliada à resistência ao discurso dominante do neoliberalismo, inscrevendo-se, assim, em uma formação discursiva (FD) central predominantemente crítica. Porém, por outro lado, esse mesmo sujeito é inevitavelmente afetado e atravessado por leituras plurais no plano interdiscursivo, como abordamos na próxima seção, com a descrição das posições-sujeito inscritas pelos vestibulandos. Entre essas leituras plurais e efeitos de deslizamento de sentidos, vemos um sujeito atravessado por um discurso de formação ideológica neoliberal. Em outras palavras, podemos perceber a sua inscrição a partir de formações discursivas outras

⁶¹ Aqui, estamos adotando “acontecimento” segundo a definição de Pêcheux: ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória (PÊCHEUX, 2012, p. 17)

⁶² A esse respeito, citamos o artigo escrito por Luiz Ruffato, intitulado “Capitalismo e guerra”. Disponível em: [Capitalismo e guerra | Opinião | EL PAÍS Brasil \(elpais.com\)](https://elpais.com.br/opiniao/2023/05/12/capitalismo-e-guerra/)- Acesso em: 12 de maio de 2023, às 15h30min

(esquerdista, direitista, capitalista-moderada, por exemplo) que atravessam a FD central crítica. É por meio desses deslizos que podemos “explicitar os processos de significação que trabalham o texto: compreender como o texto produz sentidos, através de seus mecanismos de funcionamento” (ORLANDI, 2012, p. 88).

É essa pluralidade nos gestos de leitura, materializada a partir dos pontos de equívoco do sujeito, que nos faz questionar a respeito do(s) modo(s) como a(s) noção(ões) e a(s) prática(s) de produção de leitura e de escrita são trabalhadas no percurso escolar do sujeito-vestibulando, bem como quais são as noções adotadas também no processo de avaliação e de seleção para o vestibular. É pela metáfora que acreditamos haver a possibilidade de compreender e de questionar um pouco a respeito desse percurso. É por isso que ela, a metáfora, como disse Pêcheux (1975, [1997, p. 35]), merece que se lute por ela...

4.2.1 Dos gestos de leitura de vestibulandos franceses

Neste percurso de análise e de reflexão dos gestos de leitura dos sujeitos vestibulandos da UNESP, a constituição de *corpus*, como explicitado anteriormente, foi feita a partir de textos produzidos no contexto do vestibular da UNESP do ano de 2017. Esses textos foram disponibilizados pela Fundação VUNESP, de forma sigilosa, de modo que pudéssemos construir nosso material de análise. Como tivemos a oportunidade de realizar um período de estágio na Universidade de Lille, em Lille, na França, pudemos não nos limitar a olhar somente para o contexto geográfico brasileiro. Tivemos a oportunidade de observar outro contexto (o francês) *in loco*. Cabe destacar que ter acesso às produções textuais em outro contexto foi bastante produtivo para pensar aproximações e distanciamentos no que diz respeito às produções dos alunos brasileiros.

A esse respeito, gostaríamos de pontuar que observamos algumas produções textuais de alunos franceses do Ensino Médio, os quais se preparam para o exame do “Baccalauréat” (mais popularmente conhecido como Bac⁶³). Esse exame, aplicado em todo o país, é equivalente à prova do vestibular no Brasil, mais especificamente do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), etapa para a qual estamos voltando nosso olhar nesse percurso de análise. Tal exame permite aos candidatos seguir uma carreira técnica ou prosseguir com seus estudos no Ensino Superior. E, tal como o nosso vestibular e o ENEM, eles também avaliam seus candidatos por

⁶³ Nas próximas referências à prova do “Baccalauréat”, usamos “Bac”.

meio de produções textuais escritas. Ao olharmos para algumas dessas produções, não tivemos o objetivo de fazer uma análise discursiva mais detalhada, como a que estamos fazendo com os textos de candidatos brasileiros. Nosso objetivo foi o de conhecer um pouco do contexto a partir do qual são produzidos esses textos e compreender se os modos de inscrição dos gestos de leitura aproximam-se ou distanciam-se dos do contexto brasileiro. Por isso mesmo, ao observar esses textos e trazê-los para nossa pesquisa, temos o objetivo de propor uma breve contextualização sobre o funcionamento das produções textuais no contexto francófono de forma que essa observação possa contribuir na compreensão do nosso universo de pesquisa no contexto brasileiro, seja por meio de distanciamentos ou de aproximações. Sob esse viés, considerando os diferentes atravessamentos possíveis e a heterogeneidade que constitui o fazer científico, consideramos importante ressaltar que a nacionalização da pesquisa e sua internacionalização atravessam e ultrapassam a geográfica local, pois constituem as duas faces de qualquer fazer acadêmico-científico.

Para que fosse possível termos acesso a produções textuais de alunos franceses, o professor Bertrand Daunay gentilmente nos auxiliou, colocando-nos em contato com duas professoras de produção textual do Ensino Médio de uma escola na região de Lille, mais precisamente em Béthune. As professoras Catherine Mercier e Corinne Souche que, gentilmente, nos forneceram algumas cópias dos textos produzidos por seus alunos em contexto escolar, em uma prova simulada para o Bacc. Entre esses textos, tivemos a possibilidade de observar 31 comentários, 15 dissertações e nove ensaios. Esses textos foram produzidos no mês de maio de 2021, período quando estávamos em estágio na França.

Como estamos olhando para o gênero dissertativo-argumentativo, modalidade textual solicitada no vestibular da UNESP, para fazer a análise discursiva do sujeito-vestibulando da UNESP, tomamos a decisão de observar mais atentamente apenas os textos dissertativos dos alunos franceses. Tal escolha permitiu que pudéssemos fazer aproximações e distanciamentos em relação aos modos de funcionamento da prova e das leituras dos alunos, considerando, para isso, o mesmo gênero textual.

Em um primeiro momento, acreditamos ser importante pontuar como são feitas as provas de produção textual do Bac. De acordo com informações divulgadas no site do Ministério da Educação francês⁶⁴, para a prova do Bac geral (prova a partir da qual os alunos podem estar aptos ao ingresso em cursos diversos no Ensino Superior, diferente do Bac

⁶⁴ Disponível em: [La voie générale au lycée | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse](https://www.education.gouv.fr/la-voie-generale-au-lycee) – Acesso em 08 de novembro de 2022, às 17h13min

tecnológico, que dá acesso a cursos técnicos de áreas específicas), os alunos devem passar por três (3) provas escritas. Duas dessas provas avaliam conteúdos de especialidade escolhidos pelo candidato. Já a outra prova escrita é de Filosofia, aplicada a todos, porque corresponde a uma tradição francesa, ligada à necessidade de “reforçar o espírito crítico na formação das jovens gerações” (FRANCE, 2022).

Assim, ao analisar a prova simulada a que tivemos acesso, pudemos ver que os candidatos podem escolher entre escrever um comentário sobre determinado objeto de estudo ou uma dissertação, podendo escolher para esta entre três temas diferentes, que são ligados a um objeto de estudo geral. Nas duas propostas de escrita, os alunos têm acesso a textos de apoio, para motivar sua reflexão. No caso da proposta de comentário, há um texto intitulado *Discurso da servitude voluntária, 1574*, de Étienne de la Boétie. Trata-se de um texto de 30 linhas, usado como base para que o aluno elabore seu comentário crítico.

Já na proposta de dissertação, nos três temas propostos, há apresentação de referências de obras filosóficas francesas, contextualizadas em um percurso de estudos, seguidas de um questionamento, para o qual o candidato deve responder, por meio da elaboração do texto dissertativo. No primeiro tema, há a referenciação de dois capítulos intitulados *Dos canibais* e *Des coches*, da obra *Ensaio*, de Montaigne, bem como apresentação de um percurso intitulado: “nosso mundo acaba de encontrar um outro” e, em seguida, há um enunciado com uma pergunta que o candidato deve responder em sua produção textual. Nesse enunciado, o candidato é convidado a fazer um movimento de associação com a referida obra citada a partir do que escreveu o historiador François Hartog: “Falar do outro é evidentemente uma forma de falar de nós”. A pergunta feita pela prova solicita que o candidato responda se essa citação se aproxima da leitura dos capítulos *Dos canibais* e *Des coches*, associando com textos estudados no quadro do percurso associado e também na cultura pessoal do candidato.

Na segunda proposta temática, há também a referenciação de uma obra de Jean de La Fontaine, intitulada *Fábulas* (livros VII a XI), e o percurso indicado é: “imaginação e pensamento no século XVII; tal como na apresentação do primeiro tema, há uma pergunta que solicita que o aluno faça relação com o livro citado bem como com outras obras estudadas e relacionadas ao percurso indicado. Essa pergunta é feita com base no questionamento que faz La Fontaine, no início da fábula intitulada *O poder das fábulas* (VIII, 4): “O estatuto do embaixador pode ser reduzido a contos vulgares?”. A partir dessa citação, a prova propõe o seguinte questionamento: podemos prolongar esse questionamento (feito por La Fontaine), questionando-nos em que medida as fábulas e outros ‘contos vulgares’, cheios de imaginação, são eficazes para oferecer ao leitor um pensamento sobre o homem. Para responder a essa

pergunta, o candidato deve apoiar-se nos livros VII a XI das Fábulas de La Fontaine, bem como em outros textos que tenha estudado no quadro do percurso apontado.

No terceiro tema, a obra indicada é *Cartas Persas*, de Montesquieu, e o percurso é “o olhar distante”. Assim como nas outras duas propostas, há um enunciado que propõe um questionamento com base na crítica de Jean Starobinsky, que evoca, a propósito da obra *Cartas persas*, a pluralidade de consciências e a diversidade de pontos de vista. O questionamento feito é se essa citação parece estar relacionada à leitura da obra citada como referência. Para uma melhor exposição dos enunciados que orientam a produção textual do gênero dissertativo, vamos a seguir apresentar a prova:

2- Dissertation (20 points)

Objet d'étude : La littérature d'idées du XVI^e siècle au XVIII^e siècle

Le candidat traite au choix, compte tenu de l'œuvre et du parcours étudiés durant l'année, l'un des trois sujets suivants :

Sujet A
 Œuvre : Montaigne, *Essais*, « Des Cannibales », I, 31 ; « Des Coches », III, 6
 Parcours : notre monde vient d'en trouver un autre.

Dans la conclusion d'un essai sur la représentation de l'autre, l'historien François Hartog écrit : « Dire l'autre, c'est bien évidemment une façon de parler de nous ». Cette citation vous semble-t-elle rendre compte de votre lecture des chapitres « Des Coches » et « Des Cannibales » ?

Vous répondrez à cette question dans un développement organisé en vous appuyant sur les chapitres « Des Cannibales » et « Des Coches », extraits des *Essais* de Montaigne, sur les textes que vous avez étudiés dans le cadre du parcours associé et sur votre culture personnelle.

Sujet B
 Œuvre : Jean de La Fontaine, *Fables (livres VII à XI)*
 Parcours : imagination et pensée au XVII^e siècle

La Fontaine s'interroge au début de la fable intitulée « Le pouvoir des fables » (VIII, 4) : « la qualité d'Ambassadeur / Peut-elle s'abaisser à des contes vulgaires? » On peut prolonger cette interrogation en se demandant dans quelle mesure les fables et autres « contes vulgaires », pleins d'imagination, sont efficaces pour offrir au lecteur une pensée sur l'homme.

Vous répondrez à cette question en vous appuyant sur les livres VII à XI des *Fables* de La Fontaine, mais aussi sur les autres textes que vous avez étudiés dans le cadre du parcours « Imagination et pensée au XVII^e siècle ».

Sujet C
 Œuvre : Montesquieu, *Lettres persanes*
 Parcours : le regard éloigné

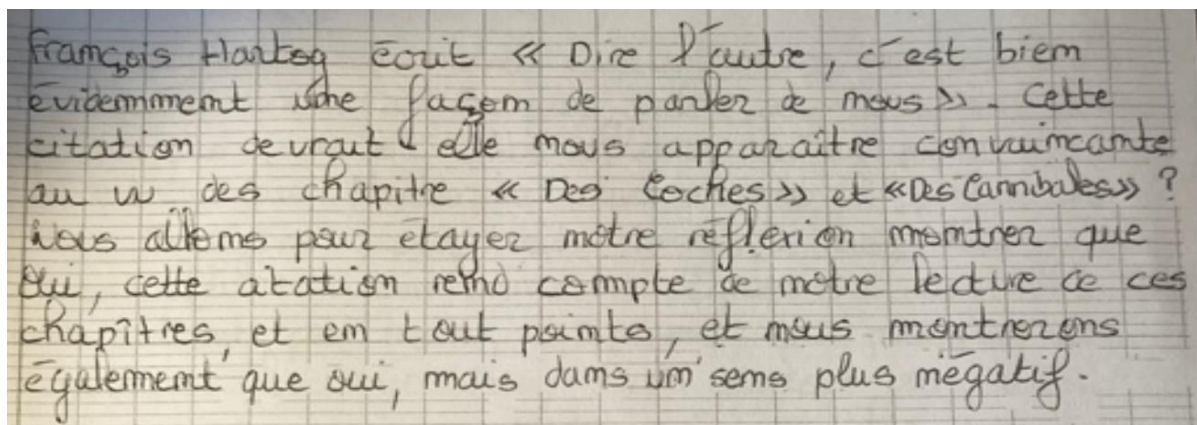
Le critique Jean Starobinsky évoque à propos des *Lettres persanes* « la pluralité des consciences et la diversité des points de vue. » Cette citation vous semble-t-elle rendre compte de votre lecture de cette œuvre ?

Vous répondrez à cette question dans un développement organisé en vous appuyant sur les *Lettres persanes* de Montesquieu, sur les textes que vous avez étudiés dans le cadre du parcours associé et sur votre culture personnelle.

Page 3/3

Figura 3 - Prova dissertativa aplicada como simulado para o Baccalauréat

Como vimos, o modo como as provas dissertativas são apresentadas pelo Bac são diferentes das que temos nos vestibulares em geral no Brasil, sobretudo no vestibular da UNESP. Enquanto as temáticas abordadas nas provas da UNESP são mais ligadas a questões sociais, as do Bac abordam conteúdos e questões mais filosóficos. Isso pode ser visto pela própria organização das propostas de prova, com as referências filosóficas solicitadas dos candidatos. Porém, do mesmo modo como nas provas de Redação da UNESP (Fundação VUNESP), vemos emergir enunciados com questionamentos que dão margem para respostas binárias (sim ou não). Por consequência, notamos, observando os textos produzidos pelos alunos franceses, um movimento semelhante ao dos candidatos brasileiros, na busca de inscrever suas respostas como forma de responder à pergunta-tema. Para ilustrar o que estamos dizendo, vamos apresentar um pequeno trecho de um parágrafo introdutório desenvolvido por um dos alunos, que desenvolveu a primeira proposta dissertativa. Vejamos:



(Figura 4 - Parte do parágrafo de introdução do texto dissertativo produzido por um aluno francês em simulado para o Baccalauréat)

François Hartog escreve “Falar do outro é evidentemente uma forma de falar de nós mesmos”. Essa citação deveria nos parecer convincente tendo, visto os capítulos *Des cochons* e *Dos canibais*? Para apoiar nossa reflexão, **nós vamos mostrar que sim, essa citação dá conta/se aproxima de nossa leitura dos capítulos**, e em todos os pontos, e nós mostraremos igualmente que sim, mas em um sentido mais negativo. (Tradução livre do fragmento apresentado acima – grifos nossos)

Do nosso ponto de vista, como estamos procurando demonstrar, as respostas não podem ser estabilizadas por meio de um gesto de leitura que procure responder sim ou não perante a pergunta solicitada em relação ao tema. Para além dessa questão, que não vamos nos estender porque já tratamos dela no item anterior, cabe pontuar que outra diferença que encontramos nas produções desses textos está relacionada a sua extensão. As redações do vestibular da UNESP e dos vestibulares de forma geral no Brasil contemplam, em média, um desenvolvimento de um texto de trinta linhas. Já no Bac francês, dentre as quinze (15) produções analisadas, vimos textos desenvolvidos com uma média de 8 páginas, sendo que cada página tem trinta linhas. Na nossa pequena amostra, o menor texto que vimos apresenta cinco

páginas, e o mais extenso, dez páginas. É importante pontuar que o tempo de prova também é diferente, sendo o Bac com duração de quatro horas para a prova de produção textual, enquanto no vestibular da UNESP, em média, 1h para a produção de texto.

Dessa forma, tendo feito essa observação de algumas provas no contexto francófono, é possível perceber pontos de aproximação e de distanciamento entre as realidades de avaliações de produção textual franco-brasileiras. Um ponto de aproximação está relacionado ao modo como as perguntas são feitas pelos exames, que, de certo modo, podem direcionar o(s) gesto(s) de leitura(s) do(s) sujeito(s). Isso pode acontecer em razão do modo como elas são inscritas nas provas e também pela relação imaginária dos candidatos com a instituição organizadora dos exames. No entanto, há pontos de distanciamento no que diz respeito ao conteúdo temático abordado nas provas e à extensão das produções textuais. Além dessas questões, cabe também pontuar que, enquanto no vestibular da UNESP são abordadas questões mais sociais, no Bac francês, são questões filosóficas, com conteúdo filosófico, que constituem a prova de produção textual. Também, cabe mencionar que outro ponto de distanciamento é que, no vestibular da UNESP, a banca não solicita que o candidato relacione, em sua produção, o tema com alguma referência textual específica (por exemplo, os textos de apoio fornecidos); já na prova do Bac, existe uma orientação para que os alunos aproximem suas ideias acerca do tema solicitado a textos referidos na proposta (textos de filósofos específicos e também outros textos do percurso textual estudado).

4.2.2 Da polissemia dos discursos: o(s) sempre outro(s) sentido(s) possível(is)

Tomando por base os nossos primeiros gestos de análise, explicitados na seção 4.2, e também o aparato teórico da AD, constatamos a existência de uma heterogeneidade discursiva nos discursos dos vestibulandos. Como estamos reiterando a cada momento, nosso objetivo é que, descrevendo e interpretando seus gestos de leitura, possamos demonstrar também as formações ideológicas que lhes atravessam, posições as quais eles ocupam e, sobretudo, as formações discursivas nas quais se inscrevem, buscando confirmar, assim, nossa hipótese inicial. Dessa feita, a partir do que sustenta a teoria pecheuxtiana, buscamos mostrar essa pluralidade, constituída também pelos equívocos discursivos, a partir de deslizamentos de sentidos das palavras, que dão margem para interpretações outras. Tais gestos interpretativos abrem espaço para outra(s) leitura(s) possíveis além daquela imaginada e inscrita no intradiscurso por parte do sujeito⁶⁵, que acredita dizer exatamente o que está imaginando dizer.

⁶⁵ Como diz Pêcheux (1975 [1997]), quando fala a respeito dos esquecimentos (nº1 e nº2), a ilusão é condição necessária para que o sujeito enuncie. Sem essa ilusão, não há processo discursivo.

Tais contradições não são para serem vistas e observadas de modo negativo, como um erro do candidato. Pelo contrário: pela teoria do discurso, o que visamos é demonstrar que não há garantia de uma “resposta única”, como se imagina e se deseja, muitas vezes, o sujeito, de um ponto de vista ideal. De tal modo, olhar para os 305 textos que observamos e perceber uma regularidade de enunciados em textos nota máxima que podem estar funcionando como movimento de resposta à pergunta-tema é bastante significativo para pensar os processos discursivos desses sujeitos vestibulandos. Do nosso ponto de vista, tais inscrições podem demonstrar um modo de orientação recebido por parte de escolas e de cursos preparatórios no que diz respeito a como fazer leitura(s) das provas de redação em vestibulares.

Outrossim, cabe destacar também que, pela expectativa da banca do vestibular, pode-se perceber também um movimento desejante de resposta “ideal”. A esse respeito, vale pontuar que a Fundação VUNESP divulga, para seus candidatos, a grade de avaliação adotada para correção dos textos na ocasião do vestibular. Nessa grade, são divulgados os critérios adotados pelos corretores, conforme apresentado de modo detalhado no capítulo anterior. No que diz respeito ao critério A, por exemplo, avalia-se a pertinência do tema inscrito no texto pelo candidato. Então, ao fazer uma leitura desses critérios divulgados, a cada ano, percebemos que, para o candidato alcançar nota máxima nesse critério (nota que corresponde a 33% da nota final da prova de Redação), é preciso que ele responda à pergunta-tema feita pela banca do vestibular. De tal modo, podemos deduzir que as regularidades discursivas que encontramos nos textos provavelmente são um gesto decorrente de tentativas de orientações que esses alunos recebem em colégios e em cursos preparatórios a respeito de como inscrever suas respostas e posicionamentos acerca do tema solicitado pelo exame vestibular.

Do nosso ponto de vista, acreditamos que o modo como os enunciados são trazidos para a frase-tema no vestibular da UNESP, sempre com um questionamento que dá margem para uma resposta positiva ou negativa do candidato perante o tema, pode, sim, por um lado, fazer com que o sujeito-vestibulando seja capaz de inscrever determinada posição a respeito do tema e sustentá-la por meio de argumentos que sejam coerentes. Pode-se argumentar que somente inscrever a resposta não garante nota máxima do texto. No entanto, após análise SDs, em busca de ler os enunciados para além do(s) sentido(s) aparentemente estável(is) no nível das evidências, acreditamos que essas respostas trazidas pelos candidatos não podem ser estabilizadas. Já vimos, nessa análise inicial, que as respostas, por mais próximas que estejam de uma estabilidade imaginada, estão sempre deslocando sentidos. Isso acontece porque as sequências discursivas são produzidas em uma condição de produção ampla, por meio da qual existe uma relação do discurso com a memória, com o inconsciente.

Acerca da questão relacionada à “estabilização” dos enunciados, do nosso ponto de vista, o ato de trazer posicionamentos de forma binária e, por consequência, de forma relativamente automática pode ser uma tentativa de orientar leitura(s). Estamos construindo um questionamento e uma reflexão a respeito do(s) modo(s) de ler do sujeito vestibulando em uma condição de produção como a prova do vestibular. Por isso, também estamos procurando refletir sobre o(s) modo(s) como essa(s) leitura(s) é(são) orientada(s) e valorizada(s).

Na próxima seção, vamos tratar a respeito do modo como esses candidatos são atravessados por diferentes formações ideológicas e inscrevem-se em diferentes formações discursivas durante seu processo discursivo. E é por isso que sustentamos que fazer um movimento de resposta à pergunta-tema, de forma binária, não garante que essa possível resposta imaginada/desejada tanto pelo candidato como pela banca do vestibular (em uma relação de imaginários, para a teoria pecheuxtiana) seja sustentada sem contradições, sem deslizamentos, sem equívocos. Afinal, retomando Pêcheux, “a produção do sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase entre sequências (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 169]). Pelas análises, é possível vermos deslizamento(s) de sentido(s) nessas respostas parafrástica e polissemicamente inscritas como forma de inscrição de seus gestos de leitura.

4.3 Parecer e saber se posicionar como um candidato crítico

No *corpus* de análise, constituído de produções textuais de candidatos ao vestibular da UNESP 2017, vimos que a forma-sujeito do discurso do vestibulando comporta diferentes posições discursivas. Tais posições são reguladas por gestos de leitura por meio das quais esse sujeito busca identificar-se como um sujeito aliado a uma FD crítica. Nessa FD, o sujeito tem os atores envolvidos no processo de seleção (os membros examinadores) como parte da unidade imaginária para a qual ele se apresenta como um candidato “crítico”, que atende às expectativas da Universidade para a qual deseja ingressar.

Nesses textos, produzidos a partir dessas condições de produção, há muitas posições subjetivas de *identificação* com a FD crítica, conforme vamos descrever. Porém, há também outras posições em que os sujeitos se inscrevem e fazem emergir FDs secundárias, como estamos nomeando, as quais atravessam a constituição da FD central crítica. Conforme explicitado no item anterior, a partir dos textos, definimos algumas regularidades produzidas no interior do intradiscurso como forma de descrever efeitos do interdiscurso. É no interior dessas regularidades que temos a possibilidade de depreender/interpretar alguns dos efeitos de sentido possíveis de emergir a partir dessas produções textuais.

A partir disso, chegamos a uma zona denominada como FD crítica, ainda que difícil

de delimitar. Essa delimitação é porosa porque não há fronteiras evidentes, afinal as FDs se atravessam o tempo todo a partir da volatilidade das posições em que o sujeito se inscreve. Pudemos, a partir de pistas as quais emergem a partir das condições de produção descritas no capítulo 2 – quando descrevemos o contexto a partir do qual surgem as universidades e os concursos vestibulares para seleção de alunos – e também de alguns gestos de leitura polissêmicos analisados na seção anterior, perceber o lugar idealizado socialmente do vestibulando como um lugar de um sujeito crítico, que se prepara para acessar à universidade, local que lhe dará a formação profissional desejada. Tal efeito de criticidade pode se dar a partir de sua inscrição em uma ordem discursiva aliada a ideologias socialistas, porém não isenta do atravessamento pela ideologia neoliberal, na construção da imagem de vestibulando crítico.

Considerando as diferentes posições nas quais os sujeitos se inscrevem para dizer o que dizem e também os atravessamentos ideológicos e discursivos que lhe constituem, analisamos nesta subseção, 4.3, SDs de cinco produções textuais escolhidas em um universo de 305 textos considerados nota máxima pela banca examinadora do vestibular da UNESP. Por questões metodológicas, escolhemos analisar apenas essas materialidades porque, do nosso ponto de vista, esses funcionamentos demonstrados a seguir representam em grande parte o funcionamento discursivo do todo dessas produções textuais. Como diz Lagazzy (1988), com base nas ideias de Orlandi (1986b), a exaustividade extensional pode ser tornar incoerente. Afinal, tendo em vista que todo discurso se estabelece sobre um discurso anterior e aponta para outro, não há como haver um discurso fechado em si mesmo. Conforme explica a autora, o que há é um processo discursivo, a partir do qual se podem recortar e analisar estados diferentes.

A seguir, apresentamos e analisamos as SDs recortadas de cada texto separadamente, procurando descrever as posições-sujeito ocupadas pelo vestibulando, as formações ideológicas que o atravessam, além, também, de encaminhar a descrição das formações discursivas nas quais ele se inscreve para dizer o que diz. A opção por tal separação na descrição do funcionamento dos processos discursivos do texto se justifica pelo fato de sempre haver uma contradição em uma dada FD, conforme sustentam Pêcheux (1975 [1997]) e Courtine (1982).

Como dito, para facilitar a compreensão das descrições e das análises, vamos nomear cada produção como V1 (vestibulando 1) e a sequência discursiva por SD1 e, assim, consecutivamente. Além disso, cabe destacar que, nas próximas subseções, vamos apresentar a produção textual na íntegra e, posteriormente as SDs. Fizemos essa escolha pelo fato de estarmos fazendo uma análise vertical de cada produção, destacando, para isso, as SDs que consideramos representativas para a compreensão do processo discursivo do vestibulando. De tal modo, ter acesso à produção textual completa ajuda a compreender nosso gesto analítico.

4.3.1 Análise da produção textual do V1

REDAÇÃO
Texto definitivo

Título: *dos vencedores, bem estar social?*

A propriedade privada adquiriu caráter de direito natural no espectro ideológico com o advento do Iluminismo. Para o pensador John Locke, ela representa riqueza e é consequência do ato laborioso; portanto, é justo que a propriedade seja difundida, irregularmente na comunidade; ou seja, a concentração de bens é justificada por seus meritocráticos. Rousseau, por sua vez, acredita que o surgimento da propriedade privada criou os homens em desigualdade e mal estar social. Frente a tal dialética, é necessário olhar-se à perspectiva rousseauniana, já que Locke pautase em uma meritocracia falaciosa; o verdadeiro fruto social da posse e riqueza particular é o ênus coletivo.

O Brasil é, segundo o Índice de Gini, um dos países do globo com maior desigualdade social. A concentração de renda não só é um tentáculo da dominação aristocrática e latifundiária, ^{no} pois como uma herança: aqueles mais favorecidos economicamente não provi-
dos de mais oportunidades de educação e trabalho, perpetuando a riqueza na elite. Nesse cenário, a meritocracia de Locke é falaciosa, afinal, se não há equidade de oportunidades, não se pode argumentar a favor da equidade de competição. A riqueza de poucos, portanto, limita a transformação social e entrenchina alguns à realidades intronáveis: é uma pedra no caminho das maldes de Drummond. Além disso, a concentração de renda impede o consumo das estruturas sociais desfavorecidas, o que em um modo de produção capitalista é sinônimo de uma barreira à própria felicidade.

A partir de uma análise minuciosa denota-se, inclusive, que a divisão eficaz de bens em uma sociedade pode beneficiar a elite monopolizadora de riquezas. Afinal, vive-se em contínua consumo de mercadorias e prete-se diariamente o "ser" em favor do "ter"; nesse contexto, a violência e o mal são os aspectos que cumprem as desejos mercadológicas da população desfavorecida e consequentemente, geram o sentimento social. Sobre o assunto, o escritor contemporâneo Gregório Siviero, já teve o seguinte paralelo: em uma economia equitativa, em que se pode utilizar a bicicleta na sua sem a ameaça de furto, é necessário aos fogos vizinhos também torças domésticas como lavar o próprio banheiro; afinal, a distribuição de renda é fruto de moedas volatilizadas e meros empregos informais. O resultado generalizado é o bem estar social.

Depreende-se, portanto, que a propriedade privada pinta um quadro de desigualdade social cujas principais tintas são a impossibilidade de transformação social e a violência pelo não cumprimento dos ansejos de consumo de parte da população. A riqueza bem distribuída, por outro lado, favorece a simbiose entre camadas ideológicas e o benefício coletivo em sentido amplo.

NÃO ASSINE ESTA PÁGINA

VNSP1611 | FolhaRedação

Figura 5 – Produção textual V1

A partir da observação dessa produção textual (V1), destacamos algumas SDs que, do nosso ponto de vista, são representativas dos gestos de leitura que se repetem ao longo do todo material produzido pelos vestibulandos da UNESP. Como descrevemos no item 4.2, ao explicarmos os gestos de leitura polissêmicos inscritos por esses sujeitos, selecionamos sequências a partir das quais pudemos observar um modo de esse candidato inscrever seu posicionamento para responder à pergunta-tema. Ressaltamos que outras sequências poderiam ter sido escolhidas, mas elegemos essas devido ao processo discursivo, que pode ser analisado em “diferentes estados”, conforme destaca Lagazzy (1988, p. 60), bem como ao nosso interesse de observação e de análise.

Para começar, no parágrafo introdutório do V1, o sujeito se inscreve na forma de *não-aliança* à concentração de riquezas nas mãos de poucos. Vejamos:

V1_SD1

A propriedade privada adquiriu caráter de direito natural no espectro societário com o advento do Iluminismo. Para o pensador John Locke, ela representa riqueza e é consequência do ato laborioso, portanto é justo que a propriedade seja difundida irregularmente na comunidade, ou seja, a concentração de bens é justificada por leis meritocráticas. Rousseau, por sua vez, acredita que o surgimento da propriedade privada *ancorou* os homens em desigualdade e mal-estar social. [Frente a tal dialética, é necessário aliar-se à perspectiva rousseauniana, já que Locke pauta-se em uma meritocracia falaciosa, o verdadeiro fato social da posse e riqueza particular é o ônus coletivo]

No caso da V1_SD1, a fim de demonstrarmos a inscrição nas formações discursivas, pudemos perceber o atravessamento de diferentes posições. Nessa SD, o nosso olhar está voltado para a sequência que está entre colchetes, pois, do modo como recortamos as SDs, considerando o gesto de resposta à pergunta-tema proposta pela prova, ela parece seguir esse gesto. Quanto ao trecho que contextualizamos anteriormente, disponibilizamos-o para que seja possível aqui ao leitor recuperar e compreender a retomada feita pelo sujeito a partir de “Frente a essa dialética”. Então, pela leitura e análise dessa SD em questão, cabe dizer que, nessa cena discursiva, notamos que o sujeito remete ao uso de memórias discursivas do campo filosófico: tanto internas como externas. Do nosso ponto de vista, isso acontece porque, ao citar os filósofos Locke e Rousseau, ele busca inscrever-se em uma posição aliada ao campo discursivo filosófico. Ainda, cabe ressaltar que o autor do texto de apoio número 3, Hélio Schwartzman, oferecido aos candidatos como parte da leitura motivacional para a produção textual, faz citação das ideias de Rousseau com finalidade de criticar o discurso aliado aos princípios socialistas e de defender a propriedade privada. Então, a partir de um gesto de leitura que busca criticar a concentração de riquezas nas mãos de poucos, o sujeito-vestibulando recupera as diferentes

teses dos dois filósofos iluministas a fim de se aliar ao discurso de Rousseau para inscrever sua posição dominante nesta sequência, que é a de crítica à meritocracia. Para isso, o candidato inscreve-se em diferentes posições: posição leitor filosófico crítico (ao aliar-se ao ponto de vista do filósofo Rousseau, presente no texto de apoio 3 oferecido durante a prova de Redação por ocasião do vestibular); posição anti-meritocrático (ao dizer que a meritocracia é uma falácia); posição crítica à desigualdade social (quando diz ser necessário aliar-se à perspectiva rousseauiana e ao afirmar a necessidade do “ônus coletivo”); posição leitor crítica aliada à psicanálise, a partir da inscrição do significante “mal-estar social”. Embora as posições de crítica da psicanálise e de crítica à desigualdade social apareçam no trecho anterior à SD analisada, cabe destacar que a SD1, em análise, procura fazer um gesto de aliança ao discurso do filósofo Rousseau, cujas ideias foram citadas e reformuladas no trecho anterior, que é retomado a partir de: “Frente a tal dialética, é necessário aliar-se à perspectiva rousseauiana”. Por isso, são essas posições que nos permitem interpretar que esse sujeito procura se inscrever em uma cena discursiva a partir da qual ele possa aliar-se a uma ideologia ligada a valores de inclusão. Assim, vemos aqui o atravessamento de uma formação ideológica aliada a valores socialistas, à medida em que esse sujeito busca criticar a concentração de riquezas. Portanto, do nosso ponto de vista, tendo em vista as formações ideológicas que atravessam esses posicionamentos, entendemos que, a partir dessas posições ocupadas pelo sujeito-vestibulando, ele se inscreve em uma FD, portanto, predominantemente esquerdista.

Como veremos em outras SDs, não há somente uma FD pura e homogênea. Nosso objetivo, pois, é demonstrar esse funcionamento e esse(s) atravessamento(s) de diferentes posições e formações. Por questões metodológicas, separamos as subseções para descrevermos e demonstrarmos essas diferentes FDs. Após análise vertical das produções textuais, na próxima seção, explicamos o funcionamento das formações discursivas nas quais o sujeito se inscreve a partir das posições por ele ocupadas. Por exemplo, no caso da V1_SD2, além do atravessamento de diferentes posições no interior de uma mesma FD, vemos um bom exemplo de atravessamentos discursivos. Vejamos:

V1_SD2

A riqueza de poucos, portanto, limita a transformação social e entrincheira alguns a realidades intransponíveis: é uma pedra no caminho nos moldes de Drummond.

Na V1_SD2 acima, ainda do mesmo vestibulando, vemos emergir, no intradiscurso, posições que buscam resistir e criticar a FD aliada ao neoliberalismo. Quando o sujeito repete o significante “riqueza” e os significantes “limita” e “entrincheira”, ele é atravessado por uma

FI aliada a valores socialistas. O atravessamento ideológico é possível de ser visto a partir de três diferentes posições nas quais ele se inscreve: posição crítica e de resistência ao discurso aliado à defesa da concentração de renda, ou seja, de um discurso capitalista e neoliberal; posição leitor literário crítico, quando cita o autor Carlos Drummond de Andrade, dado ao fato de que Drummond é conhecido por fazer uma produção literária de crítica social; posição histórica, quando usa o significante “entrincheira”, que remete a uma *memória histórica* de um campo discursivo relativo a guerras. Como já citado anteriormente, as guerras estão diretamente relacionadas à ascensão e ao avanço de uma ideologia capitalista. Do nosso ponto de vista, acreditamos haver, nessa posição histórica, o atravessamento de uma FI capitalista. Vale destacar que, no caso, a FI predominante nessa SD é crítica ao sistema capitalista/neoliberal, mas não deixa de ser atravessada pela memória de uma FI da mesma formação, aliadas a valores capitalistas, portanto.

V1_SD3

Depreende-se, portanto, que a propriedade privada pinta um quadro de desigualdade social cujas principais tintas são a impossibilidade de transformação social e a violência pelo não cumprimento dos ensejos de consumo de parte da população. A riqueza bem distribuída, por outro lado favorece a simbiose entre camadas societárias e o benefício coletivo em sentido amplo. (linha 29)

Pela análise da V1_SD3, a partir de um gesto de repetição polissêmico, o vestibulando inscreve-se em uma posição aliada ao campo artístico, ou seja, parece haver a mobilização de uma *memória no campo das artes* como forma de resistir ao discurso aliado à defesa da concentração de riquezas. Historicamente, sabe-se a importância do papel da arte como forma de gerir o sofrimento e mesmo de resistir aos discursos hegemônicos e dominantes. Então, do nosso ponto de vista, ao dizer que “a propriedade privada pinta um quadro de desigualdade”, o sujeito busca criticar a riqueza de poucos em detrimento da desigualdade social a partir de uma FI aliada ao discurso do campo da arte. Ademais dessa posição, o sujeito também se inscreve em uma posição que remete a uma memória no campo de estudos das ciências biológicas quando adota o uso de “simbiose entre camadas societárias e o benefício coletivo em sentido amplo”.

Ainda, cabe mencionar que o sujeito inscreve uma posição crítica ao capitalismo, que, segundo ele, é violento, ao não cumprir os ensejos de consumo parte da população quando inscreve “a impossibilidade de transformação social e a violência pelo não cumprimento dos ensejos de consumo de parte da população”. Acerca do uso do significante “violência”, destacamos o que diz Bobbio (1995):

Há quem tenha sustentado que o *traço característico da esquerda é a não-violência*. Mas a renúncia ao uso da violência para conquistar e exercer o poder é a característica do método democrático, cujas regras constitutivas prescrevem vários procedimentos para a tomada de decisões coletivas por meio do livre debate, que pode dar origem ou a uma decisão acordada ou a uma decisão tomada pela maioria. Prova disso é que, num sistema democrático, a alternância entre governos de direita e de esquerda é possível e legítima. Além do mais, *definir a esquerda mediante a não-violência leva à necessidade de identificar a direita com o governo da violência*, o que é específico, conforme a outra grande dicotomia que cruzo com a dicotomia direita-esquerda, da extrema-direita, não da direita genericamente entendida. (BOBBIO, 1995, p. 17 – grifos nossos)

Então, a partir da análise da V1_SD3 e das considerações do autor, podemos interpretar que esse sujeito associa a propriedade privada, ferramenta que move o capitalismo, como uma forma violenta de tratar parte da população. Isso significa dizer que esse sujeito deixa rastro de qual formação ideológica lhe atravessa predominantemente. Do nosso ponto de vista, esse sujeito está buscando aliar-se aos valores de igualdade, de justiça social, os quais constituem o cerne dos discursos de esquerda. E, ainda, podemos dizer que esse sujeito está identificando os valores ligados ao capitalismo como violentos, tal como discorre Bobbio. Pela análise da V1_SD3, podemos relacionar as posições que se atravessam nessa SD como ligadas a uma formação ideológica predominantemente constituída por valores socialistas. Desse modo, pelo nosso gesto de interpretação, o sujeito procura inscrever-se em uma FD predominantemente esquerdista.

Ainda analisando a produção do V1, apresentamos a seguir a V1_SD4. Nessa sequência, vemos que, tal como nas SDs anteriores, o sujeito faz um gesto pelo qual busca resistir e criticar o discurso aliado à defesa da concentração de riquezas nas mãos de poucos.

V1_SD4

A partir de uma análise minuciosa, denota-se, inclusive, que a divisão eficaz de bens em uma sociedade pode beneficiar a elite monopolizadora de riquezas. Afinal, vive-se um contínuo consumo de mercadorias e prefere-se diariamente o “ter” em favor do “ser”.

Ele faz isso a partir de uma posição que visa a defender a divisão de bens entre a sociedade. Desse modo, parece emergir uma posição aliada à divisão de bens como benéfica para todos na sociedade. Do nosso ponto de vista, trata-se de uma posição defensora do bem-estar social, o que também parece ser uma memória ligada ao discurso da psicanálise, tal como em V1_SD1. Entretanto, vemos, nessa mesma posição aliada a uma ideologia de valores igualitários, o atravessamento de uma posição conciliadora. É a partir da inscrição do significante “eficaz” em “divisão eficaz de bens” que o sujeito se inscreve em uma posição capitalista moderada, como nomeamos. Afinal, o vestibulando defende a divisão de bens como

forma benéfica também para “a elite monopolizadora de riquezas”. Dito de outro modo, ele se inscreve em uma posição a partir da qual ele parece tentar uma “negociação” com a classe dominante. Além disso, quando ele cita a questão do “ser em favor do ter”, após ter citado a questão do “contínuo consumo de mercadorias”, vemos emergir uma posição crítica ao consumismo e ao materialismo, aliada ao existencialismo. Essa posição parece estar aliada a uma formação ideológica de princípios mais socialistas do que capitalistas. Então, considerando a inscrição dessas três posições, vemos o atravessamento de uma FD capitalista moderada na FD predominantemente esquerdista.

A partir da análise vertical da produção do V1, ou seja, analisando toda a produção textual e considerando as quatro SDs representativas do seu gesto de leitura, a fim de responder à questão temática proposta pela banca examinadora da VUNESP *A riqueza de poucos beneficia a sociedade inteira*, podemos dizer que a FD predominante é esquerdista. Sustentamos tal afirmação a partir da análise das diferentes posições discursivas nas quais esse sujeito se inscreve, as quais buscam privilegiar a defesa da divisão de bens como benéfica para a sociedade. Esses processos discursivos são afetados e atravessados, de forma predominante, por uma formação ideológica aliada a pautas de defesa da igualdade, da justiça, da divisão social. Isso não significa dizer que esse mesmo sujeito não seja atravessado por posições que estão em desalihança com essa FI. Como pudemos ver, a partir de nosso gesto de leitura e de interpretação, esse sujeito é atravessado por valores ideológicos do capitalismo, pois, pela inscrição do significante “eficaz”, em “divisão eficaz de bens em uma sociedade pode beneficiar a elite monopolizadora de riquezas”, podemos perceber seu deslizamento para uma FD aliada ao discurso do capitalismo moderado. Acerca dessa questão, cabe retomar o que diz Pêcheux sobre a mudança que um significante pode ter a partir da posição ocupada pelo sujeito. Nas palavras do autor:

o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc, não existe “em si mesmo”, mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo socio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). As palavras, expressões, proposições, etc, mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem (PÊCHEUX, 1975 [1988/1995, p. 160])

Em resumo, podemos afirmar que o V1 se inscreve predominantemente em uma FD aliada a valores ideológicos de aliança às pautas sociais, de igualdade, de justiça social. Portanto, aqui há o predomínio de uma FD esquerdista. Como dito, essa FD é atravessada por uma FD capitalista moderada.

4.3.2 Análise da produção textual do V2

REDAÇÃO

Texto definitivo

Desigualdade e Privilegios

O ano de 2016 foi marcado por duas eleições – a vitória de Donald Trump como presidente dos EUA, e de João Dória como prefeito de São Paulo –, cujos resultados, embora de desigual relevância, apresentam uma característica marcante das sociedades ocidentais: a meritocracia. Esta permite que pessoas extremamente ricas e poderosas sejam consideradas responsáveis integrais por seus sucessos e fundamentais ao bom funcionamento da sociedade. No entanto, suas riquezas beneficiariam bem mais ao povo se fossem mais taxadas, por exemplo. Cobrar poucos impostos desses “figuros” mostra que, além desses ricos Robin Hood’s do século XXI, existem-se privilégios dignos do clero e nobreza do Absolutismo.

A tradição brasileira de cobrança de impostos mostra o verdadeiro poder do dinheiro no País, governos que tentaram sobre-taxar as grandes fortunas, como o de João Goulart, caíram em golpes patrocinados pelos poderosos. Em uma sociedade marcada por concentrações – de renda, terras, vagas em faculdades públicas –, a riqueza deveria ser distribuída para beneficiar ao coletivo. Porém, enquanto o país se subordina a uma lógica neoliberal que almeja formar monopólios econômicos mundiais e submeter nações inteiras a sua dominação, uma medida que vise extrair recursos dos ricos para empregá-los no funcionamento do bem-estar social não passará. Os Trump’s e Dórias delinham-se com tal previsão.

Concentração de renda constrói sociedades de privilégios. No Brasil, quem tem dinheiro tem acesso a ótimos serviços particulares: educação e saúde de qualidade, excelentes moradias e atrações culturais. A quem os recursos faltam, resta a cabalidade dos serviços públicos. Defender as benesses sociais que a riqueza de poucos traz é ir contra a declaração dos Direitos Humanos, proposta pela ONU em 1948, que institui direitos sociais universais como qualidade de vida, moradia e ensino. É também fomentar o sucateamento dos serviços públicos no país, problema originado quando o dinheiro permite que certas camadas sociais tenham a prestação de serviços melhores. Riqueza nas mãos de poucos é um privilégio do Absolutismo que a burguesia capitalista incorporou à sua doutrina: nada melhor do que vender o que é bom a quem tem como comprar.

Enquanto o mérito dos empresários ricos suplantam os direitos sociais da população, a riqueza será considerada uma virtude, um pilar do liberalismo. Resta a tentativa de frear as grandes riquezas pela taxação, e criar a consciência de que os Direitos Humanos não têm um critério censitário. Contudo, a imagem de um mundo governado por Trump’s e Dórias não deixa dúvidas: a riqueza de muitos poucos será financiada pelo mal-estar da sociedade inteira.

Figura 6 – Produção textual do V2

Ao observarmos o texto produzido pelo V2 (vestibulando 2), destacamos três SDs que, do nosso ponto de vista, representam gestos de leitura que se repetem ao longo do todo material produzido pelos vestibulandos da UNESP. Observemos a V2_SD5:

V2_SD5

[meritocracia]. Esta permite que pessoas extremamente ricas e poderosas sejam consideradas responsáveis integrais por seus sucessos e fundamentais ao bom funcionamento da sociedade. No entanto, suas riquezas beneficiariam bem mais ao povo se fossem mais taxadas, por exemplo.

Nela, vemos que o candidato, retomando o significante “meritocracia”, inscrito no enunciado anterior, a partir do uso do pronome anafórico “esta”, introduz seu gesto de resposta à pergunta-tema proposta pela banca examinadora. A partir desse gesto, o sujeito alia-se a um discurso capitalista moderado quando inscreve “suas riquezas beneficiariam bem mais ao povo se fossem mais taxadas, por exemplo”. Do nosso ponto de vista, isso acontece porque, na tentativa de se aliar a um discurso contrário às pautas ideológicas que atravessam a formação ideológica de base capitalista, ele desliza para o uso do significante “bem mais”, um adjunto adverbial que intensifica o verbo “beneficiar”. Pela nossa interpretação, por meio de um não-dito em relação com o dito inscrito por “bem mais”, vemos que esse sujeito diz que as riquezas das pessoas ricas e poderosas já beneficiam de algum modo ao povo, mesmo sem serem muito taxadas. Desse modo, podemos dizer que o sujeito, em busca de se inscrever em uma posição aliada à distribuição de riquezas por meio da taxação de impostos, por exemplo, ocupa, ao mesmo tempo, uma posição aliada à concentração de renda como algo que beneficia a sociedade, além de uma posição também conciliadora entre a distribuição e a concentração de riquezas. Então, nessa SD, vemos o sujeito atravessado por três diferentes posições: posição aliada à distribuição de riquezas, posição aliada à concentração de renda e posição conciliadora, a qual busca, ao que parece, estabelecer uma negociação entre as duas posições anteriores. Assim, podemos dizer que tal sequência é atravessada por três diferentes FDs: uma FD esquerdista, uma FD direitista e uma FD moderada/negociadora.

Na próxima sequência, V2_SD6, vemos a predominância de uma FD aliada às pautas sociais. Vejamos:

V2_SD6

Em uma sociedade marcada por concentrações - de renda, terras, vagas em faculdade públicas - a riqueza deveria ser distribuída para beneficiar o coletivo.

Seguindo o que vimos na V2_SD5, ao destacarmos a V2_SD6 para compor nosso material de análise, há um gesto do sujeito que pode ser lido como uma resposta à pergunta-

tema, quando ele diz que “a riqueza deveria ser distribuída para beneficiar o coletivo”. A partir desse enunciado, é possível notar que o candidato procura identificar-se com uma formação discursiva aliada às pautas de defesa social, ao propor que a riqueza seja distribuída em um contexto social marcado por concentrações. Do nosso ponto de vista, quando o sujeito inscreve o significante “deveria”, ele está atravessado por uma posição aliada à distribuição de renda e por outra posição conciliadora. Dizemos isso porque, quando ele inscreve o verbo dever no futuro do pretérito, parece emergir um efeito de sentido que porta uma dúvida sobre o que ele acredita que deve ser feito. Desse modo, pela nossa interpretação, esse sujeito parece não querer se comprometer com esse discurso, fazendo, assim, uma modalização do seu dito.

Como estamos observando essa produção (V2) verticalmente, temos a possibilidade de observar as relações de sentido produzidas ao longo do desenvolvimento de toda a materialidade. De acordo com Pêcheux, “é a partir da relação no interior dessa família (parafrástica) que se constitui o efeito de sentido” (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 169]). Considerando que a V2_SD5, analisada anteriormente, está atravessada ao mesmo tempo por três posições (posição aliada à distribuição de riquezas, posição aliada à concentração de renda e posição conciliadora), uma possível interpretação para o gesto inscrito em V2_SD6, em questão, é que o sujeito parece inscrever-se predominantemente em uma FD moderada/conciliadora. Isso porque, pelo nosso olhar, há duas FI que o atravessam: uma socialista e outra capitalista. E os rastros dessas formações ideológicas aparecem nesse gesto de leitura, o qual faz emergir tal efeito de sentido de criticidade. A partir disso, formulamos um questionamento: teria esse candidato inscrito tal gesto de forma a parecer um vestibulando crítico? Ao que parece, sim.

A seguir, vemos a última sequência selecionada dessa produção textual em análise. Nela, há uma aliança predominantemente atrelada a formações ideológicas atravessadas por valores de igualdade e de bem-estar social.

V2_SD7

Contudo, a imagem de um mundo governado por Trump's e Doria's não deixa dúvidas: a riqueza de muitos poucos será financiada pelo mal-estar da sociedade inteira

Tal SD aparece como último enunciado inscrito na conclusão da produção textual. Esse gesto, do nosso lugar de observação, parece ser uma forma de concluir seu texto com a resposta à pergunta-tema apresentada pelo exame vestibular. Por meio dela, o sujeito retoma nomes de políticos como Donald Trump, 45º ex-presidente dos Estados Unidos da América, no período de 20 de janeiro de 2017 a 20 de janeiro de 2021, do Partido dos Republicanos, e João

Dória, 62º ex-governador do Estado de São Paulo, pelo PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), no período compreendido entre 01 de janeiro de 2019 e 01 de abril de 2022, citados no parágrafo introdutório do texto, com a finalidade de inscrever sua posição crítica à concentração de riquezas nas mãos de poucos. Ao fazer tal retomada, o candidato inscreve uma posição crítica aos modos de governo desses políticos, de tal modo que ele os associa com o mal-estar social. Em outras palavras, esse sujeito mobiliza uma crítica à riqueza concentrada nas mãos de poucos ao mesmo tempo em que critica as práticas políticas dos referidos políticos, responsabilizando-os pelo mal-estar da sociedade. Para corroborar essa posição, suspeitamos haver uma memória do discurso da psicanálise de Freud, autor da obra *Mal-estar na civilização*; quando o sujeito inscreve “mal-estar da sociedade inteira”, esse sujeito inscreve uma posição crítica aliada à psicanálise.

Em resumo, podemos afirmar que o V2 se inscreve predominantemente em uma FD aliada a valores ideológicos de um capitalismo moderado. Isso porque o sujeito inscreve-se de modo a sustentar a defesa de uma posição conciliadora entre a crítica à concentração de renda e a defesa da concentração de riquezas. Aqui, mesmo que de forma não homogênea, há o predomínio de uma FD capitalista-moderada, atravessada por FDs esquerdista e direitista.

4.3.3 Análise da produção textual do V3

REDAÇÃO

Texto definitivo

Enriquecimento Restrito

A análise histórica aponta uma clara relação entre o rápido enriquecimento de poucos e a deterioração geral das condições sociais: da Idade Antiga aos dias atuais, a exploração descontrolada do trabalho promoveu o enriquecimento exponencial de uma reduzida elite e uma ~~degradação~~ ^{degradação} generalizada das condições de vida da maioria trabalhadora. Assim, conclui-se que o enriquecimento de poucos, se desconhecido de controle e de políticas de distribuição de renda, é incapaz de beneficiar a sociedade como um todo.

Da expansão do Império Romano à Revolução Digital, é clara a relação entre a rápida acumulação de capital pelas elites e o empobrecimento da mão de obra. Assim, quando essa acumulação é feita de maneira irrestrita, sem que existam mecanismos que limitem a exploração do trabalho, ela provoca um empobrecimento extremo da classe trabalhadora, que é, então, submetida a condições de miséria. Exemplo clássico dessa realidade ocorreu durante a Primeira Revolução Industrial, período em que a maioria trabalhadora, incapaz de reter mais de 0,5% da riqueza que produzia, esteve submetida a condições de vida degradantes. Dessa forma, conclui-se que o enriquecimento de poucos é incapaz de gerar, por si só, desenvolvimento social.

Quando esse enriquecimento é limitado e ~~é~~ acompanhado por políticas de distribuição de renda, por outro lado, é ~~capaz~~ ^{capaz} de gerar melhorias para a sociedade como um todo. Por ser a captação de impostos o principal pilar de sustentação das atividades estatais, entre as quais figura garantir o desenvolvimento social, é benéfico à sociedade que existam indivíduos que ~~possam~~ ^{possam} acumular grandes volumes de capital, ~~desde que~~ ^{desde} que parte desse capital ~~seja~~ ^{possa ser} recolhido ~~com~~ ^{com} o objetivo de ser usado para promover o bem comum. Por isso, países como Canadá e Noruega, ~~por exemplo~~ ^{países democráticos}, figuram simultaneamente entre os maiores economias do mundo e entre os países que registram os maiores índices de desenvolvimento humano. Portanto, é possível concluir que, embora o enriquecimento de poucos não seja benéfico à sociedade por si só, é capaz de gerar desenvolvimento social quando é acompanhado por medidas de distribuição de renda.

De modo isolado, o enriquecimento de poucos é incapaz de gerar benefícios à sociedade. Quando é limitado e associado a políticas de distribuição de renda, no entanto, esse enriquecimento é capaz de gerar desenvolvimento social através da captação de impostos.

Figura 7 – Produção textual do V3

Nessa produção textual (V3), numa observação vertical, pudemos selecionar quatro sequências que contribuem para a explicação do gesto de leitura desse vestibulando a partir da repetição parafrástica do significante “benefício”. Procurando responder à pergunta-tema, pudemos visualizar que esse candidato faz tal inscrição em diversos momentos, procurando demonstrar que a concentração de riquezas não é algo positivo para a sociedade como um todo. Do nosso ponto de vista, tal gesto demonstra que o sujeito busca maneiras de se aliar aos discursos aliados à defesa das pautas sociais. Por isso, selecionamos uma sequência inscrita em cada parágrafo escrito com tal repetição. Vejamos:

V3_SD8

Assim, conclui-se que o enriquecimento de poucos, se desconciliado de controle e de políticas de distribuição de renda, é incapaz de beneficiar a sociedade como um todo.

No final do parágrafo introdutório, na linha 5, vemos que esse candidato se inscreve em duas diferentes posições: uma posição crítica à concentração de riquezas, quando ele diz que “o enriquecimento de poucos é incapaz de beneficiar a sociedade como um todo”, e uma posição conciliadora, ao dizer que “o enriquecimento de poucos é incapaz de beneficiar a sociedade, se desconciliado de controle de políticas de distribuição de renda”. Pelo nosso olhar, vemos que o sujeito procura, ao que parece, aliar-se a uma FD ligada a valores de defesa da igualdade social; porém, ao mesmo tempo em que inscreve esse gesto crítico à riqueza nas mãos de poucos, ele é atravessado por uma FD capitalista-moderada. Do nosso ponto de vista, tal divisão acontece pela impossibilidade de o sujeito inscrever-se a partir de uma única posição em uma FD homogênea e pura. Tal como Pêcheux (1975 [1997]) na teoria do discurso, ao formular o conceito de formação ideológica, a partir da teoria althusseriana das ideologias, o sujeito é assujeitado ideologicamente e, ao se inscrever em uma dada FD, ele se “‘esquece’⁶⁶ das formações que o colocaram no lugar que ele ocupa. Então, sendo ‘sempre-já’ sujeito, ele ‘sempre-já’ se esqueceu das determinações que o constituem como tal” (PÊCHEUX, 1975 [1988/1995, p. 171]). Por isso, esse sujeito, via esquecimento, inscreve-se simultaneamente em mais de uma FD, por ser e estar iludido. A esse respeito, nas palavras de Pêcheux:

o fato de se tratar fundamentalmente de uma ilusão não impede a necessidade dessa ilusão e impõe como tarefa ao menos a descrição de sua estrutura (sob a forma de um esboço descritivo dos processos de enunciação) e possivelmente também a articulação da descrição desta ilusão ao que aqui chamamos o “esquecimento nº1 (PÊCHEUX, 1975 [1997, p. 170])

⁶⁶ Aqui estamos nos referindo ao esquecimento nº1 de Pêcheux.

De tal modo, o sujeito dividido é afetado pelo esquecimento (da ordem do inconsciente). Assim, irrompe aí a contradição ideológica de que trata Pêcheux, segundo o qual “ela não se realiza senão dentro da contradição que organiza nela a unidade e a luta dos contrários” (PÊCHEUX, 1977, p. 12).

Por meio de um gesto semelhante, ele se inscreve na V3_SD9. Nela, também vemos a inscrição de uma posição crítica à concentração de riquezas em “Dessa forma, conclui-se que o enriquecimento de poucos é incapaz de gerar desenvolvimento social”. No entanto, emerge aí também uma posição conciliadora, ao inscrever o significante “por si só”.

V3_SD9

Dessa forma, conclui-se que o enriquecimento de poucos é incapaz de gerar, por si só, desenvolvimento social. (linha 15)

Seguindo com a análise, vemos emergir, na V3_SD10, uma contradição bastante significativa para compreender o funcionamento dos processos discursivos produzidos por esse sujeito. Ao contrário das últimas duas sequências, ao inscrever uma posição crítica à concentração de riquezas para contextualizar o modo de funcionamento social, ele inscreve uma posição aliada ao discurso dominante, defensora da concentração de riquezas, ao dizer “é beneficiário à sociedade que existam indivíduos que acumulem grandes assomos de capital”. Até o momento, ele tinha dito que tal concentração não poderia ser benéfica; agora, na V3_SD10, diz que é benéfica. Segundo o candidato, a partir de uma posição conciliadora, pode haver benefícios “pois parte desse capital pode ser recolhido com o objetivo de ser usado para promover o bem comum”. Vejamos:

V3_SD10

Por ser a captação de impostos o principal pilar de sustentação das atividades estatais, entre as quais figura garantir o desenvolvimento social, é beneficiário à sociedade que existam indivíduos que acumulem grandes assomos de capital, pois parte desse capital pode ser recolhido com o objetivo de ser usado para promover o bem comum.

Como pudemos observar nas três SDs anteriores, há a presença de uma posição conciliadora, como estamos chamando neste trabalho. Não diferente, na última SD (V3_SD11), representativa da inscrição do gesto de leitura e de interpretação do candidato (V3), vemos o atravessamento de duas posições: uma posição conciliadora, quando ele diz “de modo isolado”, e uma posição crítica à concentração de riquezas, em “o enriquecimento de poucos é incapaz de gerar benefícios à sociedade”.

V3_SD11

De modo isolado, o enriquecimento de poucos é incapaz de gerar benefícios à sociedade.

Pela análise vertical dessa materialidade (V3), considerando as posições nas quais o sujeito se inscreve ao inscrever seu gesto de leitura, podemos dizer que a FD predominante é moderada/capitalista atravessada por outras duas FDs: FD esquerdista e FD direitista. Isso se justifica a partir da inscrição da posição moderada em todas as sequências a partir das quais o candidato responde à questão temática proposta. Em todas as SDs, é possível dizer que o sujeito é atravessado por uma formação ideológica aliada ao capitalismo, visto que ele busca, a todo tempo, fazer uma negociação entre as posições de crítica e de aliança ao sistema. Assim como na análise da V2_SD5, fizemos um questionamento a respeito dos efeitos de sentido de criticidade desse sujeito, aqui, vamos retomá-lo, a fim de provocar a reflexão se tal gesto de leitura é um modo de ele inscrever tais efeitos de uma leitura crítica do tema.

4.3.4 Análise da produção textual do V4

REDAÇÃO

Texto definitivo

Riqueza para todos: O progresso ideal

A partir da década de 1980, com a ascensão do Neoliberalismo e com a ~~de~~ degradação de modelos mais populares de governo, uma conservadora atmosfera de normalidade cercou o planeta, implantada por forças hegemônicas do grande capital globalizado (multinacionais, o 1% da população mais rica - detentora de 40% das bens globais). Essa normalidade, construída nesse período, afirma que a realidade humana é uma trajetória ascendente de progresso, muito ~~sem~~ semelhante à máxima utópica "suma potência x suma ciência = suma felicidade" de Jacinto, em "A cidade e as serras", e que, para isso, é natural que alguns sejam condicionados à pobreza.

No entanto, nesse contexto, há estruturalmente várias ~~fat~~ fatores aceitos como "normais" (e pouco questionados) que são incoerentes com o que se verifica na prática: A humanidade rumo sempre ao progresso? Não, o progresso de fato não levava à bomba atômica, à destruição em massa. Vive-se hoje na mais democrática meritocracia? Não, pessoas sem recursos básicos não têm condições justas de competitividade e dificilmente ascenderão por mérito. A riqueza de poucos é necessária? Sempre será necessário pobres para que haja ricos? A resposta é claramente não, as sociedades consideradas mais desenvolvidas e exemplares são as que historicamente apresentam menores índices de concentração de renda, menor número de ricos e de pobres.

Cabe ressaltar, então, que o atual funcionamento capitalista se sustenta na riqueza de poucos e, por isso, reconhecidamente o capital tende ao crescente acúmulo. O famoso economista Thomas Piketty, em seus estudos sobre ~~as~~ as origens da desigualdade, comprovou que os únicos episódios em que o capital foi distribuído (gerando benefícios coletivos, estimulando o consumo e a produção - e realmente ocasionando desenvolvimento) foram produtos de intervenções estatais em conjunto com a sociedade. Ou seja, o capital, principalmente quando nas mãos de poucos, não ocasiona espontaneamente benefícios, para tal, ele precisa ser mobilizado como na criação de microcréditos, de financiamentos para pequenos produtores e de investimentos em setores inovadores (por exemplo, a agricultura de orgânicos no Brasil).

Assim, essa normalidade criada para defender o capitalismo em sua atual forma-excludente - cega, na medida em que torna obscuro vários dados da realidade com o intuito de defender dogmas liberais, mantendo estruturas injustas. Mas, como Milton Santos apontou, há alternativas ao capitalismo ferroz, existem formas de utilizar a riqueza em prol de toda a sociedade, que, quando resgatadas de um passado pré-neoliberal, ~~e~~, praticadas e aperfeiçoadas, trazem o desenvolvimento humano e não apenas o crescimento econômico de alguns. O progresso, enfim, seria muito mais concreto, caso não houvesse ~~no~~ sacrifícios sociais em nome dele.

VN5P1611 | FolhaRedação

NÃO ASSINE ESTA PÁGINA

Figura 8 – Produção textual do V4

V4_SD12

A riqueza de poucos é necessária? Sempre será necessário pobres para que haja ricos? A resposta é claramente não. As sociedades consideradas mais desenvolvidas e exemplares são as que historicamente apresentam menores índices de concentração de renda, menor número de ricos e de pobres.

No que diz respeito à observação da V4_SD12, podemos dizer que há três posições nas quais o sujeito se inscreve: uma questionadora, quando ele mobiliza perguntas aliadas à defesa da concentração de renda para, em sequência, inscrever sua resposta em uma posição crítica à concentração de riquezas. Para corroborar essas duas posições, ele se inscreve, posteriormente, em uma posição histórica, segundo a qual as sociedades mais desenvolvidas e exemplares são aquelas que não apresentam números elevados de concentração de renda. Pelo funcionamento da memória, vemos que, mesmo sem dizer diretamente, esse sujeito está se referindo a países cujos índices de desigualdade social são baixos, uma realidade bastante diferente de um país ainda em desenvolvimento como o Brasil, condição de produção a partir da qual esse sujeito inscreve sua posição.

V4_SD13

O capital, principalmente quando nas mãos de poucos, não ocasiona espontaneamente benefícios. Para tal, ele precisa ser mobilizado como na criação de microcréditos, de financiamentos para pequenos produtores e de investimentos em setores inovadores (por exemplo, a agricultura dos orgânicos no Brasil).

Na V4_SD13, vemos que o sujeito, por meio de uma repetição polissêmica, inscreve-se em uma posição crítica e de resistência à pauta de defesa da concentração de riquezas. Para isso, ele desloca o significante “riqueza” para “capital” e repete o significante “benefícios”. Porém, nesse gesto de leitura inscrito, a partir da inscrição do significante “espontaneamente”, percebemos que o sujeito faz uma retomada de uma *memória discursiva interna*, por recuperá-la do texto de apoio 1, disponível aos candidatos na hora da prova. Essa memória diz respeito ao que diz o autor Thomas Piketty, retomando Simon Kuznets, acerca da concentração/distribuição de riquezas:

“Ou será que as forças equilibradoras do crescimento, da concorrência e do progresso tecnológico levam espontaneamente a uma redução da desigualdade e a uma organização harmoniosa da sociedade, como pensava Simon Kuznets no século XX?” (Thomas Piketty. *O capital no século XXI*, 2014. Adaptado.)

Vale ressaltar que esse autor, quando está discorrendo a respeito de tal questão, assume uma posição aliada à pauta capitalista/neoliberal. Isso porque ele busca sustentar que “o crescimento, a concorrência e progresso tecnológico”, valores aliados a uma formação ideológica de base capitalista, são benéficos e podem reduzir a desigualdade social. Então,

vemos, a partir dessa SD, que o sujeito se inscreve, ao mesmo tempo, em posições contrárias entre si, o que demonstra um atravessamento de FDs, contraditórias entre si. Tal acontecimento corrobora o conceito de heterogeneidade discursiva elaborado por Pêcheux (1975 [1997]), segundo o qual não existe a possibilidade de ausência de contradição, tendo em vista que o sujeito é atravessado ideologicamente por diferentes formações ideológicas.

V4_SD14

Mas, como Milton Santos apontou, há alternativas ao capitalismo feroz, existem formas de utilizar a riqueza em prol de toda a sociedade, que, quando resgatadas de um passado pré-neoliberal, praticadas e aperfeiçoadas, trazem o desenvolvimento humano e não apenas o crescimento econômico de alguns. O progresso, enfim, seria muito mais concreto, caso não houvesse sacrifícios sociais em nome dele.

Na V4_SD14, vemos emergir um sujeito que busca aliar-se a um discurso mais ponderado, equilibrado, assim dizendo. Isso porque, a partir de uma posição moderadamente crítica, ele cita o geógrafo Milton Santos como forma de criticar o capitalismo sem limites que, no caso acima, é chamado de “capitalismo feroz”. Para esse sujeito, se houver uma postura moderada por parte dos poucos que detêm as riquezas, visando ao bem-estar coletivo, é possível haver desenvolvimento humano. Em outras palavras, da nossa perspectiva, trata-se de um sujeito que se inscreve em uma posição defensora de um capitalismo moderado. Então, podemos dizer que há três posições aí inscritas: uma posição humanitária, uma progressista e outra capitalista moderada.

Após análise das SDs recortadas da produção textual V4, podemos afirmar que esse sujeito se inscreve predominantemente em uma FD aliada a valores ideológicos ligados ao capitalismo moderado. Isso porque o sujeito oscila entre uma posição conciliadora de crítica à concentração de renda e de aliança com o discurso que defende a concentração de riquezas. Além dessas duas posições oscilantes, o sujeito também se inscreve a partir de posições criticamente moderadas.

4.3.5 Análise da produção textual do V5

REDAÇÃO

Texto definitivo

Riqueza: da necessidade à estigmatização

A desigualdade de riqueza entre os membros da sociedade é um dos maiores problemas da atualidade, mas sua ocorrência não se limita a esse período. A origem da concentração de renda pode ser considerada a passagem de período nômade para a história, quando a função do sacerdote se expandiu para o controle das armazéns. Naquele momento, a riqueza concentrada tinha a função social de ordenar os estoques, mas essa deixou de existir e a desigualdade de renda passou a prejudicar o funcionamento e a ordem da sociedade.

A posse de riqueza por uma minoria perdeu sua função social quando as comunidades cresceram e não havia como um indivíduo administrar os recursos. Esse processo ocorreu nas civilizações que datam antes do Cristo e, posteriormente, no período medieval e na idade moderna, a propriedade já era um motivo de desigualdade. No sistema medieval feudal, o controle do terras era feito pelo senhor feudal e no absolutismo, a nobreza tinha a maior parte da riqueza: a remuneração entre essas épocas é que a riqueza organizou a sociedade em ordens. Isso foi retomado no período da revolução industrial, com Marx, no conceito de que a burguesia detinha os meios de produção e o proletariado vendia sua força de trabalho. Diante disso, historicamente a riqueza nas mãos de poucos é prejudicial àquele que não a detém, pois gera-se uma estigmatização que favorece os ricos.

Diante desse papel da riqueza na sociedade, é preciso que haja um mecanismo que amenize a desigualdade social. No período pré-revolução industrial, os produtos eram feitos de forma lenta e de acesso limitado, após a "explosão" da tecnologia, a produção passou a ser rápida e em massa, o que reduziu o preço dos produtos e aumentou o acesso da população a eles. O sistema capitalista, apesar de causar desigualdade social medida que valoriza o acúmulo de riqueza, é o mecanismo que impede que a miséria de modelos anteriores se repita. Tal fato é possível, porque o capitalismo necessita que as pessoas comprem produtos produzidos e por isso as pessoas são assalariadas, algo que não ocorria; além disso, ele acarreta o desenvolvimento tecnológico, porque há a renovação dos produtos. Dessa forma, o capitalismo é benéfico para a sociedade, apesar do acúmulo de renda não ser, porque os cidadãos têm acesso a bens, independente de sua posição social, como ocorreu no sistema aristocrático da Idade Média.

A riqueza de poucos, portanto, não é benéfica a sociedade, pois além de estigmatização, ela gera miséria por meio da concentração fundiária e da exploração do trabalho análogo à escravidão, ambas expalhadas pelo modelo feudal e, o modelo capitalista é benéfico a sociedade, porque possibilita que a população tenha acesso aos bens de consumo, pois transforma a produção em um privilégio da minoria rica em uma opção para os cidadãos, salvo exceções de dígitos que são feitas para a minoria. Assim, a acumulação de renda passou de uma necessidade social no período das civilizações antigas, para um quesito de distinção, o que demonstra que, no mínimo, a riqueza por poucos não é um benefício a sociedade.

VN5P1611 | FolhaRedação

NÃO ASSINE ESTA PÁGINA

Figura 9 – Produção textual do V5

V5_SD15

Naquele momento, a riqueza concentrada tinha função social de ordenar estoques, mas essa deixou de existir, e a desigualdade de renda passou a prejudicar o funcionamento e a ordem da sociedade

Nesta SD, o vestibulando inscreve seu gesto de leitura de forma a se posicionar, no plano intradiscursivo, de forma contrária à concentração de riquezas. Para isso, ele diz que a desigualdade de renda é prejudicial à sociedade. Então, há aí uma posição crítica à desigualdade social. No entanto, ao mesmo tempo em que inscreve tal posição, ele é atravessado por uma posição autoritária ao inscrever a palavra “ordem”, que remete a uma *memória histórica autoritária*. Isso porque ele justifica, historicamente, a partir de uma posição burguesa, que, antes, a concentração de riquezas tinha uma função ligada ao melhor funcionamento da sociedade, enquanto, atualmente, tal concentração vem a prejudicar esse funcionamento social. Porém, como estamos dizendo, parece haver uma forte *memória ligada a um discurso autoritário*. Desse modo, vemos um atravessamento entre posições crítica à concentração de riquezas, autoritária e burguesa.

V5_SD16

A semelhança entre essas épocas é que a riqueza organizou a sociedade em ordens. Isso foi mostrado no período pós- Revolução Industrial, com Marx, no conceito de que o burguês detinha os meios de produção e o proletariado vendia sua força de trabalho. Diante disso, historicamente, a riqueza nas mãos de poucos é prejudicial àquele que não a detêm, pois gera-se uma estratificação que favorece os ricos (linha 13)

Na V5_SD16 acima, vemos a inscrição de uma posição histórica aliada ao discurso dominante da concentração de riquezas nas mãos de poucas pessoas. Isso pode ser visto a partir dos fatos mobilizados, sugerindo que tal concentração, pelo menos em outras épocas, pode trazer aspectos positivos no funcionamento social. Tal posição emerge a partir de uma *memória autoritária*, a partir da inscrição do significante “organizou”. Tal como na V5_SD15, esse significante remete a uma posição autoritária pela inscrição do significante “organizar”. E é a partir dessa posição que o vestibulando busca sustentar uma posição burguesa a respeito dos benefícios da concentração de riquezas em outros sistemas, anteriores ao funcionamento do sistema capitalista. Vale destacar que estamos nomeando como posição burguesa todas aquelas posições aliadas ao discurso dominante da concentração de riqueza nas mãos de poucos.

V5_SD17

O sistema capitalista, apesar de causar desigualdade social na medida em que valoriza o acúmulo de riquezas, é o mecanismo que impede que a miséria de períodos anteriores se repita.

Na V5_SD17, vemos o atravessamento de posições antagônicas. Em primeiro momento, a partir de uma repetição polissêmica do significante “sistema capitalista” em razão de “riqueza de poucos”, vemos que o vestibulando se alia aos ideais do discurso capitalista. Isso acontece porque ele inscreve uma posição capitalista quando sustenta que é tal sistema que impede a miséria de modelos anteriores. Considerando as V5_SD15 e V5_SD16, vemos uma inscrição contraditória, tendo em vista que, nelas, o vestibulando procura sustentar que, nos modelos anteriores, havia um funcionamento social “organizado”. Além disso, nesta sequência V5_SD17, vemos que o sujeito se inscreve em uma posição contrária ao acúmulo de riquezas, portanto uma posição crítica à riqueza de poucos. No funcionamento da V5_SD17, em especial, do nosso ponto de vista, parece que o vestibulando, via ilusão, acredita estar criticando o capitalismo. No entanto, essa posição aparentemente crítica parece funcionar apenas como um efeito de vestibulando crítico, porque a posição, de fato, dominante nessa SD é a de aliança à ideologia capitalista.

V5_SD18

Dessa forma, o *capitalismo é benéfico* para a sociedade, apesar do acúmulo de renda não ser, porque os cidadãos têm acessos aos bens, independente de sua posição social, como ocorreu no sistema estamental na Idade Média.

Na V5_SD18, vemos que o vestibulando se inscreve em uma posição aliada ao discurso dominante do capitalismo. Isso porque, por meio de uma repetição polissêmica do significante “capitalismo” em detrimento de “riqueza nas mãos de poucos”, ele sustenta que tal sistema é benéfico para a sociedade. Em contrapartida, o sujeito inscreve uma posição crítica ao acúmulo de renda, a partir de um gesto de leitura no qual compreende que “o acúmulo de renda” não é benéfico. Do nosso ponto de vista, lançamos duas hipóteses interpretativas: a primeira é a possibilidade de esse sujeito não ler o conceito de “sistema capitalista” como sinônimo de “acúmulo de renda”; a segunda hipótese é a de que o sujeito se alia ao discurso capitalista por causa de seus benefícios materiais, mas desconsidera o fato de que esses benefícios materiais não são acessíveis a todos. Tal desconsideração aparece quando ele inscreve uma posição que parece inclusiva, ou seja, quando ele diz que “os cidadãos têm acesso aos bens, independente de sua posição social”, parecendo haver aí efeitos de uma posição inclusiva. Na verdade, nesse gesto, ele inscreve uma posição aliada ao discurso capitalista

V5_SD19

[A riqueza de poucos, portanto, não é benéfica a sociedade], pois além da estratificação, ela gera miséria por meio da concentração fundiária e da exploração de trabalho análogo à escravidão, ambos espalhados pelo mundo.

Na V5_SD19, a partir de uma repetição de “a riqueza de poucos” e do significante “benéfico”, o sujeito inscreve-se em uma posição aliada à crítica à concentração de renda. Da nossa perspectiva, trata-se de uma posição crítica, considerando que ele se posiciona contra o discurso dominante da riqueza de poucos. Em contrapartida, nessa materialidade, percebemos a inscrição de gestos muito contraditórios com relação a esse posicionamento. Na V5_SD18, por exemplo, o vestibulando posiciona-se aliado ao discurso do capitalismo, enquanto, aqui na V5_SD19, ele se posiciona de forma crítica. Parece haver, por parte desse sujeito, uma posição conciliadora entre a crítica à riqueza de poucos e os benefícios materiais que o sistema capitalista traz. Ainda, cabe destacar que ele se inscreve em uma posição de crítica social aliada ao discurso da Sociologia quando usa o significante “estratificação”. Aliada a essa posição, parece emergir também um sujeito que conhece os problemas sociais decorrentes da concentração de renda: concentração fundiária e exploração do trabalho análogo à escravidão.

V5_SD20

Diante disso, historicamente, a riqueza nas mãos de poucos é prejudicial àquele que não a detêm, pois gera-se uma estratificação que favorece os ricos.

Na V5_SD20, vemos emergir uma posição histórica crítica e de resistência ao discurso dominante da concentração de riquezas nas mãos de poucos. Tal posição emerge a partir de uma repetição inscrita do significante “riqueza” e do significante “prejudicial”, em detrimento de “não beneficia”. Além dessa posição, o sujeito também se inscreve em uma posição aliada ao discurso da Sociologia, quando faz uso do significante “estratificação”, que alude à memória dos discursos defendidos por sociólogos como Weber, Marx, Durkheim, os quais procuram explicar o funcionamento das classes sociais na sociedade.

V5_SD21

Contudo, o modelo capitalista *é benéfico* à sociedade, porque possibilita que a população tenha acesso aos bens de consumo, pois transformou a produção de um privilégio da minoria rica em uma opção para os cidadãos, salvo exceções de objetos que são feitos para a minoria.

Na V5_SD21, por meio de uma repetição polissêmica do significante “modelo capitalista” em detrimento de “a riqueza de poucos” e de uma repetição do significante “benéfico”, o sujeito se inscreve em uma posição aliada ao capitalismo. Assim como nas V5_SD17 e V5_SD18, a inscrição de seu gesto de leitura acontece de modo semelhante, quando ele repete polissemicamente o significante “capitalismo” no lugar do significante “riqueza”. Em nosso gesto interpretativo, tal como dissemos anteriormente, esse sujeito não compreende que “a riqueza de poucos” seja parte da ideologia capitalista. Para esse sujeito,

parece que o capitalismo traz benefícios sociais, especialmente por causa dos bens materiais que ele proporciona. Esse vestibulando desconsidera o fato de que não é toda a sociedade que tem acesso a esses bens de consumo. Por exemplo, quando ele diz que “os bens de consumo são uma opção para os cidadãos”, ele inscreve uma posição com efeitos de inclusão, tal como na V5_SD18.

V5_SD22

Assim, a acumulação de renda passou de uma necessidade social no período das civilizações antigas, para um quesito de distinção, o que demonstra que, no mínimo, a riqueza por poucos não é um benefício à sociedade.

Na V5_SD22, o vestibulando repete polissemicamente o significante “acumulação de renda” e inscreve uma posição histórica aliada ao discurso dominante burguês. Isso acontece quando justifica que tal acúmulo, na época das civilizações antigas, era uma “necessidade social”. Em contrapartida, ele se inscreve em uma outra posição crítica ao discurso capitalista quando diz que o acúmulo de renda é “quesito de distinção”. Tal inscrição confirma, assim, sua posição crítica ao discurso da riqueza de poucos, ao repetir parafrasticamente “a riqueza de poucos não é um benefício à sociedade”.

Em resumo, podemos afirmar que o V5 se inscreve predominantemente em uma FD aliada a valores ideológicos do discurso capitalista burguês. Isso porque o sujeito predominantemente em uma posição a partir da qual se alia à defesa de valores ligados ao capitalismo, ao materialismo, à concentração de riquezas. Embora sua FD dominante seja capitalista, burguesa, direitista, percebemos, como nas outras materialidades, o atravessamento de posições outras e mesmo de outras FDs. Nessa produção, vemos que o sujeito procura sustentar a defesa de uma posição capitalista-burguesa, mas, ao mesmo tempo, é atravessado por uma posição que procura criticar a concentração de renda. Como dito anteriormente, do nosso ponto de vista, isso acontece porque o sujeito busca “mascarar o objeto daquilo que chamamos o esquecimento nº1, pelo viés do funcionamento do esquecimento nº2” (PÊCHEUX, 1975 [1988/1995, p. 177]). De tal modo, isso está ligado ao espaço de reformulação-paráfrase que, segundo Pêcheux, caracteriza uma formação discursiva que aparece como o lugar de constituição do que se chama de imaginário linguístico (PÊCHEUX, 1975 [1988/1995, p. 177]).

4.4 FDs constitutivas do discurso do vestibulando crítico

De acordo com Pêcheux (1975 [1997], 1975 [1988/1997]), é a partir da posição ocupada pelo sujeito que podemos procurar compreender os efeitos de sentidos que todo discurso porta. Dito de outro modo, a partir de uma dada condição de produção, os sujeitos inscrevem-se em diferentes posições para que possam se inscrever em determinada(s) Formação(ões) Discursiva(s). De tal modo, descrevemos um pouco do modo de funcionamento das posições-sujeitos a partir das quais os sujeitos vestibulandos inscrevem-se para dizer o que dizem do modo como dizem.

Para estudar a constituição da forma-sujeito crítica, conforme demonstrado na seção anterior, escolhemos algumas regularidades produzidas como efeitos dos interdiscursos no intradiscurso. Para isso, foram considerados alguns textos representativos do conjunto textual analisado na condição de produção do vestibular da UNESP. Entendemos que, nessa condição, *o efeito-sujeito-crítico* apresenta-se como norteador dessas produções textuais.

Dito isso, a partir dessas dadas posições em que os sujeitos inscrevem-se, determinamos uma zona, ainda que porosa, que estamos denominando como FD crítica. Levando em consideração as condições de produção dessas materialidades (o vestibular da UNESP) e também os discursos sobre o vestibular da Universidade Pública (recortes mencionados e trazidos na seção 3.3 do capítulo 3), entendemos que o candidato busca legitimar o lugar discursivo de vestibulando por efeito de criticidade que se dá na ordem do discurso de resistência ao discurso dominante (FD esquerdista), porém atravessado por esse mesmo discurso dominante (FD direitista) ao qual ele procura resistir. Gostaríamos de destacar que, nesta descrição do funcionamento das SDs, adotamos uma nomenclatura mais genérica, no que diz respeito ao espectro político da esquerda e da direita. Não pretendemos classificar, aqui, se determinada SD é “esquerdista” mais ao extremo ou mais ao centro, e vice-versa. Estamos considerando tais terminologias a partir a partir da distinção entre os valores gerais que estão ligados a uma ideologia de esquerda ou a uma ideologia de direita, em sua definição clássica. Até mesmo porque, no atual contexto socio-histórico-político brasileiro de bipolarização política, os discursos tendem a ser lidos e interpretados como aliados a um espectro ou a outro.

A seguir, considerando as análises acima, vamos descrever e explicar os modos de funcionamento de cada FD, que chamamos de FD secundária, a qual constitui a FD central. Do modo como compreendemos as Formações Discursivas, a partir das reformulações feitas por Pêcheux (1975, [1997]), elas não são fechadas, homogêneas, nem mesmo estanques. Então, partindo do pressuposto de que elas são, de fato, heterogêneas, como pudemos ver, há a

presença de FDs contraditórias que se atravessam o tempo todo nos discursos produzidos pelos vestibulandos, sendo, portanto, impossível delimitar suas zonas fronteiriças. No entanto, acreditamos que seja possível demonstrar seu(s) funcionamento(s) nas produções discursivas, o que é nosso objetivo neste trabalho. De tal modo, visualizando e compreendendo esse(s) funcionamento(s), podemos melhor compreender o sujeito que emerge nesse discurso específico, o discurso do vestibulando da UNESP.

4.4.1 FD esquerdista: o efeito *inclusão*

A FD esquerdista, como estamos nomeando, remonta à memória dos discursos no espectro político da esquerda, atravessados por formações ideológicas ligadas a valores de partilha, de divisão, de igualdade e de justiça social. Tal significante, o qual tem circulado amplamente no atual contexto socio-político brasileiro, é uma memória, um deslizamento do significante “esquerda”, que tem sua origem desde a Revolução Francesa. Historicamente, começou a ser usado para caracterizar ideologias e grupos políticos aliados a lutas por condições de vida igualitárias para a sociedade. Por isso, acreditamos que os processos discursivos dos candidatos, inscritos em posições-sujeito a partir das quais podem ser atreladas às ideologias da esquerda, fazem emergir o(s) efeito(s) de inclusão.

De acordo com Bobbio (1995), falar em esquerda e em direita é tratar de categorias universais da política. Segundo descreve o autor, o uso de tal nomenclatura (com seus muitos deslocamentos geográficos e temporais) teve sua origem no contexto da política francesa. Durante a Revolução Francesa, em 1789, no parlamento francês, os membros da Assembleia Nacional se dividiam em partidários do rei e, portanto, sentavam-se à direita do presidente, enquanto os favoráveis à revolução, à esquerda.

O significante “esquerdista”, tal como ligado a políticas de esquerda, é mais recente nesse modo de circulação, para sermos mais específicos. Seria necessária uma pesquisa terminológica para descrever sua circulação de modo mais preciso, dado ao fato de que, no atual contexto socio-político brasileiro, essa terminologia ganhou amplo lugar de circulação em meados de 2016, em contraposição com o significante “direitista”, ligado à memória dos discursos políticos relacionados ao espectro da direita clássica, que vamos explorar na próxima subseção, ao descrever a FD direitoista, a qual constitui a FD crítica dos vestibulandos. Para demonstrar um pouco do modo como o significante “esquerdista” tem circulado no contexto atual, lançamos-o na ferramenta de busca Google:

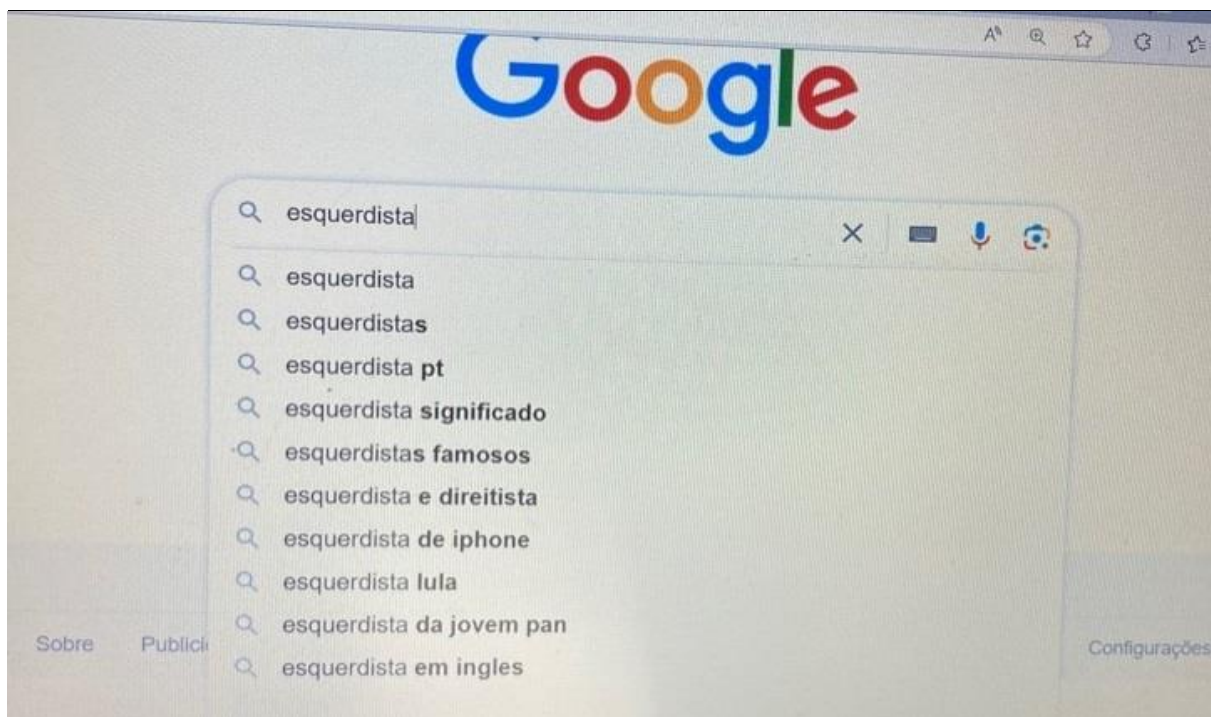


Figura 10 - Página com resultados da pesquisa de “esquerdista” no buscador Google

Por essa pesquisa, a Figura 10 apresenta os resultados de “esquerdista” na ferramenta de busca do Google. A partir desses resultados, vemos que existe uma associação do significante “esquerdista” ao PT (Partido dos Trabalhadores) e a Lula (atual presidente do Brasil, pelo Partido dos Trabalhadores), representando o espectro das políticas de esquerda no país no contexto atual. A respeito dessa nomenclatura, Bobbio (1995) afirma que:

Na ciência política, é bastante conhecido o fenômeno do “esquerdismo” [“sinistrismo”], tanto quanto o fenômeno simétrico do “direitismo” [“destrismo”], segundo os quais a tendência ao deslocamento para as posições extremas tem por efeito, em circunstâncias de particular tensão social, a formação de uma esquerda radical à esquerda da esquerda oficial, e de uma direita mais radical à direita da direita oficial: o extremismo da esquerda desloca a esquerda mais para a direita, assim como o extremismo de direita desloca a direita mais para a direita (BOBBIO, 1995, p. 93)

Acerca do espectro político “esquerdista”, ele é caracterizado e reconhecido enquanto ideologia política ligada à defesa de valores sociais, coletivos, igualitários. Como procura demonstrar Bobbio (1995), em sua reflexão acerca da diferença entre esquerda e direita, um dos traços que diferencia esses espectros políticos é que um governo de esquerda procura defender “a instauração de uma sociedade de iguais juridicamente, politicamente, socialmente, contra as mais comuns formas de discriminação” (BOBBIO, 1995, p. 20); já o espectro da direita está associado à defesa de valores de desigualdade social. No que diz respeito a essa desigualdade, conforme afirma o cientista político,

A direita é igualitária. O inegalitarismo é a característica principal dos movimentos de direita porque ela considera que as desigualdades entre os homens são não apenas inelimináveis (ou são elimináveis com o sufocamento da liberdade) como são também úteis, na medida em que promovem a incessante luta pelo melhoramento da sociedade (BOBBIO, 1995, p. 20)

Considerando o entendimento que se tem com relação a esses espectros políticos, em sua formação ideológica, o funcionamento da FD esquerdista, como vamos descrever neste trabalho, está relacionado aos movimentos de sentido que buscam sustentar a defesa de valores de igualdade e de justiça social, com efeitos de inclusão social. Sendo assim, do modo como observamos e analisamos, a inscrição das posições-sujeito nas produções textuais demonstra em que medida esses sujeitos, a partir delas, inscrevem-se em uma Formação Discursiva Esquerdista, no contexto político brasileiro atual.

Como vimos no início deste capítulo, o vestibulando é o sujeito que procura, a partir de determinadas condições de produção, dizer aquilo que ele imagina ser desejável por parte da instituição para quem ele se direciona por meio de sua produção textual-discursiva. De outro modo, esses candidatos não são apenas sujeitos que estão dissertando a respeito de um tema livremente. Pelo contrário. Eles estão em um contexto de avaliação e de seleção por parte de uma banca examinadora que os avalia em função de sua capacidade de reflexão e de argumentação acerca de um tema proposto pela prova. Então, sobre esses sujeitos, recai a necessidade de expor ideias e de argumentar de forma crítica.

Para observarmos como o sujeito-vestibulando constrói esses efeitos de criticidade, analisamos o funcionamento dos processos discursivos nos textos de cinco candidatos que constituem o *cópus* de pesquisa deste trabalho. Essa escolha de analisar SDs de cinco candidatos, como já explicamos anteriormente, deve-se a questões metodológicas e à necessidade de escolhas que o analista precisa fazer para que seja possível a realização de uma análise discursiva. Após análise de diversas produções, procuramos trazer sequências representativas do funcionamento geral do discurso do sujeito-vestibulando da UNESP. Não tivemos a intenção de esgotar as análises dessas sequências, mas sim de demonstrar o funcionamento desses processos discursivos, que se repetem de modo semelhante no todo das materialidades.

Nesse momento, recuperamos as análises de cinco produções textuais diferentes na seção anterior a fim de, com isso, estabelecermos a ligação entre essas inscrições e as FDs com as quais elas se relacionam no todo discursivo. No que diz respeito à FD esquerdista, recuperamos, brevemente, as produções e as SDs analisadas para demonstrarmos como, a partir das posições-sujeito que se atravessam o tempo todo, há também o atravessamento das

diferentes FDs. Dito de outro modo, buscamos descrever quais posições o sujeito ocupa ao inscrever-se em uma FD esquerdista. Como dito, construir um processo discursivo ligado à esquerda significa compreender o sujeito como atravessado por uma Formação Ideológica (FI) cujos valores estejam ligados à defesa da igualdade entre as pessoas, de divisão, de partilha, de bem-estar social, dos direitos humanos. Cabe destacar que a definição do significante “esquerdista” trazida pelo dicionário *Oxford Languages* é ligada a quem é militante de algum partido de esquerda ou simpatiza com seu ideário, a quem é comunista ou socialista. De tal feita, para classificar as posições como ligadas a uma ideologia de esquerda, estamos considerando seu valor ideológico central: a defesa por um ideal de igualdade entre as pessoas. A seguir, recuperamos, a partir das análises das cinco produções textuais, quais são as posições a partir das quais o sujeito se inscreve que podem estar aliadas a uma formação ideológica no espectro da esquerda e, conseqüentemente, em uma FD esquerdista.

Na V1, como dito anteriormente, no momento da análise dessa produção textual, vimos a predominância de uma FD esquerdista. O sujeito inscreve-se a partir das seguintes posições, que estão ligadas a valores ideológicos do espectro das pautas políticas de esquerda: posição crítica aliada ao campo filosófico, posição crítica à meritocracia, posição crítica à concentração de renda e à desigualdade social, posição crítica aliada ao campo de psicanálise, posição leitor literário crítico, posição crítica aliada ao campo artístico, posição crítica aliada ao campo das ciências biológicas, posição crítica ao capitalismo, posição aliada à divisão de bens como propulsora do bem-estar social, posição crítica ao consumismo e ao materialismo e posição aliada ao existencialismo.

Na V2, emergem posições como: posição aliada à distribuição de riquezas a partir da taxação de impostos, posição crítica à concentração de renda e à desigualdade social, posição crítica aos governos de Doria e de Trump, posição crítica aliada à psicanálise. Na V3, aliando-se às pautas da esquerda, o sujeito inscreve-se em posições de crítica à concentração de renda. Na V4, aparecem posições como: posição crítica à concentração de renda, posição histórico-crítica ao mencionar países com baixa desigualdade, posição de resistência à concentração de riquezas, posição leitor crítico aliado ao campo de geografia ao citar o geógrafo Milton Santos, posição humanitária e progressista. Por fim, na V5, materialidade a partir da qual há predominância de uma FD direitista, há também a inscrição de posições aliadas ao discurso das pautas sociais. Por exemplo, há em específico a inscrição das posições: crítica/resistência à concentração de renda e à desigualdade social e crítica aliada ao discurso da Sociologia.

A seguir, apresentamos um diagrama ilustrativo das posições-sujeito abrigadas pela FD esquerdista em relação com a FD vestibulando crítico:

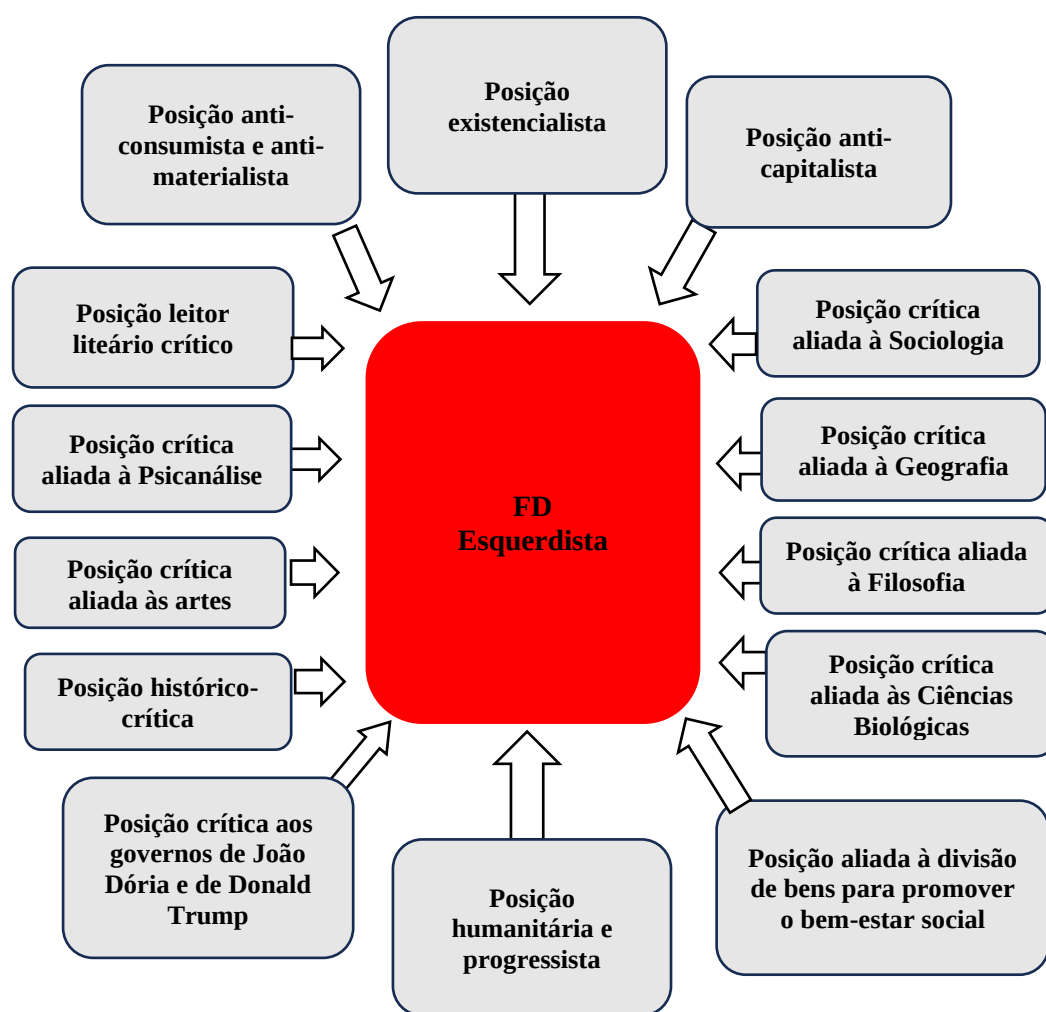


Figura 11 – Resumo das posições-sujeito inscritas na *FD esquerdista*

4.4.2 FD direitista: o efeito ordem e progresso

Para além de uma FD esquerdista, como explicamos anteriormente, descrevemos também o funcionamento da FD direitista, tal como estamos nomeando nesta análise. Essa FD está ligada à memória discursiva dos discursos produzidos no espectro político da direita clássica. Tais discursos são atravessados por formações ideológicas atreladas a valores de desigualdade social, de meritocracia em dado sistema. Assim como o significante “esquerdismo”, o significante “direitismo” circula fortemente no atual contexto socio-político brasileiro dos últimos anos, em que uma grave crise de representatividade assolou o país.

Direitismo, tal como contextualizamos na seção anterior para o significante esquerdismo, é um deslizamento de um espectro político que remonta as suas origens da época da Revolução Francesa. Trata-se de um significante que faz apologia a ideologias e grupos políticos aliados a valores ligados ao princípio liberal, ou seja, a formações ideológicas cuja base é a defesa de um princípio “antiigualitário” e “individualista”. Falar em princípio liberal significa remeter ao início da doutrina conhecida como liberalismo econômico, conceituada e defendida pelo escocês Adam Smith, em *A riqueza das nações*. Para esse economista, a riqueza de uma nação pode ser mensurada pela capacidade de trabalho e de produção de uma sociedade.

Como dito na seção anterior, tal como “esquerdista”, o significante “direitista” tem circulado de forma mais recorrente. Segundo definição do dicionário *Oxford Languages*, direitista pode ser considerado quem apoia a direita na política ou pensa como ela, é conservador, reacionário, anticomunista. E, ao observarmos os modos como esse significante aparece nas ferramentas de busca do Google, vemos tais percursos:

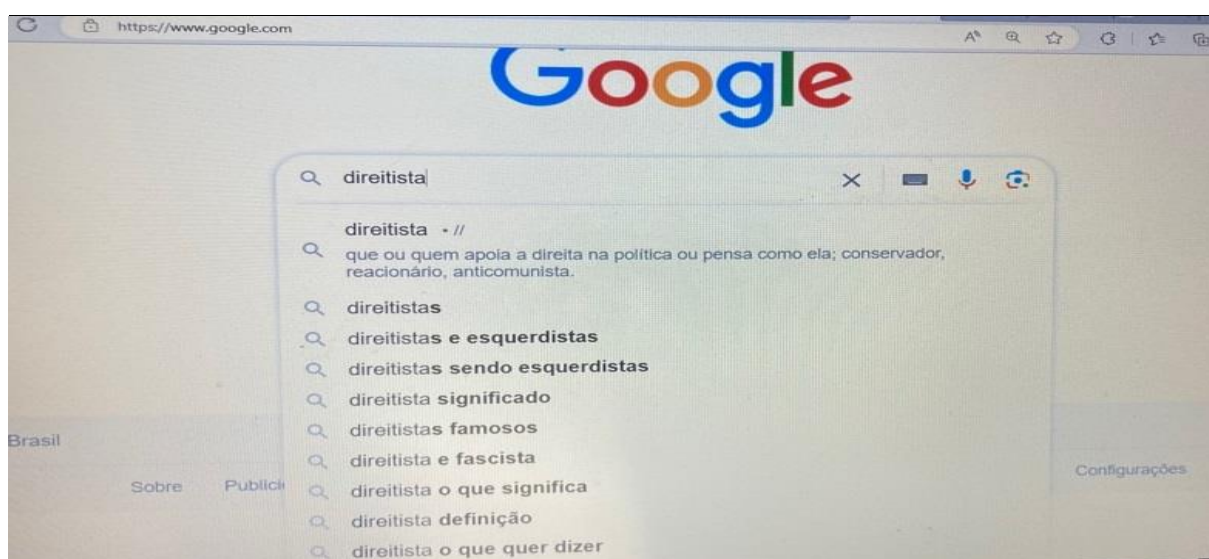


Figura 12 - Página com resultados da pesquisa de “direitista” no buscador Google

Assim como fizemos com a Figura 10, em que pesquisamos o significante “esquerdista” no buscador Google, também pesquisamos o significante “direitista” nessa ferramenta de busca. A partir dos resultados, vemos que existe uma associação do significante “direitista” ao significante “fascista”, por meio de um questionamento. Além disso, também aparece uma sugestão do conceito de “direitista”, que está relacionado ao fato de ser “conservador”, “reacionário”, “anticomunista”. A respeito dessa nomenclatura, tal como já apresentamos anteriormente, Bobbio (1995) defende que o fenômeno do “esquerdismo” bem como do “direitismo” é bastante conhecido na ciência política. De tal modo, do nosso ponto de vista, acreditamos que esses significantes estão circulando mais fortemente no contexto brasileiro atual por causa da fenômeno de bipolarização no espectro político que atingiu o país nos últimos anos.

Com relação ao espectro político “direitista”, ele está associado à defesa de valores de desigualdade social. No que diz respeito a essa desigualdade, conforme afirma o cientista político, a condição da direita é “inigualitária”, ou seja, trata-se de uma ideologia ligada a valores de quem tende a tratar as diferenças como “naturais” e, portanto, “inelimináveis”, além mesmo de acentuá-las (BOBBIO, 1995, p. 105; p. 108).

Procurando descrever o funcionamento da FD *direitista* nas produções textuais que analisamos dos vestibulandos da UNESP, apresentamos um diagrama ilustrativo das posições-sujeito abrigadas por essa FD em relação com a FD *vestibulando crítico*:

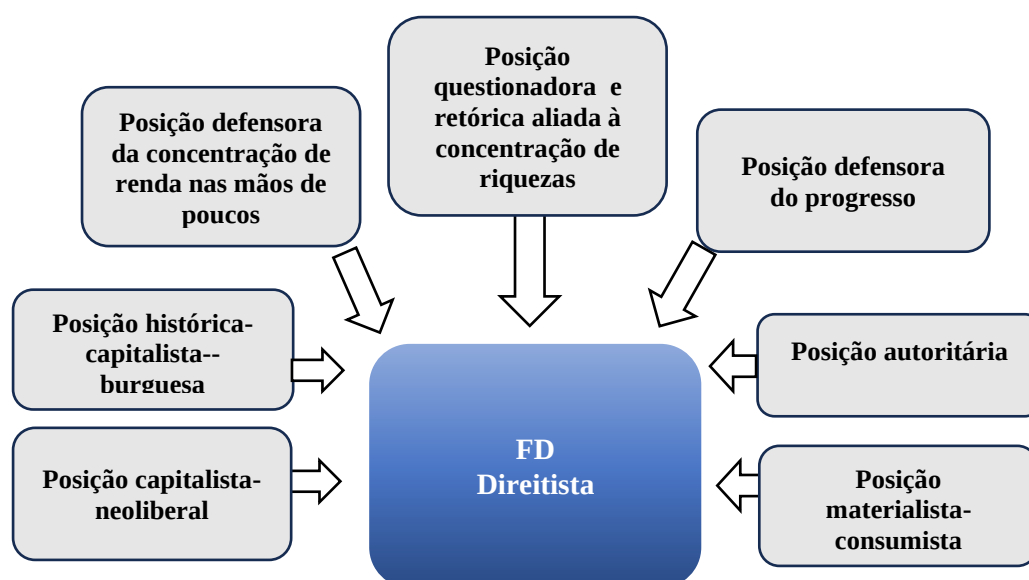


Figura 13 – Resumo das posições-sujeito inscritas na *FD* *direitista*

4.4.3 FD capitalista-moderada: o efeito negociação

Para além de uma bipolarização no que diz respeito às FDs esquerdista e direita, como descrito nas duas últimas subseções, deparamo-nos também com a inscrição do sujeito-vestibulando em uma FD capitalista-moderada, como estamos nomeando nesta análise. Decidimos nomeá-la de tal modo considerando os imbricamentos e as posições-sujeito ocupadas pelo sujeito-vestibulando da UNESP em seus processos discursivos. Conforme estamos repetindo neste trabalho de reflexão, com base em Pêcheux (1975 [1997]), não há FD pura, homogênea. De tal modo, não poderíamos supor a presença de apenas duas FDs: seja a FD esquerdista, seja a FD direita, em movimentos apenas biunívocos, como se pretende no imaginário social.

No contexto socio-histórico-atual, são esses os significantes que ganharam maior repercussão. Não raro, o fato de um sujeito estar aliado a valores ideológicos ligados à defesa de modos mais igualitários e inclusivos para todos faz com que ele seja nomeado como alguém “esquerdista”. E o contrário também acontece, quando o sujeito alia-se à defesa de um discurso ligado a valores que perpassam o econômico acima do bem-estar social, esse é visto como “direita”. No entanto, vale destacar, nesse movimento de sentidos, a presença de uma FD moderada, que, do nosso ponto de vista, parece fazer emergir efeitos de sentido de negociação com o discurso da classe dominante.

Ao que parece, o sujeito inscreve-se em uma FD moderada entre as FDs esquerdista e direita, buscando inscrever sua posição de forma a negociar algumas pautas ideológicas com a ideologia dominante do capitalismo-neoliberal. A esse respeito, vale destacar que Bobbio (1995) chama essa visão:

de “Terceiro Incluído”, uma visão triádica, que inclui entre direita e esquerda um espaço intermediário, que não é nem de direita nem de esquerda, mas está entre uma e outra (BOBBIO, 1995, p. 36)

No que diz respeito à inscrição do sujeito-vestibulando em posições que fazem emergir efeitos de sentido de negociação, do nosso ponto de vista, parece ser uma busca dialética entre os dois discursos opostos, um modo de não se inscrever como “esquerdista” ou “direita”. Com relação a isso, retomamos Bobbio, quando ele afirma que “a unidade dialética caracteriza-se por ser o resultado da síntese das duas partes opostas, das quais uma é a afirmação ou tese e a outra é a negação ou a antítese” (BOBBIO, 1995, p. 38).

Tal FD moderada, por meio da qual o sujeito se inscreve nesses processos discursivos, parece representar os discursos que circulam como busca de se aliar a um espectro político conhecido como Terceira Via. Bobbio argumenta que:

em termos práticos, uma política de Terceira Via é uma política de centro, mas idealmente ela se apresenta não como uma forma de compromisso entre dois extremos, mas como uma superação simultânea de um e de outro (BOBBIO, 1995, p. 39)

Então, pela análise das produções textuais dos sujeitos-vestibulandos, vemos que a inscrição de tal FD moderada resulta de fatores diversos. Além da coerção do discurso dominante capitalista-neoliberal, em funcionamento em todos os espaços sociais, sobretudo na formação do sujeito-leitor pelos AIE, nos termos de Althusser (1970), há também a condição de produção socio-histórica-política-ideológica na qual esses sujeitos estão inscritos⁶⁷. De tal modo, do nosso ponto de vista, essas são justificativas para explicar o modo como esses processos discursivos tendem a produzir e a (re)produzir efeitos de sentido ligados a uma memória capitalista.

A seguir, apresentamos um diagrama ilustrativo das posições-sujeito abrigadas pela FD capitalista-moderada em relação com a FD vestibulando crítico:

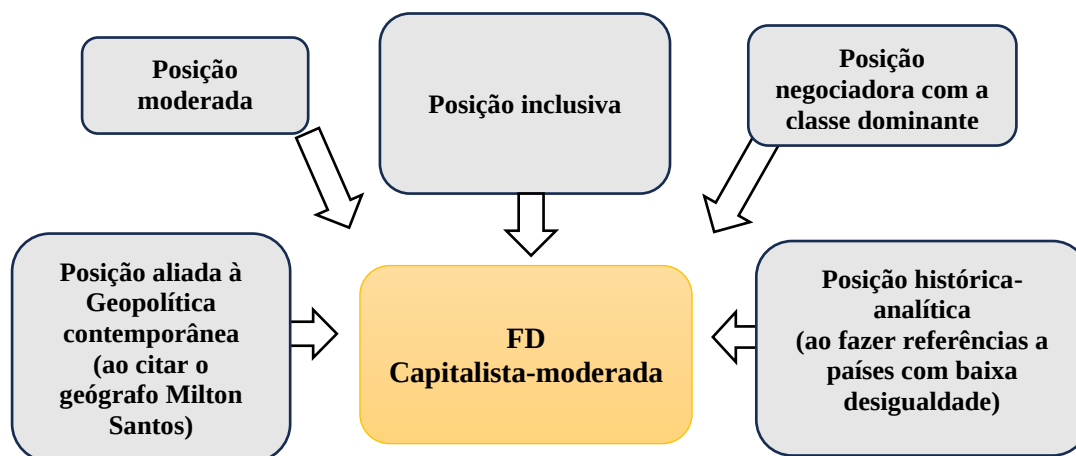


Figura 14 – Resumo das posições-sujeito inscritas na *FD capitalista-moderada*

⁶⁷ Nas últimas eleições presidenciais no Brasil, outubro de 2022, novamente a disputa pelo cargo executivo, no segundo turno das eleições, aconteceu entre Jair Bolsonaro (sem partido) e Luiz Inácio Lula da Silva (PT), tendo o Partido dos Trabalhadores saído vitorioso, com 50,9% dos votos da população brasileira, de acordo com dados divulgados pelo jornal *Folha de São Paulo*. Isso significa que, no atual contexto socio-histórico-político brasileiro, bem como em 2018, houve uma forte circulação dos significantes “esquerdista” e “direitista” para classificar os sujeitos que se aliaram a Lula e a Jair Bolsonaro, respectivamente.

Disponível em: [Lula tem vitória mais apertada desde a redemocratização - 30/10/2022 - Poder - Folha \(uol.com.br\)](https://www1.folha.uol.com.br/poder/30/2022/10/lula-tem-vitoria-mais-apertada-desde-a-redemocratizacao-30-10-2022.shtml) – Acesso em 16 de junho de 2023, às 14h08min

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seria do maior interesse reconstruir a história deste sistema diferencial dos gestos de leitura... numa “leitura” interpretativa – que já é uma escritura
(PÊCHEUX 1975/1982 [1997, p.57])

Considerando nossos gestos de análise neste trabalho, a partir do ponto de vista discursivo no qual estamos inscritos, acreditamos que não há como deixar de estabelecer uma relação entre educação e capitalismo-neoliberal. Não tivemos o objetivo de explicar, do ponto de vista histórico-descritivo, todo o funcionamento do sistema neoliberal (desde a clássica teoria liberal de Adam Smith até as teorias contemporâneas acerca da temática) porque o objetivo do nosso trabalho inscreve-se na descrição e na interpretação sobre o modo como os ditos (e os não-ditos) aparecem e reaparecem nos discursos dos sujeitos-vestibulandos. Além disso, há outros trabalhos que assim já o fizeram do ponto de vista sociológico, entre os quais gostaríamos de destacar: Foucault na década de 1970, com o conceito de “racionalidade política” em *Nascimento da Biopolítica*, Althusser em *Aparelhos Ideológicos do Estado* (como já explorado no nosso primeiro capítulo) e, mais recentemente, temos a rica reflexão de Dardot e Laval (2016), intitulada *A nova razão do mundo*. Essas reflexões ajudam a compreender, de um ponto de vista crítico, o funcionamento do sistema de organização político e da sociedade neoliberais. A esse respeito, de acordo com Dardot e Laval:

Também devemos falar de *sociedade neoliberal*, e não apenas de política neoliberal ou economia neoliberal – embora seja inegavelmente uma sociedade capitalista, essa sociedade diz respeito a uma figura singular do capitalismo que exige ser analisada como tal em sua irredutível especificidade (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 23 – grifos nossos)

No contexto atual, de acordo com Dardot e Laval, podemos falar em sociedade neoliberal. Nesta pesquisa, procuramos descrever e explicar o modo de coerção desse discurso neoliberal nos processos discursivos dos candidatos a uma vaga no Ensino Superior de uma Universidade Pública do Estado de São Paulo. Nesse sentido, acreditamos que tais percursos, realizados no âmbito da sociologia, muito contribuem para corroborar nossa perspectiva de reflexão e de questionamento sobre o que mostra o funcionamento dos processos discursivos dos candidatos ao vestibular da UNESP, atravessados por formações discursivas aliadas ao neoliberalismo e suas facetas.

Do nosso ponto de vista, consideramos importante refletir a respeito do papel da educação na formação dos sujeitos-leitores. Afinal, como diz Paulo Freire (2019), mais do que pensar sobre treino técnico-científico do educando, é preciso falar sobre a formação desse educando, que vai muito além da preparação técnico-científica (FREIRE, 2019, p. 123). Em tempos de enfraquecimento e de invisibilidade das instituições, faz-se urgente e necessário questionar suas motivações, que também são objeto de pesquisa em outros campos de investigação, como, por exemplo, também na sociologia. No que diz respeito ao ponto de vista da AD, o que nos interessa é olhar para o modo de circulação (e de repetição) dos discursos que se inscrevem em formações discursivas aliadas ao neoliberalismo.

Como dito no início deste trabalho, foi a partir da minha prática docente como professora de redação no Ensino Médio e em cursos preparatórios para vestibulares que surgiu o desejo de refletir as práticas de leitura e de produção de texto no âmbito da Educação Básica. De tal modo, fazer esse percurso de leitura, de análise e de interpretação dos gestos de leitura inscritos pelos sujeitos-vestibulandos da UNESP nos permitiu confirmar a heterogeneidade dos processos discursivos dos candidatos, o que valida nossa hipótese neste trabalho: a de que o sujeito não estabiliza o discurso de forma exclusivamente crítica e resistente ao discurso dominante e tampouco está fora da contradição, como se imagina nessa dada condição de produção. Do nosso lugar de pesquisadora e de professora, assumimos o risco de pensar o discurso que se pretende e se imagina impreterivelmente crítico e estabilizado, como é o caso do discurso do sujeito-vestibulando candidato a uma universidade pública.

Dessa feita, partindo, então, das condições socio-históricas e ideológicas as quais determinam esses modos de circulação, propusemo-nos a olhar para o discurso do sujeito-vestibulando crítico como uma formação discursiva que regula as práticas textuais e discursivas durante sua preparação para a prova de redação no vestibular. É por isso que não nos atentamos somente para as fronteiras discursivas sobre o que pode e deve ser dito por um candidato que procura assumir a posição de vestibulando crítico, mas também para as condições de produção dessas discursividades.

Retomando Althusser e Foucault, constatamos que a ideologia neoliberal faz parte de uma “biopolítica do poder”, nos termos foucaultianos, atuando, de modo coercitivo e inconsciente, na formação dos sujeitos. Da nossa perspectiva, se isso acontece, mesmo quando há uma tentativa de resistir a esse discurso, é porque tais discursividades circulam “através do sistema escolar capitalista e outras instâncias e instituições” (ALTHUSSER, 1970, p. 20). Como vimos nos gestos de leitura dos vestibulandos, a partir da inscrição predominantemente crítica ao discurso dominante, esses sujeitos procuram resistir ao discurso aliado a formações

ideológicas capitalistas-neoliberais. No entanto, eles são atravessados por essas mesmas formações às quais buscam resistir.

Desse modo, se desejamos refletir a respeito da construção de uma educação crítica, como circula em diversos âmbitos de trabalho (sobretudo em trabalhos na área da didática e da educação), acreditamos que pensar as discursividades e também a reprodução dos discursos e das práticas pode muito dizer acerca da formação que recebemos desde a infância. Isso porque é pela instituição escolar que somos, corriqueiramente, apresentados ao desenvolvimento de práticas de “falar bem” e de “redigir bem”. A esse respeito, reflete Althusser que a Escola ensina “saberes práticos”, mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da “prática” desta (ALTHUSSER, 1970, p. 22). Em outras palavras, isso quer dizer que a instituição escolar leva o sujeito a reproduzir, inconscientemente, estruturas de funcionamento social e de poder já consolidados há muito tempo. Segundo Dardot e Laval defendem:

o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria *conduta dos governados*. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 15 – grifos nossos)

Tal como abordamos ao longo deste trabalho, os sujeitos (sempre assujeitados por uma ideologia) não são livres para agir segundo sua própria vontade. Isso porque são atravessados pela ideologia em sua formação. Pelo fato de haver uma *ideologia dominante*, conforme sustenta Marx, ela, enquanto sistêmica, atravessa o(s) sujeito(s), definindo suas escolhas, seus comportamentos, suas lutas. Desse modo, acreditamos, tal como Althusser, que “a reprodução da força de trabalho exige uma reprodução da submissão às regras da ordem estabelecida” (ALTHUSSER, 1970, p. 21). Dito de outro modo, isso significa que, para assegurar a dominação da classe dominante, é preciso, pela *palavra*, manejar bem a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão (ALTHUSSER, 1970, p. 21-22 – grifos nossos).

Nessa direção, se é pela e a partir da palavra que os sujeitos são cooptados pela ideologia dominante, acreditamos que entender e olhar para seu uso seja uma via de compreender, pelo menos um pouco, o(s) ponto(s) a partir do(s) qual(is) esse sujeito é atravessado e, podemos dizer, agenciado. A esse respeito, destacamos que, do nosso ponto de vista, uma educação e uma formação de sujeito-leitor crítica acontece quando, nas práticas de ensino, existe a possibilidade de questionamento e de abertura para emergência de sentidos outros. Segundo Freire (1975), mais do que saber ler mecanicamente que “Eva viu a uva”, é necessário compreender qual a posição Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir as uvas e quem lucra com esse trabalho (FREIRE, 1975). Desse modo, acreditamos que reconhecer a ausência da neutralidade em

linguagem e a presença do ideológico nas práticas de ensino é o caminho para formar sujeitos-leitores de modo crítico.

Como sustenta a AD, em seu deslocamento teórico, é pela contradição que temos a oportunidade de compreender quem é o sujeito do discurso. A esse respeito, Pêcheux (1983 [1997]), em *Análise do discurso: três épocas*, faz um questionamento: seria o sujeito aquele que surge por instante, onde o “ego-eu” vacila? Do nosso lugar de reflexão, questionamos em que medida o sujeito-vestibulando da UNESP é um sujeito da *razão vigente neoliberal*, nos termos de Dardot e Laval.

Como efeito de fecho, apontamos que, mesmo que haja o desejo consciente de se deslocar, via processo discursivo, pela resistência aos discursos dominantes, não podemos nos esquecer de que o sujeito, equívoco e contraditório por natureza, também produz e (re)produz aquilo que ele mesmo rejeita. Então, se desejamos fazer deslocar – na movência dos sentidos – mais do que tomar partido e assumir uma posição em uma dada condição, precisamos (aprender a) saber reconhecer quando nossa posição tropeça. Afinal, se é pela metáfora que nos deixamos trans(a)parecer, tal como Pêcheux sustenta, precisamos lutar por ela...

REFERÊNCIAS

ACHARD, P. **Papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. 3ª edição, Campinas, SP – Editora Pontes, 2010

ALMEIDA, B. Foto da atriz Natalie Portman vai parar em outdoor de propaganda de pré-vestibular em MG e viraliza nas redes sociais. G1, Triângulo Mineiro, 24 de julho de 2018. Disponível em: [Foto da atriz Natalie Portman vai parar em outdoor de propaganda de pré-vestibular em MG e viraliza nas redes sociais | Triângulo Mineiro | G1 \(globo.com\)](#) Acesso em: 23 de fevereiro de 2023, às 9h05min

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos ideológicos do Estado (1970)**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa, Portugal. Editorial Presença/Martins Fontes, 1970.

BIROLI, F. The Backlash against Gender Equality in Latin America: Temporality, Religious Patterns, and the Erosion of Democracy. LASA FORUM, Bogotá (Colombia), v. 52, p.22-26, 2020. Disponível em: [LASA Forum | Volume 51 Issue 2 \(lasaweb.org\)](#) – Acesso em: 21 de maio de 2023, às 16h09min

BOBBIO, N. **Direita e esquerda**: razões e significados de uma distinção política. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo, Brasil. Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995

Boletim sobre Cotas Raciais. Comissão de Direitos Humanos. Instituto de Artes UNESP. 3ª edição. Dez 2017. Disponível em: [Boletim sobre Cotas Raciais \(unesp.br\)](#) – Acesso em: 20 de maio de 2023, às 12h31min

BOURDIEU, P. (1985). **The Forms of Capital**. In J. Richardson (Ed.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education (pp. 241-258). New York: Greenwood, 1985.

BRASIL. (2018) Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: [Ministério da Educação - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](#) – Acesso em: 23 de fevereiro de 2023, às 13h06min

BRASIL. (1971) DECRETO Nº 68.908, DE 13 DE JULHO DE 1971 - PUBLICAÇÃO ORIGINAL. Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971. Dispõe sobre Concurso Vestibular para admissão aos cursos superiores de graduação. **Legislação Informatizada - Decreto nº 68.908, de 13 de Julho de 1971 - Publicação Original**: Decreto nº 68.908, de 13 de Julho de 1971, Diário Oficial da União: Coleção de Leis do Brasil, ano 1, v. 6, n. 1, p. 75-75, 14 jul. 1971. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](#) - Acesso em: 27 de maio de 2023, às 16h07min

BRASIL. (1977) Decreto Nº 79.298, de 24 De Fevereiro de 1977. Diário das leis altera o decreto 68.90, de 13 de julho de 1971 e das outras providências. Portal de Legislação – Decreto nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977. Decreto disponível em: [Diário das leis - ALTERA O DECRETO 68.908, DE 13 DE JULHO DE 1971, E DA OUTRAS PROVIDENCIAS. \(diariodasleis.com.br\)](#) – Acesso em: 27 de maio de 2023, às 16h36min.

BRITO, L. A. N. **Discurso, leitura e produção textual**: uma análise discursiva da escrita de pré-universitários. 2011. 198p. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011

CABRERA, C. G. **Tenho medo, esse era o objetivo deles:** esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil. “Human Rights Watch” (2022). [brazil_lgbt0522pt_web.pdf \(hrw.org\)](https://www.hrw.org/document/2022/04/21/brazil-lgbt0522pt-web.pdf) – Acesso em: 21 de abril de 2023, às 14h09min.

CALÇADE, P. (2018). **Folha de São Paulo**. Caderno Educação, São Paulo, 25 de outubro de 2018. Disponível em: [Na mira de Bolsonaro, Paulo Freire não está no currículo, mas é referência em escolas - 25/10/2018 - Educação - Folha \(uol.com.br\)](https://www.uol.com.br/folha/educacao/2018/10/na-mira-de-bolsonaro-paulo-freire-nao-esta-no-curriculo-mas-e-referencia-em-escolas-25-10-2018-educacao-folha.shtml) – Acesso em: 21 de abril de 2023, às 13h

CASTILHO, M. L. R. **O ensino superior em Marília:** a história da FAFI e da UNESP. Curitiba, PR. Appris Editora, 2020

CAVALCANTI, M. Do C. (1983). Interpretação Pragmática. Princípios retóricos na interação leitor-texto em língua estrangeira. **Anais do VIII Encontro Nacional de Linguística**. RJ: PUC.

KLEIMAN, A. (1989) **Leitura:** Ensino e Pesquisa. Editora Pontes. Campinas, SP, 1989.

CHOCIAY, R. **Redação no vestibular da UNESP:** a dissertação. Fundação Editora da Unesp, São Paulo, 2008

CORACINI, M. J. **O jogo discursivo na aula de leitura:** língua materna e língua estrangeira. 2ª edição, Campinas, SP – Editora Pontes, 2002

CORREA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. 1997. 435p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Unicamp, Campinas, 1997

CORRÊA, M. L. G. (2002). **Linguagem & comunicação social:** Visões da linguística moderna. São Paulo, Editora Parábola, 2002.

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

COURTINE, J.J. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso. **Policromias**. Jun/2016, p. 14-35

CURSO ANGLO. A importância da leitura para os estudos. 2023. Disponível em: [A importância da leitura para os estudos - Curso Anglo](https://www.cursoanglo.com.br/curso-anglo/16h40min) – Acesso em: 23 de fevereiro de 2023, às 16h40min

CUSTÓDIO, S. J. Cursinhos como “business”. **Formação Econômica**, Campinas, SP. v.5, p. 21-33, jun. 2000

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Editora Boitempo, 2016

DAUNAY, B. (1999) La lecture littéraire: les risques d’une mystification. **Recherches**. N°30, 1999

DAUNAY, B. (2007) Le sujet lecteur: une question pour la didactique du français, Le français aujourd'hui n° 157, **Sujet lecteur, sujet scripteur: quels enjeux pour la didactique?**, Paris, AFEF-Armand Colin, p. 43-51.

DAUNAY, B. (2016). Quelques réflexions sur le sujet d'une description didactique. Éducation et didactique, 10/2, 123-136. Recherches en didactiques n° 11, **Enfant-élève-apprenant**, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion

DUARTE, C. **Uma análise de procedimentos baseada no paradigma indiciário**. 1998. 167p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem/IEL, Unicamp, Campinas, 1998

FRANCE. (2022) Ministère de l'Éducation. Disponível em: [La voie générale au lycée | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse](#) – Acesso em 31 de maio de 2023, às 17h13min

FRANCE. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. 2023. Disponível em: [Classes préparatoires aux grandes écoles \(CPGE\) | enseignementsup-recherche.gouv.fr](#) – Acesso em: 23 de janeiro de 2023, às 12h21min

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra,

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 61. Ed – Editora Paz e Terra . Rio de Janeiro/São Paulo, 2019.

FREIRE, P. **A importância de ler**. In: _____. A importância de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989

FERREIRA, M. C. L. **Da ambiguidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso**. Porto Alegre: Ed. Universitária/UFRGS, 2000.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber (1969)**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso (1971)**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1996

GALLI, F. Práticas de leitura no contexto acadêmico: a constituição histórica do sujeito-leitor e dos sentidos. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.18, n.1, p. 201-218, jan./jun. 2015

GALLI, F. & GARCIA, D. Prática leitora e suas discursividades: formações imaginárias e memória discursiva. **Raído**, Dourados, MS, v.9, n.19, número especial, 2015.

HALLIDAY, M.A.K. e Hazan (1976). **Cohesion in English**, Londres, Longman, 1976.

INDURSKY, F. (1989) A prática discursiva da leitura. In: ORLANDI, E. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: 2ª edição. Editora Pontes, 2003. p. 189-200,

INDURSKY, F. Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de formação discursiva. In: BARONAS, R. L. (Org.) **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos, 2007.

INDURSKY, F. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela? In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO-SEAD, 2, p. 1-11, 2005. Porto Alegre. **Anais eletrônicos** [...] Porto Alegre: UFRGS, 2005.

INDURSKY, F. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. **Práticas discursivas e identitárias**: sujeito e língua. Porto Alegre, 2008. internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Rio de Janeiro: Agi

JAKOBSON, R. **Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia**. In: Linguística e Comunicação. São Paulo: Cultrix, 1969

JORGE, M. A. **História da criação da Unesp**. UNESP, 2022. Disponível em: [Unesp | Histórico](#) – Acesso em 25 de abril de 2023, às 19h01min

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo, SP: Editora Martins Fontes, 1985

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOMESU, F. C. & GALLI, F. Práticas de leitura e escrita em contexto acadêmico: relações (hiper) textuais singulares. **Raído**, Dourados, MS, v.8 , n.16, jul./dez. 2014

KOMESU, F. C. **Autoria em diferentes grandes áreas do conhecimento**. 2019. Projeto de pesquisa - Unesp/Ibilce, São José do Rio Preto, SP, 2019.

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

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina, PR: Editora Planta, 2004.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso**: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução de Eni Orlandi. Campinas, SP. Editora Pontes, 2017

MARIANI, B. Silêncio e metáfora, algo para se pensar. **Trama**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. p. 55–71, 2000.

MATTOS, M. A. B. Linguagem & comunicação social: Visões da lingüística moderna. Notas e Resenhas. **Trab. linguist. apl.** 43 (1) Jun. 2004. Disponível em: [SciELO - Brasil - Linguagem & comunicação social: Visões da lingüística moderna Linguagem & comunicação social: Visões da lingüística moderna](#)

MESQUITA, J. L. Qual a marinha mais antiga do mundo, você sabe? **ESTADÃO**, 6 de junho de 2022. Disponível em: [Qual a Marinha mais antiga do mundo, você sabe? - Mar Sem Fim](#) – Acesso em: 10 de maio de 2023, às 12h45min

MENDONÇA, M.; NEVES, C. A. B. **A redação no vestibular da Unicamp**: o que é e como se avalia. Organização: Márcia Mendonça e Cynthia Agra de Brito Neves. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019

MITTMANN, S; ROSA, M. M. C. **Desenrolar metonímico e metafórico de um tapete no horizonte político**. In: GRIGOLETTO, E.; DE NARDI, F. S.; SOBRINHO, H. F. S. (organizadores). Ousar se revoltar: Michel Pêcheux e a análise do discurso no Brasil. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021

NAGIB, M. **Escola sem partido**. Disponível em: [Quem somos - Escola Sem Partido](#) – Acesso em 20 de abril de 2023, às 10h18min

NOGUEIRA, M. A. **Capital Cultural**. In: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. (Organização). *O Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017 (103-106)

OLIVEIRA, A. R. Entrevista com Bertrand Daunay e Daniel Bart: Pode-se levar a sério o PISA? **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 23, nº 48, p. 201-215, 2º quadrimestre de 2019

ORLANDI, E. P. **A leitura e os leitores**. 2ª edição - Campinas, SP: Editora Pontes. 2003

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: Princípios e procedimentos. Campinas, SP. Editora Pontes, 2015

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**. 5ª edição – Campinas, SP. Editora Pontes, 2009

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6ª edição - Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007

ORLANDI, E. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5ª edição. Campinas, SP. Pontes Editores: 2007

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 5ª edição - Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2000

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Editora Pontes, 2001

ORLANDI, E. P. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. **Rua**, Campinas, v. 4, p-9-19, 1988.

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. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. 8ª edição. Campinas, SP: Editora Pontes, 2009

PACÍFICO, F. Tema polêmico e perfil crítico: veja expectativas de cursinho para a redação no vestibular da Unicamp. **G1**, Campinas, 10 de janeiro de 2020. Disponível em: [Tema polêmico e perfil crítico: veja expectativas de cursinhos para a redação no vestibular da Unicamp | Campinas e Região | G1 \(globo.com\)](#) – Acesso em: 23 de fevereiro de 2023, às 16h17min

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. 3ª tiragem. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2002

PÊCHEUX, M. (1975). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. In: GADET, F. & HAK, T. Tradutores Bethania S. Mariani... [et al.] (org.). 3ª edição. Campinas, Editora da UNICAMP, 1997

PÊCHEUX, M. **Estrutura ou acontecimento**. 6ª edição. Editora Pontes. Campinas, SP. 2012

PÊCHEUX, M. “Ler o arquivo hoje” (1982). 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. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio (1975/1988). Campinas, Ed. da UNICAMP, 1995

PÊCHEUX, M. **Remontémonos de Foucault à Spinoza**. In: TOLEDO, Mario Monteforte. El discurso político. México, Nueva Imagen, 1980

PEREIRA, R. F. Contribuição para o estudo de problemas de redação. 1990. 231f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1990

POSSENTI, S. (2004). **Introdução à Linguística**: fundamentos epistemológicos, volume 3. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. Organizadoras – São Paulo: Cortez Editora, 2021

POSSENTI, S. (2009). **Questões para analistas do discurso**. São Paulo, Ed. Parábola, 2009

Provas concorridas ampliam mercado de cursos preparatório. **Terra**. Disponível em: [Provas concorridas ampliam mercado de cursos preparatórios \(terra.com.br\)](#) – Acesso em 12 de maio de 2023, às 9h26min

REZENDE, L. M. **Estudo do instrumento de avaliação**: prova de comunicação e expressão do concurso vestibular-1987 VUNESP. São Paulo: UNESP (Vunesp), 1988. 1- 99

RIEMMA, R. No vestibular boa redação exige leitura ativa e pensamento crítico. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 14 de maio de 2017. Disponível em: [No vestibular, boa redação exige leitura ativa e pensamento crítico - 14/05/2017 - Educação - Folha de S.Paulo \(uol.com.br\)](#)- Acesso em: 23 de fevereiro de 2023, Às 16h20min

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

RUFATTO, L. Capitalismo e guerra. **El país**, Espanha, 12 de abril de 2017. Disponível em: [Capitalismo e guerra | Opinião | EL PAÍS Brasil \(elpais.com\)](#) - Acesso em: 12 de maio de 2023, às 15h30min

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística geral**. Organizado por Charles Bally, Albert Sechehay; com a colaboração de Albert Riedlinger; prefácio da edição brasileira Isaac Nicolau Salum; tradução de Antônio ehelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. -- 27. Bd. São Paulo: Cultrix, 2006.

SALDANÃ, P. (2019). **Folha de São Paulo**. Caderno Educação, São Paulo, 06 de janeiro de 2019. Disponível em: [Na mira de Bolsonaro, obra de Paulo Freire é pilar de escolas de elite - 06/01/2019 - Educação - Folha \(uol.com.br\)](#) – Acesso em: 21 de abril de 2023, às 13h08min

SANCHES, I. C. **Citações no vestibular da FUVEST**: a apropriação da palavra do outro e argumentação. 2018. 194p. Dissertação (Mestrado em Linguística) Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara - SP, Unesp, Araraquara, 2018.

SMITH, A. **A riqueza das nações**. São Paulo. Editora Nova Cultural Ltda, 1996

SOUZA, P.; ENCIDIS UFF. **Gesto**. Youtube, março de 2020. Disponível em: [\(32\) Gesto - Pedro de Souza \(UFSC\) - YouTube](#) - Acesso em: 17 de maio de 2023, às 15h32min

TEIXEIRA, R. P.; BIROLI, F. Contra o gênero: a “ideologia de gênero” na Câmara dos Deputados brasileira. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília (Brasil), v.1, nº 38, p. 1-40, 2022. Disponível em: [SciELO - Brasil - Contra o gênero: a “ideologia de gênero” na Câmara dos Deputados brasileira](#) - Acesso em: 21 de maio de 2023, às 17h17min.

TOKARNIA, M. Mais de mil escolas do país estão ocupadas em protesto; entenda o movimento. **Agência Brasil**. Brasília, Rio de Janeiro e São Paulo, 25 de outubro de 2016. Disponível em: [Mais de mil escolas do país estão ocupadas em protesto; entenda o movimento | Agência Brasil \(ebc.com.br\)](#) – Acesso em: 09 de junho de 2023, às 17h21min

UNESP. Disponível em: [Redação é uma das dificuldades do vestibulando - Notícias - Unesp - Universidade Estadual Paulista - Portal](#) Acesso em 19 de maio de 2023, às 15h15min

VAL, M. G. C. **Redação e textualidade**. 3ª tiragem. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2004

VUNESP. Quem somos. Disponível em: [Quem Somos \(vunesp.com.br\)](#) – Acesso em: 27 de maio de 2023, às 16h24min

WANDERLEY, R. C. K. **Da inspiração à interpelação**: o discurso fitness do instagram. 2020. 260p. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Artes e Comunicação, UFPE, Recife, 2020

WIZIACK, J.; FERNANDES, T.; CARNEIRO, M. **Folha de São Paulo**. Caderno Política, São Paulo, 25 de setembro de 2018. Disponível em: [Bolsonaro quer resgatar educação moral e cívica no currículo das escolas - 25/09/2018 - Poder - Folha \(uol.com.br\)](#) - Acesso em: 21 de abril de 2023, às 13h31min