

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

AMILTON FLÁVIO COLETA LEAL

A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM NA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA REDAÇÃO
DO ENEM: *o imaginário de língua, escrita e texto*

CÁCERES-MT
2020

AMILTON FLÁVIO COLETA LEAL

**A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM NA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA REDAÇÃO
DO ENEM: *o imaginário de língua, escrita e texto***

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística, sob a orientação da professora Dra. Ana Luiza Artiaga Rodrigues da Motta.

**CÁCERES-MT
2020**

LEAL, Amilton Flávio Coleta.

L433a A concepção de linguagem na política de avaliação da redação do ENEM: o imaginário de língua, escrita e texto/ Amilton Flávio Coleta Leal – Cáceres, 2020.
135f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Tese/Doutorado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Doutorado) em Linguística, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020.

Orientadora: Ana Luiza Artiaga Rodrigues da Motta

1. Análise de Discurso. 2. Avaliação 3. Concepção de língua(gem) 4. ENEM. 5. Escrita. I. Amilton Flávio Coleta Leal. II. A concepção de linguagem na política de avaliação da redação do ENEM: o imaginário de língua, escrita e texto:.

CDU 808.5

AMILTON FLÁVIO COLETA LEAL

**A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM NA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA REDAÇÃO
DO ENEM: *o imaginário de língua, escrita e texto***

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Luiza Artiaga R. da Motta
(Orientadora - PPGL/UNEMAT)

Profa. Dra. Greciely Cristina da Costa
(Membro Externo - Labeurb/Nudecri – Unicamp)

Profa. Dra. Maraisa Lopes
(Membro Externo - PPGEL/UFPI)

Profa. Dra. Ana Maria Di Renzo
(Membro Interno - PPGL/UNEMAT)

Profa. Dra. Milena Borges de Moraes
(Membro Interno - PPGL/UNEMAT)

Profa. Dra. Sandra Raquel de Almeida C. Hayashida
(Suplente - Profletras/UNEMAT)

APROVADA EM: 18/05/2020.

**Pai e Mãe,
a vocês , dedico com amor!**

AGRADECIMENTOS

Escrever não é uma prática solitária, mas coletiva.
(Parafraçando Sartre, 1989).

No curso de nossas vidas nunca estamos sós. Do mesmo modo, o percurso deste trabalho - árduo, bonito e produtivo - não se deu de forma solitária. Fizeram parte dele pessoas importantes, às quais devo estender meus agradecimentos.

Agradeço à minha família, pelo apoio. Através de gestos sutis, formas singulares de dizerem “força, avante”, segui e sigo os meus sonhos. Pai e mãe, de modo especial. Vocês, na ausência da sala de aula, reconheceram, sabiamente, o valor transformador da educação. A *falta da leitura e da escrita*, como vocês dizem, torna tudo mais difícil, obscuro. Enfrentaram, corajosamente, o desafio de uma vida semialfabetizada. Em virtude dessa falta, hoje, compartilho uma vitória, que é NOSSA. Venci! Vencemos!

À professora *ANA LUIZA* - minha orientadora no mestrado e no doutorado - que durante todo esse percurso foi presença constante, alicerce e direcionamento. Uma profissional louvável, competente e, exclusivamente, dedicada. Agradeço, de modo especial, pela capacidade de orientação, confiança e disponibilidade, sempre. Soube, com muita maestria, conduzir esta trajetória, permitindo que eu presenciasse e sentisse o árduo e, ao mesmo tempo, prazeroso ‘valor’ da pesquisa científica na pós-graduação. A maneira perspicaz com que compreende a Análise de Discurso é o ponto nodal, o que me conduziu a reflexões sobre questões relacionadas à linguagem, ao discurso. De modo que já não sou mais o mesmo diante do olhar sobre a língua(gem). A condução de um saber que não se apreende. Pratica-se!

À banca de qualificação e defesa desta tese: *ANA DI RENZO, GRECIELY, MARAISA e MILENA*. Uma banca composta, eminentemente, por mulheres muito competentes, fortes, pesquisadoras, e que me provocaram a pensar em questões muito relevantes em relação à língua(gem), ao ensino, à pesquisa, à ciência. Professoras, minha gratidão por participarem deste processo de construção do conhecimento, sobretudo, por contribuírem, de maneira muito competente, com meu percurso de qualificação profissional. Foi um enorme prazer dar a ler o andamento e, agora, o resultado do meu trabalho de pesquisa. A acuidade e a fineza de “olhares outros” ressoaram em apontamentos, reflexões e direcionamentos enriquecedores ao texto. O meu reconhecimento, admiração e inspiração.

À professora *NEUZA ZATTAR*, agradeço pela disponibilidade e atenção. Grato pelas sugestões de melhoria e pela leitura atenta e competente que fez do meu trabalho.

À professora *SANDRA RAQUEL*, a minha gratidão pelo aceite em participar da composição da banca de defesa da tese. Muito obrigado pela leitura do texto.

De modo coletivo, agradeço à turma do mestrado/doutorado 2016. Os momentos de estudos, a necessária partilha de conhecimentos. Saudade dos risos para aliviar a tensão dos seminários e da escrita dos artigos. Todas essas lembranças ficarão gravadas no coração, com um infindável carinho. Cada qual foi especial em sua particularidade, na sua maneira, no seu jeito, e deixa no meu coração uma marca de alegria por terem participado de uma fase muito importante da minha vida. *JANE*, de modo especial, com quem tive o prazer de compartilhar momentos, tanto no mestrado quanto no doutorado. Obrigado pela torcida!

De maneira singela e muito carinhosa, agradeço à minha amiga *CRIS*. Que a nossa relação de amizade, cumplicidade, confiança e partilha permaneça. A você, o meu carinho todo especial. É um doce privilégio tê-la como amiga.

Ao Douglas, que lida, de maneira muito competente, com as burocracias e as dúvidas dos pós-graduandos.

Esses agradecimentos, escritos e reescritos, gradativamente, antes mesmo da conclusão desta tese, são um registro simbólico para expressar a minha gratidão a todos os que, de alguma forma, fizeram-se presentes ao longo de minha trajetória acadêmica. Fica, portanto, minha singela gratidão a essas pessoas especiais, por fazerem parte de uma caminhada bonita e produtiva, que em breve será uma doce lembrança.

**A Deus, luz e sabedoria. Presença viva, sempre!
À Nossa Senhora Aparecida, Mãe e Protetora!**

O que sempre me atraiu, me seduziu na Análise de Discurso, é que ela ensina a pensar, nos tira as certezas e o mundo fica mais amplo, menos sabido, mais desafiador.

**Entrevista com Eni Orlandi (2006).
Revista Teias.**

RESUMO

Este trabalho de tese está inscrito na linha de pesquisa *Estudo de Processos Discursivos* do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Linguística da UNEMAT, e se propõe a compreender a concepção teórica de língua(gem) que subsidia a política de avaliação dos textos redacionais do ENEM, como também a projeção imaginária de língua, de sujeito-avaliador e de sujeito-candidato à prova. A perspectiva teórica em que nos inscrevemos é a Escola Francesa de Análise de Discurso, conforme Michel Pêcheux, Eni Orlandi e demais pesquisadores em Análise de Discurso no Brasil. Mobilizamos os conceitos teóricos de condições de produção, formação discursiva, formação imaginária, gestos de interpretação e subjetividade, noções pelas quais empreendemos um trabalho de reflexão sobre a concepção teórica de língua(gem), que norteia a política de avaliação da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), buscando compreender o funcionamento do discurso do Programa e os efeitos de sentido inscritos na prática de avaliação do texto. O *corpus* constituiu-se de recortes das *Portarias nº 438/1998, nº 109/2009 e nº 807/2010*; recortes do *Guia do Participante do ENEM/2013 e do Manual de Capacitação para Avaliação das Redações do ENEM/2013*. Observamos, pelo discurso da Lei, a projeção imaginária no gesto de leitura do sujeito-avaliador, interpelado pela concepção teórica de língua e de linguagem da prova, o que nos fez questionar o parâmetro de avaliação da escrita do ENEM, pois entendemos que os sentidos, na linguagem, não se fecham em uma área dominante, pela inscrição teórica. Mostramos que não há leitura linear/unívoca, do mesmo modo que *não há uma forma-sujeito leitor-escritor ideal* (ORLANDI, 2012d, p. 62); o que se tem são maneiras distintas de incisão na materialidade linguística, pois diante do texto o olhar-leitor ‘flagra’ os sentidos e assim a questão fulcral foi pensarmos no lugar da interpretação, na avaliação do texto, sem neutralizá-la em um espaço lógico, com pretensão universal. (PÊCHEUX, 1999). Além disso, este estudo nos fez compreender que a política de avaliação da escrita do ENEM ‘desenha’ uma política de língua que, por sua vez, reverbera na teoria linguística ‘eleita’ para ser praticada na escola, fazendo funcionar o imaginário de leitura e de escrita nas políticas de ensino de língua e nas concepções de linguagem que dão sustentação e legitimam as práticas linguísticas. Assim, destacamos a relevância e a contribuição desta pesquisa para o âmbito dos estudos da linguagem, sobretudo, para os leitores que se voltam a pensar em questões relacionadas à formulação das políticas de avaliação da escrita e nos efeitos de sentido que nelas se engendram. Avaliação, língua e linguagem, sujeito, leitura e escrita, eis o fio condutor.

Palavras-chave: Análise de Discurso; Avaliação; Concepção de língua(gem); ENEM; Escrita

ABSTRACT

This thesis work is inscribed in the research line *Study of Discursive Processes* of the Postgraduate Program *Stricto Sensu* in Linguistics at UNEMAT, and aims to understand the theoretical conception of language (gem) that supports the policy of evaluating the texts of the ENEM, as well as the imaginary projection of language, subject-evaluator and subject-candidate to the test. The theoretical perspective in which we enroll is the French School of Discourse Analysis, according to Michel Pêcheux, Eni Orlandi and other researchers in Discourse Analysis in Brazil. We mobilize the theoretical concepts of production conditions, discursive formation, imaginary formation, gestures of interpretation and subjectivity, notions by which we undertake a work of reflection on the theoretical conception of language, which guides the evaluation policy of the National Exam Essay High School (ENEM), seeking to understand the functioning of the Program's discourse and the effects of meaning inscribed in the text evaluation practice. The *corpus* consisted of clippings of *Ordinances n° 438/1998, n° 109/2009 and n° 807/2010*; clippings from the *ENEM/2013 Participant Guide* and the *Training Manual for Assessment of ENEM/2013 Essays*. We observed, through the Law's discourse, the imaginary projection in the reading gesture of the subject-evaluator, challenged by the theoretical conception of language and the language of the test, which made us question the parameter of evaluation of the writing of ENEM, as we understand that the senses, in language, do not close in a dominant area, by theoretical inscription. We show that there is no linear/univocal reading, just as *there isn't ideal subject-reader-writer form* (ORLANDI, 2012d, p. 62); what we have are different ways of incision in linguistic materiality, because before the text the look-reader 'catches' the senses and so the central issue was to think in the place of interpretation, in the evaluation of the text, without neutralizing it in a space logical, with universal claim. (PÊCHEUX, 1999). In addition, this study made us understand that the ENEM writing evaluation policy 'designs' a language policy that, in turn, reverberates in the 'elected' linguistic theory to be practiced at school, making the reading and reading imagination work of writing in language teaching policies and language concepts that support and legitimize linguistic practices. Thus, we highlight the relevance and contribution of this research to the scope of language studies, especially for readers who turn to questions related to the formulation of writing evaluation policies and the effects of meaning that they engender in them. Assessment, language and language, subject, reading and writing, this is the guiding thread.

Keywords: Discourse Analysis; Evaluation; Language's conception; ENEM; Writing; Subject-evaluator.

LISTA DE SIGLAS

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBRASPE – Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação/Seleção e Promoção de Eventos.
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FGV – Fundação Getúlio Vargas
FIES – Financiamento Estudantil
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LABEURB – Laboratório de Estudos Urbanos
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NUDECRI – Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Letras
PPGL – Programa de Pós-Graduação em Linguística
PROUNI – Programa Universidade Para Todos
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SISU – Sistema de Seleção Unificada
TRF1 – Tribunal Regional Federal da 1ª Região
TRI – Teoria de Resposta ao Item
UFPI – Universidade Federal do Piauí
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
VUNESP – Fundação para o Vestibular da Unesp (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho).

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
CAPÍTULO I	20
1.1 A política de avaliação do ENEM: da institucionalização à reformulação	20
1.2 De 2004 a 2010: um ponto de reflexão	23
1.3 A escrita no ENEM: uma prática fulcral	27
1.4 O discurso do <i>Guia do Participante</i> : a interpelação do sujeito pelo Estado	30
CAPÍTULO II	36
2.1 As concepções de língua(gem): texto, leitura e sujeito	36
2.2 A teoria Sociointeracionista: o sujeito e a escrita nos estudos da linguagem.....	41
2.3 O texto na perspectiva da Análise de Discurso: sujeito, escrita e sentido.....	45
CAPÍTULO III	53
3.1 O discurso do Manual: o efeito-leitor avaliador “ideal”.....	53
3.2 A concepção de língua(gem) no ENEM.....	57
3.3 No discurso do <i>Manual</i> : a projeção imaginária de avaliação da redação.....	63
3.4 A escrita formal: o imaginário de texto	66
3.5 Escrita e subjetividade	72
3.6 Produzindo gestos de leitura a partir da análise dos recortes	77
CAPÍTULO IV	82
4.1 A Matriz de Referência: a parametrização e o efeito imaginário de avaliação	82
4.2 As competências avaliativas: um saber sobre a língua.....	87
4.3 A organização e a argumentação do/no texto: um lugar para se pensar a gramática?	94
4.4 A escrita como lugar de ‘solução’: a interpelação do Estado.....	99
PRODUZINDO O EFEITO DE FECHO	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
OUTRAS LEITURAS	119
ANEXO I	121
Recortes do <i>Guia do Participante do ENEM 2013</i>	121
ANEXO II	131
Recortes do <i>Manual de Capacitação para Avaliação das Redações do ENEM 2013</i>	131

APRESENTAÇÃO

Há muitas formas para se introduzir um trabalho. Há, em todas elas, um ponto de partida. Partimos, portanto, de uma inquietação.

A conclusão do trabalho de dissertação (LEAL, 2015, p. 86) apontou para a possibilidade de refletirmos sobre a concepção de linguagem que sustenta a política de avaliação da redação do ENEM, que nos instigou a pensar o lugar do outro – daquele que se marca no processo avaliativo, interpelado pela política de língua(gem) em que se inscreve a prova – e que dá a ler o resultado da competência discursiva do candidato, mas não se diz: a posição-sujeito avaliador.

A proposição inicial tem como ponto de ancoragem a afirmação de Mariani (2016, p. 54), que diz:

Nem sempre somos instigados a perceber que as teorias de linguagem e os objetos teóricos construídos com os quais trabalhamos têm espessura histórica e inscrevem-se sob o funcionamento do pensamento abissal. Isso quer dizer que os estudos linguísticos – teorias e modelos de análise – não são neutros, ao contrário, estão determinados historicamente, submetidos às políticas científicas reguladas pelo Estado e, de forma inexorável, portam implicações do domínio de pensamento de sua época. As teorias de linguagem, constituídas, formuladas e em circulação institucional, carregam modelos sobre as línguas e sobre os sujeitos que as falam.

A citação diz sobre a necessidade de desnaturalizar o lugar que uma concepção teórica de língua(gem) ocupa nas políticas de língua, pensando aí o seu funcionamento, seus efeitos de sentido, a espessura semântica. De acordo com a autora, não há neutralidade no modo como uma política de língua é *constituída e formulada*, mas carrega em si um modelo de língua, de escrita e de sujeito. Trata-se, a nosso ver, de uma questão política de Estado, relações de forças instauradas pelo funcionamento das teorias de linguagem.

As teorias afetam, de diferentes formas, as políticas de língua que administram as relações dos falantes em uma formação social. Desse modo, falar de políticas de língua é falar da relação entre língua, sujeitos e instituições. É buscar compreender a complexa rede de representações sobre a língua(gem), que dá sustentação às políticas de línguas e às práticas pedagógicas em nossa sociedade. Essa questão nos instiga a pensar nos sentidos que estão sendo atravessados na prática de avaliação do texto, para o sujeito-avaliador, interpelado por

uma concepção teórica de língua e de linguagem na prova de redação do ENEM. É este o nosso lugar de inquietação e que nos dá o mote para verticalizarmos os objetivos desta tese.

Propomos nesta tese compreender a concepção teórica de língua(gem) que subsidia a política de avaliação dos textos redacionais do ENEM, como também a projeção imaginária de língua, de sujeito-avaliador e de sujeito-candidato à prova¹. Interessa-nos, ainda, analisar o funcionamento da língua no processo de avaliação do ENEM, a partir de recortes de documentos do Ministério da Educação e Cultura (MEC), como o *Guia do Participante* e o *Manual de Capacitação*² 2013, produtos de uma conjuntura institucional do Estado, que orientam a prática pedagógica de produção e avaliação do texto redacional, refletindo sobre o aparelho formal de avaliação da redação do ENEM, o efeito ideológico do Estado, pensando, em contraposição, a relação língua, sujeito, história. Essas são as questões norteadoras que nos mobilizam nesta pesquisa.

O nosso trabalho com o Programa de Avaliação do ENEM se constituirá pelo estudo teórico da Análise de Discurso. A presente teoria possibilitará compreender como a língua, um objeto simbólico, funciona e como os processos de significação trabalham no discurso. De acordo com Orlandi (2009, p. 96), *o trabalho com a linguagem não se dá como evidência, mas oferece-se como lugar de descoberta, lugar do discurso*. Ou seja, uma leitura que questione, pelo discurso, o funcionamento da língua que constitui as políticas de avaliação da redação do ENEM. Assim, o fio condutor de nosso trabalho são questões que tocam a interpretação, o sentido e as condições de produção³ das políticas de avaliação, a determinação da língua e a determinação do sujeito pelo Estado.

Com base nas questões propostas, encaminhamos para uma discussão acerca de pontos relevantes no que tangem à institucionalização e à formulação das políticas públicas, pensando, de modo específico, a prova de redação do ENEM como política de avaliação da produção escrita.

De acordo com Pfeiffer (2011), a instituição das políticas públicas pode ser pensada como uma forma de intervenção do Estado e se dá a partir do consenso, da projeção

¹ Sempre que nos referirmos aos sujeitos, falamos de uma posição-sujeito histórica e ideologicamente determinada, inscrita em um lugar discursivo do qual fala, que se marca na língua para significar e produzir sentidos.

² Para o trabalho que produzimos em 2020, trazemos recortes de documentos de 2013, que verticalizam sobre a concepção de língua e de linguagem do ENEM. Deve-se pontuar que selecionamos o *Guia do Participante* (2013) em virtude do *Manual de Capacitação* – materialidade discursiva a ser trabalhada nos capítulos III e IV – pertencer a essa mesma edição e ser o único que se encontra disponível on-line.

³ A noção de *condições de produção* refere-se às circunstâncias da enunciação e inclui os sujeitos e a situação discursiva, seja em um contexto imediato ou um contexto sócio-histórico-ideológico amplo. (ORLANDI, 2010a). Ou seja, o processo de produção do discurso é o conjunto de mecanismos que produz um discurso em determinadas condições de produção.

imaginária de inclusão, do acesso, da democratização. É desse pressuposto de igualdade que elas se revestem, de modo que o Estado acaba por construir uma unidade por meio da formulação de tais políticas públicas. (SILVA & PFEIFFER, 2014).

O Estado, pela Lei, deve tomar todos os indivíduos como iguais, porém o gerenciamento de suas políticas públicas tem de levar em conta a diversidade constitutiva do sujeito. (PFEIFFER, 2001). A questão que se coloca em torno dessa prática consensual ressoa em sentidos transversos, pois, conforme a autora, ao olharmos para as relações que se estabelecem entre a formulação e os sentidos que nelas se inscrevem, observa-se que há o atravessamento do efeito meritocrático, que está relacionado às diferenças individuais, às capacidades cognitivas que, por sua vez, garantem o lugar social a ser ocupado por cada sujeito na sociedade; diga-se, uma sociedade urbana pautada pela escrita. (PFEIFFER, 2011).

Desse modo, o que se tem, a partir desse atravessamento, é um modo distintivo de se pensar a divisão social pela escrita e a responsabilização do sujeito. Esse processo de divisão configura, a nosso ver, como um lugar de opacidade e nos instiga a pensar nos sentidos que sustentam as políticas públicas. São lugares analíticos que nos interessam investigar, pois revestida deste mesmo pressuposto de democratização/acesso está a política de avaliação do ENEM. E como política pública, há que se observar os efeitos de sentido em suas formas de representação e circulação, pois consideramos que não são evidentes, quando os tomamos em uma abordagem teórica discursiva.

De acordo com Pfeiffer (2011, p. 155),

se, de um lado, é preciso abordar as diferentes formas com que as políticas públicas se estruturam em termos de uma projeção que lhes é constitutiva, [...] de outro, não se pode escapar do imaginário estabilizado de que não importem as diferenças dessas abordagens, todas elas se inscrevem em uma sociedade democrática. Sentido opaco que nos demanda um contínuo investimento para que não sejamos pegos na evidência da diferença.

A citação refere-se à projeção imaginária de igualdade da qual as políticas públicas se revestem. No que tange às políticas de ensino de língua, essa projeção estabiliza e (de)limita pensamentos hegemônicos, fazendo vigorar o que interessa às instâncias de poder, do saber, do conhecimento, estabelecendo, assim, evidências de sentidos em torno da formulação de tais políticas. (PFEIFFER, 2011). No entanto, é preciso se ‘afastar’ desse imaginário naturalizado e fazer trabalhar as diferenças que, por sua vez, colocam-se em um mundo semanticamente normal. (PÊCHEUX, 2009).

Mariani (2016) diz que as teorias linguísticas são discursos historicamente determinados e a política de língua a elas vinculada sofre efeitos, sejam do domínio do pensamento, sejam pelos sujeitos que as produzem. Ou seja, é traçada uma linha que separa as coisas-a-saber das demais, de modo que estabelece formas de leitura pela reprodução, legitimação e disseminação de um modelo de língua, uma teoria dominante.

Pensando, especificamente, nas políticas de ensino de língua, Pfeiffer (2011) afirma que elas textualizam modos de interpelação do sujeito pelo Estado, pelo modo como são formuladas e implantadas. Está aí, a nosso ver, um lugar de ancoragem analítica para se compreender a determinação da língua e a determinação do sujeito na/pela regularidade que toca o processo de avaliação dos textos redacionais no ENEM. Ou seja, o Estado/MEC determina um aparelho formal de avaliação, no entanto, no/pelo discurso intervêm a subjetividade, os gestos de leitura, a questão da interpretação e os sentidos na linguagem. É sobre o gesto de interpretação que ‘escapa’ na linguagem que nosso o trabalho se perguntará continuamente.

Diante do que pontuamos, passamos à apresentação dos capítulos da tese. Optamos por dividi-la em quatro capítulos.

No capítulo I, falamos de dois momentos do ENEM: a institucionalização jurídica (1998) e a reformulação da prova (2009). Primeiramente, apresentamos as questões que perpassaram tais acontecimentos, sobretudo, em relação ao modo como o Programa de Avaliação, após a reformulação, tomou corporeidade/legitimidade como processo seletivo de acesso ao ensino superior. Tomamos os recortes do *Guia do Participante do ENEM 2013* para dizer dos procedimentos de avaliação da redação, da importância da escrita no quadro de desempenho da prova e da interpelação do sujeito pelo Estado. As questões se engendraram em torno da avaliação da escrita do ENEM como lugar de observância da regularidade, da normatividade da língua. As discursividades em torno da análise dos recortes apontaram para uma reconfiguração com a questão do ensino, no país, ou seja, tem-se a institucionalização de uma política de avaliação da escrita que se constitui e se significa como uma maneira nova de se pensar a relação do ensino médio com o superior.

No capítulo II, fizemos um estudo teórico sobre as concepções de linguagem – *expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação* – pensando a noção de texto, sujeito e leitura. Esse percurso foi necessário, sobretudo, para compreender os sentidos inscritos em cada abordagem teórica e as distintas maneiras de se pensar o ensino da Língua Portuguesa em determinados momentos da história do ensino no Brasil. Além disso, discutimos acerca da concepção sociointeracionista, que fundamenta a prática de avaliação da

redação no ENEM. A presente teoria compreende a linguagem como prática social, dialógica e interacional, determinada pelo contexto de produção. Em face dessa questão, refletimos, por meio da teoria da Análise de Discurso, sobre a noção de texto, sujeito e sentido, pois a teoria a qual nos inscrevemos produz um outro modo de leitura, que deslineariza o olhar-leitor sobre o texto e o sentido.

No capítulo III, trabalhamos com recortes do *Manual de Capacitação para Avaliação das Redações do ENEM 2013*, inscrito na concepção sociointeracionista de linguagem. Observamos, pelo discurso, que a política de avaliação da redação do ENEM está inscrita em um modo de conceber as questões relativas à língua, geridas pelo Estado e calçada por uma questão teórica de linguagem. Refletimos sobre os efeitos de sentido produzidos por essa abordagem teórica, a projeção imaginária de um perfil-leitor-avaliador, assujeitado ao que se preceitua o discurso do Estado/MEC, via *Manual*. Por outro lado, mostramos que uma concepção de língua(gem) incide sobre diferentes gestos de interpretação na posição-sujeito avaliador, atravessada pelas condições sócio-históricas de significação – as formações discursivas e ideológicas – que entrecruzam e movimentam sentidos na prática de avaliação do texto. Além disso, observamos que a teoria que sustenta o ENEM reveste-se de um imaginário de língua, um modelo de avaliação da escrita. Modos de interpelação do sujeito em que se instala um lugar de contradição constitutiva, pois a representação imaginária de política pública, democrática, vai deslizando para o sentido de meritocracia, seleção, divisão, margem.

Por fim, no capítulo IV, analisamos, discursivamente, a *Matriz de Referência para a Redação do ENEM*⁴, observando, pela textualização do parâmetro de avaliação do texto, a determinação do sujeito e a determinação da língua pelo discurso do Estado/MEC. Questionamos, pela linguagem, o efeito de parametrização e a regularidade que subjaz o modelo formal de avaliação da escrita, a projeção imaginária de um saber sobre a língua, que determina uma práxis de leitura para o texto. Por outro lado, mostramos que é a linguagem que permeia esse processo, sendo assim, intervêm a incompletude e o efeito ideológico como condição de que, no campo da linguagem, os gestos de leitura/interpretação são subjetivos. Além disso, pontuamos que a leitura e a escrita são processos de construção dos sentidos, práticas discursivas que não se dão de modo linear, unívoco e/ou transparente, mas de opacidade, de modo que demandam um investimento analítico na tessitura textual.

⁴ A *Matriz* compõe o *Manual de Capacitação* (p. 21-22).

O que pontuamos é o que movimenta as reflexões em cada capítulo da tese. Partindo dessas questões introdutórias, iniciamos nosso percurso de escrita.

CAPÍTULO I

1.1 A política de avaliação do ENEM: da institucionalização à reformulação

O ENEM, instituído pelo MEC há mais de duas décadas no Brasil, tem seu percurso dividido em duas fases: a institucionalização jurídica (1998) e a reformulação da prova (2009). Essas questões nos instigam a dizer sobre o processo de institucionalização do ENEM e o modo como a prova, após a reformulação, ganha legitimidade como processo seletivo de acesso⁵ ao ensino superior.

Desse modo, neste capítulo, não nos debruçaremos, detalhadamente, sobre as mudanças da prova ao longo das edições. Apresentaremos as questões que perpassam tais acontecimentos de linguagem, sobretudo, em relação às práticas de ensino na educação básica, o acesso ao mercado de trabalho e à universidade. Ademais, discutiremos sobre os procedimentos de avaliação da redação do ENEM, trazendo, para o campo de reflexão, o ‘valor’ da escrita, sua significatividade no processo avaliativo.

Partimos do que prescreve a Constituição Federal/1988, que dispõe, no artigo 205, acerca da educação como *direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* (BRASIL, 1988, p. 49). A formulação faz pensar a educação como algo que converge tanto à família quanto ao Estado. Este último determina a regularidade das leis, dos decretos e da autonomização às instituições. Nesse sentido, em 1996, tem-se a promulgação mais recente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que define e regulariza o sistema de educação brasileiro. Já em 1998, o MEC institui o ENEM, pela Portaria nº 438/1998, que afirma:

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

⁵ Muitas universidades passaram a usar a nota da prova do ENEM como vestibular. A seguir, discutiremos sobre como se deu esse processo, assim como algumas repercussões.

IV – **constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.** (BRASIL, 1998, grifo nosso).

Observa-se, pela formulação do Art. 1º, que o ENEM é instituído com o objetivo de avaliar o *desempenho do aluno*. De acordo com Barbosa (2013), a Portaria nº 438/1998 é um cumprimento que atende ao dispositivo jurídico prescrito na LDB/1996, que determina no artigo 9º, inciso VI, a organização de uma avaliação do rendimento escolar, com o objetivo de definir prioridades para a melhoria da qualidade do ensino no país. Temos, assim, pelo que se lê nos incisos I e III da Portaria nº 438/1998, a institucionalização de um programa nacional de avaliação como um lugar que configura, por um lado, um *parâmetro de auto-avaliação do aluno, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho* e, por outro, já sinaliza à possibilidade de *fornecer subsídio de acesso à educação superior*⁶.

A regularidade política do Estado, pela formulação do Art. 1º, dá a ler a institucionalização do ENEM como um marco distintivo no modo de avaliação do aluno do ensino médio brasileiro, sobretudo, no que tange à formação profissional e ao mercado de trabalho. Na formulação dos incisos III e IV, o termo *acesso* é recorrente. O espaço de sentido possível na presente discursividade é o de consenso face à prova do ENEM e nos faz pensar no efeito da ideologia: o de naturalização do sentido produzido pela língua. (PÊCHEUX, 2009). Há um movimento contrário. Por um lado, aponta para o discurso de “democratização” do acesso *aos cursos profissionalizantes e ao ensino superior*; por outro, a recorrência do termo *acesso* confronta-se com o sentido de meritocracia⁷, que determina o lugar que cada sujeito vai ocupar na estrutura social. (SILVA & PFEIFFER, 2014).

Os sentidos inscritos na textualização dos incisos I e IV convergem para o que prescreve a Constituição Federal de 1988, que diz do direito de todo cidadão à educação e à qualificação para o mundo do trabalho. O mercado de trabalho, no contemporâneo, se mostra, conforme a mídia, com um *déficit* de capacidade, de formação. Assim, numa via em

⁶ Na primeira edição da prova, em 1998, apenas duas Instituições de Ensino Superior (IES) utilizaram a nota do ENEM como critério de seleção para a universidade. No ano seguinte, em 1999, esse número aumentou para 93 (noventa e três). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem/historico>. Acesso em: 20 ago. 2019.

⁷ De acordo com uma matéria publicada no Jornal *Estadão*, 01 a cada 04 alunos da classe média está entre os 5% com as melhores notas no ENEM. Em relação à classe baixa, esse número é de 01 a cada 600 alunos. O resultado da pesquisa aponta que há um conjunto de fatores que converge para esse resultado, de modo que a nota (o bom desempenho) não depende apenas do esforço (mérito) do aluno. Nesse sentido, deve-se pontuar que o Estado é um importante mecanismo que poderá reduzir as desvantagens existentes entre os diferentes estratos sociais. No entanto, pelo efeito ideológico do sistema meritocrático, desconsidera-se o papel do Estado em relação ao investimento, sobretudo, na educação. Responsabiliza-se o aluno pelo seu esforço.

‘contramão’, o ENEM se define, em 1998, como *procedimento de avaliação do desempenho do aluno, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho*. Importante notar que os termos *formação* e *mercado de trabalho* têm, na escrita, a conjunção coordenada aditiva *e*. (LEAL, 2015). A questão é pensar o que se depreende dessa relação no que tange ao sujeito-aluno.

A proposição inscrita na formulação da Portaria nº 438/1998 é a de *auto-avaliação* do aluno, tanto em relação à *formação* (processo de escolarização) quanto à *inserção* no mundo do trabalho. Nesse sentido, o uso da conjunção *e* estabelece o sentido de adição, acréscimo e converge, também, para uma relação de finalidade: inscrever-se para a prova com vistas à formação profissional, às escolhas futuras. Por este modo, os objetivos textualizados no Art. 1º nos instigam a pensar a política de avaliação do ENEM em relação à sociedade. Explico.

Na década de 90, com as questões que afloram diante do capitalismo e da globalização da economia, as questões no que tangem à formação profissional e ao trabalho passaram a funcionar como um princípio determinante da prática pedagógica na escola. Busca-se uma nova relação do sujeito com a língua, outro tipo de leitor e trabalhador, que articule as fronteiras linguísticas às fronteiras econômicas. (SILVA, 2007).

Em 1998, o discurso de institucionalização do ENEM marca um acontecimento entre uma memória e uma atualidade (PÊCHEUX, 2006)⁸, ao instituir uma política avaliativa para o ensino médio. Tem-se a presença do Ministério da Educação e Cultura em relação à escola e ao produto desta: o aluno. A instituição da prova marca um acontecimento político de linguagem, redes de memória e de trajetos sócio-histórico e político, cujos efeitos possibilitam pensar a emergência de novas formas de disciplinarização do sujeito pelo Estado. (SILVA, 2014).

A escola, enquanto instituição educacional, torna-se o parâmetro de avaliação, via ENEM, do aluno, o cidadão, que ‘oferece’ ao mercado de trabalho, sobretudo, em relação ao desenvolvimento e reprodução do modelo capitalista. Espera-se um sujeito escolarizado, apto ao trabalho, todavia, aflora-se o sujeito não apto ao funcional, aquele que tem limitações de leitura, escrita e interpretação. Toda essa engrenagem passa a constituir-se em um projeto pelo qual *a sociedade pretende formar intelectuais/trabalhadores, cidadãos/produtores* (KUENZER, 2001 apud SILVA & PFEIFFER, 2014, p. 34) para atenderem às exigências

⁸ A partir da materialidade simbólica *On a gagné/ganhamos*, proferida em 10 de maio de 1981, na França, Pêcheux (2006) analisa e empreende uma reflexão sobre o discurso como estrutura e acontecimento, atravessado por redes de memória.

postas pela economia e pela estrutura produtiva, em ‘resposta’ às demandas do mundo do trabalho.

Nessa direção, a proposição de avaliação do ENEM, em 1998, está revestida de um discurso que concebe a construção do conhecimento a partir de uma proposta neoliberalista, a condição para a empregabilidade, o mercado de trabalho e o acesso à universidade. De modo que, no Art. 1º, há a projeção de um imaginário “romantizado” (DURIGON, 2012) de acesso, de igualdade de condições, que mascara o próprio processo do sistema seletivo do Estado, o de segregação do sujeito não preparado e/ou qualificado para enfrentar a concorrência do mercado. Essa questão nos dá o mote para dizermos da reformulação da prova do ENEM, em 2009.

1.2 De 2004 a 2010: um ponto de reflexão

Por que um ponto de reflexão? É preciso dizer de algumas mudanças da prova, de modo que os recortes que compõem a materialidade discursiva, para as análises, *a posteriori*, estão inscritos após a reformulação, em outra fase do ENEM.

Partimos da afirmação de Motta (2016), que diz do acontecimento de linguagem, que, de acordo com a autora, *permite compreendermos que o discurso institui uma história, que não é, tampouco se define pela cronologia, mas se dá na própria ordem do discurso*. (p. 21). Dizer da institucionalização do ENEM como política de avaliação do ensino médio e o modo como o Exame, paulatinamente, toma a engrenagem como seletiva de acesso ao espaço universitário, é algo que reclama sentidos. Por este modo, a questão não está em tomá-lo a partir de uma perspectiva cronológica, mas compreender que o movimento entre uma memória e uma atualidade está na própria ordem do discurso.

Em 2004, o Governo Federal cria o Programa Universidade para Todos (ProUni)⁹, que produz, como efeito, um acréscimo em número de participantes para o ENEM, com o objetivo de usar a nota como requisito para o ingresso em faculdades particulares, pelo sistema de bolsa. Em 2008, o ENEM torna-se certificador do ensino médio, antes a cargo do Enceja¹⁰. No mesmo ano, o Exame Nacional, em sua 11ª edição, ultrapassa os quatro milhões de

⁹ Sobre esse Programa de seleção, ver em: <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>.

¹⁰ No período de 2009 a 2016, a nota no ENEM foi utilizada como critério para a certificação do ensino médio. No ano de 2017, a certificação volta a ser de competência do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, o Enceja. (Portal do Inep).

inscritos e em 2009 é criado o Sistema de Seleção Unificada (SISU)¹¹, um Programa que seleciona candidatos, a partir da nota do ENEM, para o ingresso em instituições públicas de ensino superior.

A criação de Programas governamentais está articulada a um processo de expansão de instrumentos normativos que, por sua vez, se reflete nos currículos da educação básica, na prática de ensino, sobretudo, no médio. A sua significação repercute em uma questão política nova, de se pensar a prova do ENEM como uma política pública de avaliação e de seleção para o ingresso nas universidades¹².

Em face dessa perspectiva, tem-se a instituição, via MEC, da Portaria nº 109/2009, cujo artigo 2º diz:

Art. 2º Constituem objetivos do ENEM:

III – estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade **alternativa ou complementar** aos exames **de acesso** aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à **Educação Superior**. (BRASIL, 2009, grifo nosso).

Que foi reformulado pela Portaria nº 807/2010¹³.

Art. 2º Constituem objetivos do ENEM:

V – estruturar uma avaliação que sirva como mecanismo **único, alternativo ou complementar** aos exames **de acesso à Educação Superior** [...]. (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Recortamos das duas Portarias o Art. 2 que diz dos objetivos do ENEM, após a reformulação. Observa-se que o objetivo da prova, após a reformulação da Portaria nº 109/2009, torna-se um ‘divisor de águas’ no sentido de legitimar a possibilidade de acesso ao espaço universitário, passando de *modalidade alternativa ou complementar* (Portaria nº 109/2009) para *mecanismo único, alternativo ou complementar* para ingresso em *cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior*. (Portaria nº 807/2010). Vemos reverberar, na discursividade institucional, um mecanismo de avaliação que transpõe o *status* de avaliador da educação média brasileira, uma vez que a inscrição para a prova não se limita

¹¹ Sobre esse Programa de seleção, ver em: <http://sisu.mec.gov.br>.

¹² Deve-se pontuar, ainda, que em 2010 o resultado da prova passa a ser utilizado pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e, em 2014, algumas universidades de Portugal começam a utilizar a nota do ENEM como critério de seleção (Portal Inep).

¹³ Essa Portaria é uma revogação da Portaria nº 438/1998.

ao que se nomeia, *Exame Nacional do Ensino Médio*, mas a qualquer cidadão interessado em concorrer a uma vaga na universidade.

Em termos de condições de produção, a reformulação se deu, entre outras coisas, em face à corporeidade que o ENEM toma como política de avaliação. Deve-se destacar, desse modo, que o ano de 2011 é o momento em que há um alargamento no quantitativo das universidades federais que passam a usar a nota do ENEM como modalidade de acesso, seja complementar ou única. (Andifes¹⁴).

Após a reformulação, a prova passou por alterações de ordem estrutural e organizacional. Até o ano de 2008, era aplicada em um único final de semana, composta de sessenta e três (63) questões objetivas e a prova de redação. A partir do ano de 2009, o Exame passou a ser aplicado em dois dias (sábado e domingo)¹⁵, contendo 180 (cento e oitenta) questões objetivas; 45 (quarenta e cinco) para cada uma das quatro áreas do conhecimento: (línguas, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias e ciências da natureza e suas tecnologias), e a prova de redação, sobre um tema de cunho social, científico, cultural e político, da atualidade e de circulação nacional. (BRASIL, 2009).

O MEC, face às mudanças da prova do ENEM, põe em funcionamento uma política pública nacional de avaliação e de seleção de candidatos ao ensino superior. Assim, no vão de uma reformulação¹⁶, um sentido vai sendo expulso e o gesto de reformular configura *o ponto de encontro de uma memória e uma atualidade* (PÊCHEUX, 2006, p. 17), que aponta para uma mudança de relação, uma reconfiguração com a questão do ensino no país. Esse movimento nos faz pensar nas políticas de ensino no Brasil, e como a formulação de tais políticas movimentam sentidos para o termo formação e sua relação com o ensino médio brasileiro. Essa questão converge para as discussões que se engendram em torno das políticas públicas de educação.

De acordo com Pfeiffer (2010), as políticas públicas têm uma relação próxima com a sociedade, pelo modo como são instituídas, formuladas e implantadas. Elas constituem-se como uma materialidade de intervenção do Estado, de modo que reverberam sentidos por/para sujeitos. Desse modo, é preciso analisar o que se pratica nas políticas públicas de avaliação,

¹⁴ Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.

¹⁵ A partir de 2017, a prova do ENEM passou a ser aplicada em dois domingos: no primeiro, os alunos respondem as provas de línguas, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias e a prova de redação. No segundo domingo, as provas de matemática e suas tecnologias e ciências da natureza e suas tecnologias. (Portal do MEC/INEP).

¹⁶ Referimo-nos às Portarias nº 109/2009 e nº 807/2010, bem como às mudanças de ordem estrutural e organizacional do ENEM, mencionadas anteriormente.

como é o caso do ENEM, incluindo as políticas educacionais, de ensino de língua, de avaliação escolar etc. Conforme Pfeiffer (2010, p. 89),

as políticas de ensino do MEC e suas legislações correlatas, como a nova LDB de 1996, são lugares analíticos importantes na compreensão de algumas interpelações dos sujeitos pelo Estado. Nesse sentido, a contínua reprodução de exames como o Provão¹⁷ (ensino superior), o SAEB (ensino básico) e o ENEM (ensino médio) e a expansão dos instrumentos normativos que estabelecem os currículos mínimos [...] são importantes fatos de linguagem que interferem na ordem do social, na sua configuração urbana, tal como ela se apresenta na produção, na divulgação e na circulação do conhecimento no Brasil.

A autora pontua que a política avaliativa do ENEM, assim como outros instrumentos avaliativos, interfere no social, sobretudo, pelo modo como se dá visibilidade à produção, divulgação e circulação do conhecimento no país. Remetendo à reformulação da prova – Portarias nº 109/2009 e nº 807/2010 – essa questão tem a ver com a interpelação do sujeito pelo Estado. Configura-se como uma nova forma de se pensar a relação entre o ensino médio e o ensino superior brasileiro. Contudo, não se trata da consonância de saberes entre os referidos níveis, um elo ‘automático’ (diríamos, a passagem, o acesso), mas tem a ver com as condições de produção da prova do ENEM com o ensino, sobretudo, em termos de leitura, escrita e interpretação. Trata-se do modo como a escola deverá proceder para ‘produzir’ alunos na travessia ao campo acadêmico e profissional, via ENEM. Em outras palavras, trata-se não apenas de avaliar, mas *validar* o acesso à universidade. (LIMA, 2017).

Nesse sentido, deve-se pontuar que a reformulação da prova provoca o aumento de instituições de ensino superior que passam a utilizar a nota da prova como modalidade de ingresso. Com efeito, há uma ‘corrida’ dos estudantes para o que se denomina ensino de redação. Cursos preparatórios para a prova tomam visibilidade, no país, pela mídia, numa condição mercadológica. Modifica-se a relação com o ensino, pelo imaginário de prova posto em circulação pelo ENEM, em que a escrita da redação é a questão nodal, o saber discursivo que legitima, em grande parte, a passagem do candidato à universidade. É o que discutiremos a seguir.

¹⁷ Atualmente, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Para saber mais sobre esse instrumento de avaliação, ver: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enade>. É importante pontuar que, a partir de 2011, o instrumento de avaliação do ENADE, *para os alunos ingressantes em cursos superiores*, passa a ser de competência do ENEM. (Manual do ENADE/2011 - Art. 33-F, § 3º). Isso tem uma significatividade, pois a prova do ENEM, além de mediar a possibilidade de acesso à universidade, passa a ser também um mecanismo avaliativo que se ‘transporta’ para uma avaliação da educação superior. (Grifo nosso).

1.3 A escrita no ENEM: uma prática fulcral

No ENEM, a escrita da redação é o alvo, e o objetivo de tantos candidatos é um bom desempenho na prova discursiva. Há, desse modo, a ‘busca’ de muitos estudantes pela compreensão e adequação ao ‘modelo’ de redação proposto pelo Exame Nacional. Essa questão tem a ver com o funcionamento das políticas de língua na escola e com o ensino no país. Trata-se de um movimento pendular entre o que se propõe a avaliar em termos de produção escrita e aquilo que antecede a essa prática: a sala de aula.

A partir do ENEM, busca-se, além da escola, em cursos preparatórios, um elementar aprendizado da escrita, métodos técnicos e pontuais, atentando-se aos critérios avaliativos¹⁸ para a escrita da redação. Isso nos faz pensar na descontinuidade de relações, *a priori*, instituídas pela instituição escolar, de uma prática de escrita que perpassa os onze anos de escolarização. Ou seja, trata-se de um modo distintivo de ater-se ao que se solicita em termos de produção escrita da redação, que não seja galgado somente pela escola.

Toda a maquinaria nos últimos anos do ensino médio e até mesmo em momentos antecedentes à prova, justifica-se, em grande parte, pela avaliação da redação. O Exame Nacional significa, portanto, um ‘divisor de águas’ entre a educação básica e o futuro acadêmico-profissional. Por este modo, a nossa questão é pensar nos desdobramentos em relação à escola, ao ensino da leitura e da escrita como práticas discursivas que não devem ficar reduzidas à preparação para a prova do ENEM.

A escrita da redação, para a grande maioria dos estudantes, é uma prática temida. Submeter-se a esse processo de produção, no ENEM, torna-se temível, uma vez que a escrita do candidato tem valor fulcral; é capaz de ‘decidir’ seu futuro acadêmico-profissional em um curto espaço de linhas. Esse gesto se configura, se marca, pelo movimento das mãos sobre o papel em branco, o desafio de vencer. Um percurso que aflora o lugar da escola, das políticas de ensino, das práticas de leitura e escrita.

Para refletirmos sobre o ‘valor’ da escrita para a sociedade, no contemporâneo, trazemos, primeiramente, Auroux (1992). De acordo com o teórico, a escrita, no século XX, representou a maior revolução tecnológica da gramatização, do conhecimento de um saber

¹⁸ I - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa; II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa; III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a argumentação; V - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. (BRASIL, 2017, p. 08). Analisaremos os critérios avaliativos no capítulo IV.

metalinguístico. Seu ‘surgimento’ configurou-se como um processo de objetivação da linguagem, de representação metalinguística¹⁹. A escrita, tomada como uma tecnologia revolucionária, pode ser pensada, desde o seu ‘surgimento’, como condição de acesso às relações de poder. É a condição do saber linguístico, um saber sobre a língua que legitima, institucionaliza e transforma as relações sociais, daí ser comparada, por Auroux (1992), a uma revolução no campo das ciências da linguagem.

A compreensão de Auroux (1992), acerca da escrita, é a de que esta, em um dado momento da história, significou a maior revolução tecnológica do mundo e, atualmente, é compreendida por estudiosos e pesquisadores da linguagem como a mais ampla e complexa das relações de força em nossa sociedade. De acordo com Orlandi (2009, p. 71), *a escrita não é só um instrumento; é lugar de constituição de relações sociais*. A afirmação da autora corrobora para compreendermos que o funcionamento da sociedade está relacionado à existência da escrita e o que ela significa nas relações sociais. Ela é prática, espaço de articulação entre língua e história, discurso e sujeito. É um gesto pelo qual o sujeito se marca em uma relação com o saber, com o domínio da língua.

Na perspectiva teórica da Análise de Discurso, a escrita é um trabalho em que o sujeito se assujeita à língua, que por sua vez, inscreve-se na história para significar. Conforme Orlandi (2012d), o sujeito se constitui na/pela escrita e esse processo de constituição não se dá *en passant*, mas é marcado por uma relação de confronto do simbólico²⁰ com o político²¹, sobretudo, pelo modo como o discurso, lugar de articulação entre língua e ideologia, trabalha na constituição do sujeito e dos sentidos.

O político, na escrita, é movimento de sentidos na densidade semântica da palavra que constitui o texto, que, por sua vez, é a unidade significativa em que se estabelecem as relações com a exterioridade.²² Assim, estar na linguagem – afetado pelo simbólico – é atribuir sentido às coisas (interpretar) e nessa injunção à, o sujeito é confrontado com as relações de poder, com o político, de maneira particular. (ORLANDI, 2012d).

A relação sujeito/escrita se dá na/pela língua, em que se instalam os gestos de leitura possíveis pela relação do simbólico, da história e do ideológico na linguagem. Na perspectiva teórica da Análise de Discurso, considera-se que não há uma relação naturalizada com a

¹⁹ Conforme Auroux (1992), o processo de gramatização se deu através da gramática e do dicionário, enquanto ferramentas tecnológicas.

²⁰ O simbólico é aquilo que, na linguagem, é constitutivo do sujeito como efeito. (ORLANDI, 2012d).

²¹ O confronto do simbólico com o político é o princípio de que a linguagem não é transparente (ORLANDI, 2012d).

²² Compreendida não como o ‘fora’ da linguagem, mas tem a ver com as condições de produção do discurso, que intervêm materialmente na textualidade. (HENRY, 1993).

materialidade escrita, mas de opacidade. Assim, quando pensamos a constituição do sujeito pela escrita é importante ressaltar que a escrita, enquanto objeto histórico e simbólico, nunca pode ser apropriada de qualquer jeito, livremente, pelo sujeito. Os mecanismos de controle do Estado atuam sob a forma de comandos, de regulação a uma ordem socialmente imposta pelo sistema linguístico: a normatização da escrita.

Deve-se pontuar, nesse sentido, que a relação escrita/conhecimento funciona como constitutiva na condição de acesso, mas configura-se, por outro lado, como uma forma de exclusão àqueles que estão à margem do conhecimento linguístico. Remetendo ao processo avaliativo/seletivo do ENEM, o domínio da escrita é a condição fulcral no quadro do desempenho da prova de redação²³.

Nessa direção, pensar o engendramento da escrita e o modo como o sujeito, afetado pelo simbólico, constitui redes de sentido, é uma questão nodal e tem a ver com os modos de interpelação do sujeito pelo Estado. Para compreender como essas questões se engendram no/pelo discurso, tomaremos recortes²⁴ do *Guia do Participante 2013*, material pedagógico, elaborado pelo MEC, em que estão inscritos os aspectos procedimentais para a escrita do texto redacional.

A primeira versão do *Guia* foi elaborada no ano de 2012, catorze anos após a institucionalização do ENEM. A partir da edição de 2016, esse documento passa a se chamar *Cartilha do Participante*. (BRASIL, 2017). É importante destacar que a substituição do termo *Guia* por *Cartilha* produz um deslizamento de sentido, cuja relação não se equivale de maneira sinonímica. De acordo com Lima (2017), enquanto o primeiro provoca um efeito de orientação, instrução; o segundo dá a ler um discurso pedagógico de divulgação de conhecimentos. Entretanto, não adentraremos as questões no que tangem à mudança terminológica, pois a nossa questão é pensar nos sentidos inscritos no termo *Guia*.

Para tanto, trazemos, a seguir, a definição do verbete *Guia*, registrado no *Dicionário Houaiss*. (2004). O dicionário, instrumento linguístico e discursivo, deve ser tomado como um discurso sobre a língua, em certas condições sociais e históricas (NUNES, 2010), pois permite observar como os sentidos se constituem historicamente. Além disso, configura-se

²³ A nota máxima que o participante pode alcançar na prova de redação é de 1.000 (mil pontos). Já nas provas assertivas, que compreendem as quatro áreas do conhecimento, a correção é feita pelo modelo matemático TRI (Teoria de Resposta ao Item). Ou seja, a nota não equivale à soma do número de questões corretas, o que significa que os candidatos que acertarem a mesma quantidade de perguntas nem sempre terão exatamente a mesma nota. As questões têm pontuação diferente, pré-classificadas como fáceis, médias e difíceis. O método TRI usa teorias de estatística para avaliar não apenas o número de acertos, mas também a proficiência real do candidato em cada área do conhecimento, com o que se denomina de ‘antichute’.

²⁴ O recorte se apresenta, para nós, como uma unidade discursiva de análise, na qual podemos compreender a interdiscursividade em funcionamento. (LAGAZZI, 2011).

como uma ferramenta tecnológica que descreve e instrumentaliza a língua, seus modos de produção, sobretudo, pelo estudo da significação na/da linguagem. (AUROUX, 1992).

Guia. 1. Ato ou efeito de **guiar** = [orientar, conduzir, fazer seguir certa direção]. 2. Livro, **manual** que contém **informações, instruções, roteiro** e conselhos de diversas naturezas [...] 3. Título de diversas obras de **instrução** sobre algum ramo especial de serviço ou qualquer outro assunto [...] 4. Aquele ou aquilo que serve de **diretriz, modelo**. (HOUAISS, p. 381, grifo nosso).

Há vários sentidos atravessados nas acepções do verbete: orientar, instruir, ter as mesmas convicções, seguir as mesmas ideias, métodos, exemplos etc. O atravessamento de sentidos inscritos no presente termo remete-nos a Silva (2014), ao fazer uma importante reflexão sobre a *Cartilha*. De acordo com a autora, a *Cartilha*, enquanto instrumento linguístico e histórico, emerge a construção histórica e imaginária de um discurso pedagógico, que se dá no encontro de uma atualidade e uma memória. Articula modos de representação, na história, para o ensino e o aprendizado da leitura e da escrita, sobretudo, no século XIX, visando à formação de um *sujeito urbano escolarizado*. (PFEIFFER, 2001). Desse modo, a produção de *Cartilhas* em um dado momento da história, no Brasil (SILVA, 2014) nos faz pensar o documento denominado *Guia do Participante do ENEM*.

1.4 O discurso do *Guia do Participante*: a interpelação do sujeito pelo Estado

Em primeiro lugar, é importante dizer que, no ENEM, a avaliação da redação se dá em condições de produção que diferem do processo de avaliação escolar. Explico. No espaço da sala de aula, o aluno tem o professor como o interlocutor-avaliador, que o avalia atravessado por critérios que vão além ao da produção textual. No Exame Nacional, o processo de correção ocorre, virtualmente, e a redação é avaliada por, no mínimo, dois avaliadores.

O texto de apresentação do *Guia do Participante* afirma: *o texto produzido por você será avaliado por, pelo menos, dois professores, de forma independente, sem que um conheça a nota atribuída pelo outro*. (BRASIL, 2013a, p. 07). No ENEM, a avaliação do texto redacional é regida pela não-discrepância de notas. Considera-se discrepância, quando as notas atribuídas pelos avaliadores *diferirem, no total, por mais de 100 (cem) pontos ou a diferença for superior a 80 (oitenta) pontos em qualquer uma das competências*. (p. 08). Caso haja divergência na nota, *a redação será avaliada, de forma independente, por um terceiro*

avaliador e a nota final será a média aritmética das duas notas totais que mais se aproximarem (p. 08). Persistindo a discrepância na nota, *a redação será avaliada por uma banca presencial composta por três professores, que atribuirá a nota final do participante.* (p. 09). Observa-se que, do valor numérico final, sobressalta-se a não disparidade de notas entre os avaliadores.

O sistema de avaliação da redação do ENEM, a partir da discursividade do *Guia do Participante*, diz da lisura no processo de correção do texto, sobretudo, em relação àquilo que poderia provocar, no candidato, um possível questionamento: a nota. O discurso do MEC, ao dizer que as notas atribuídas pelo 1º e 2º avaliador não podem diferir em uma quantidade específica de pontos – o que implica a intervenção de um terceiro avaliador ou, ainda, de uma quarta banca (presencial)²⁵ – inscreve-se em uma tentativa de assegurar o lugar da objetividade, a imparcialidade no processo de avaliação. Tem-se um modo de avaliar que consiste nos parâmetros de equiparação de notas. Mecaniza-se um parâmetro linear de não diferenciação, de objetividade numérica.

Observa-se que a sistemática de avaliação da redação parametriza um modo de correção; uma tentativa de “alinhar” os avaliadores ao parâmetro avaliativo, para possibilitar-lhes fazer a inserção, julgar e vislumbrar o valor numérico: a nota. Há uma injunção, pelo discurso do *Guia do Participante*, de parametrização de notas que sejam “iguais” ou similares. Depreende-se, dessa determinação, uma relação lógica de avaliação do texto redacional, circunscrito a um sistema numérico-valorativo.

O *Guia do Participante*, além de apresentar, ao candidato, o sistema de atribuição das notas, diz também da metodologia de avaliação da redação, ou seja, o que se ‘espera’ do participante em relação aos critérios avaliativos. Trata-se de um modo orientativo e instrucional sobre a escrita do texto redacional, em que se lê:

a prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política [...]. Nessa redação, você deverá defender uma tese, uma opinião a respeito do tema proposto. (BRASIL, 2013a, p. 07).

O MEC, enquanto instituição normatizadora, determina um padrão de texto, o que nos faz pensar em uma memória de proposição textual linear e estrutural. O ‘modelo’ de redação projetado pela prova do ENEM consiste em avaliar o domínio de escrita do candidato, sob o

²⁵ Caso a discrepância permaneça na nota atribuída pelo terceiro avaliador.

tipo de texto dissertativo-argumentativo²⁶. Propõe que seja produzido um texto que tenha argumentos, fatos e opiniões para a defesa de um ponto de vista. (BRASIL, 2013a).

De acordo com o *Guia do Participante*, o texto dissertativo-argumentativo é organizado na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos para influenciar a opinião do leitor ou ouvinte, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. (BRASIL, 2013a, p. 15-16). O documento explicita, de maneira pedagógica, o que se compreende por texto dissertativo-argumentativo. Depreende-se, dessa discursividade, que o *Guia* inscreve o sujeito em um imaginário de texto, fazendo-o arriscar a uma escrita “persuasiva”, “correta”. A presente formulação para o candidato está inscrita em um lugar específico, que diz da escrita como prática de persuasão. Assim, o ponto fulcral é o participante se convencer e, diríamos, vencer, pela escrita, o idealismo de ser coerente com a proposição do que se solicita na prova de redação, subsidiada pelos critérios avaliativos²⁷.

A formulação do *Guia do Participante*, que diz do texto dissertativo-argumentativo, subjaz a compreensão da escrita numa relação de clareza, completude, como se os sentidos na linguagem fossem passíveis de ser apreendidos. Isso nos faz perguntar: em que consiste escrever de maneira clara? As ‘coisas a dizer’, ou parafraseando Pêcheux (2006), ‘as coisas-a-saber’ não se constituem de modo elementar. O gesto de escrita exige reflexão, uma escrita (re)escrita que não se dá de modo simples. Escrita é prática – construção, elaboração – movimento de sentidos a eclodirem-se. Não se fecham.

Cassiano Ricardo, poeta e autor de *Noturnidade*²⁸, ensina-nos que a tentativa de uma ‘explicitação’ clara é desnecessária. Para ele, *não adianta quereremos ser claros. A lógica não convence, a explicação nos cansa. O que é claro não é preciso ser dito*. O ponto de vista do poeta brasileiro, calcado em uma visão literária, nos faz compreender, pela linguagem, que o sentido do texto não é tangencial, literal, tampouco transparente, já que *o que é claro não precisa ser dito*. Na linguagem, é preciso trabalhar a opacidade, pois o sentido evidente é o efeito ideológico. É preciso ‘atravessar’ o efeito de transparência, tomando a relação sujeito e sentido e o modo como eles se constituem na/pela linguagem. (ORLANDI, 2012b).

Pela teoria da Análise de Discurso, compreende-se a escrita como prática discursiva de reflexão sobre a linguagem, atravessada pelos sentidos que a constituem: o simbólico e a exterioridade. Trata-se do posicionamento do sujeito diante de um fato discursivo de

²⁶ Rodrigues (2017) faz uma importante discussão acerca da hegemonia do texto dissertativo-argumentativo sobre os demais que circulam na sociedade e são ensinados nas escolas. Discutiremos sobre essa questão no capítulo III.

²⁷ Conforme nota de rodapé nº 18, p. 27.

²⁸ Disponível em: https://www.pensador.com/poema_do_cassiano_ricardo/. Acesso em: 15 out. 2018.

linguagem. Assim, contrapomo-nos ao imaginário – límpido e transparente – de texto abordado pelo *Guia do Participante*, pois entendemos que a escrita não tem que ser *clara* para ser *compreendida*, tampouco *persuasiva* para demonstrar que o ponto de vista está *correto*.

Neste ponto, remetemos a Foucault (1992, p. 23), que diz: *a escrita constitui uma prova e como que uma pedra de toque: ao trazer à luz os movimentos do pensamento, dissipa a sombra interior onde se tecem as tramas do inimigo*. A afirmação do filósofo é a de que a escrita é uma prática que põe em funcionamento um ponto de vista, sentidos em movimento. De modo que nos faz pensá-la a partir do trabalho com a interpretação, com os gestos de leituras, que marcam e definem uma tomada de posição (do sujeito). Assim, a questão da escrita no ENEM é uma prática fulcral, pois trata-se de uma avaliação que requer o conhecimento de língua(gem). O que está em jogo é o percurso de leitura e de escrita do candidato.

A partir de Foucault (1992), entendemos que o papel da escrita é o de constituir um ‘corpo’, não de doutrina, de sujeição às normas do Estado, mas como o próprio corpo daquele que transcreve as suas leituras, transformando-as. De um ponto de vista discursivo, trata-se da posição-sujeito aluno que se assujeita à língua para significar. Remetendo ao ENEM, a escrita configura-se para o candidato como um gesto político. (ORLANDI, 2012d). Marcar-se na língua, produzindo/movimentando sentidos.

Nessa direção, trazemos Rancière (1995), que considera a escrita numa perspectiva política. De acordo com o teórico, *o ato de escrever é uma maneira de ocupar o sensível e de dar sentido a essa ocupação. Não porque a escrita é o instrumento do poder ou a via real do saber, mas em primeiro lugar, porque ela é coisa política*. (p. 07). A citação diz da escrita como o lugar do político, da disjunção, que determina a forma da sociedade.

Não há relação de poder sem constituição do saber, pois todo saber constitui novas relações de poder e todo exercício de poder é, também, um lugar de formação do saber. No que tange à política de avaliação da redação no ENEM, a escrita torna-se um lugar de divisão, classificação e seleção, deixando à margem o candidato que não domina, por exemplo, o saber sobre a estrutura do texto dissertativo-argumentativo, pois essa é a condição de produção para o texto.

O Estado/MEC, a partir do *Guia do Participante*, põe em circulação um saber sobre a língua, conhecimentos pertinentes à escrita de um determinado tipo de texto. Configura-se como um instrumento linguístico e pedagógico de divulgação do conhecimento (SILVA, 2014), das ‘coisas a saber’ (PÊCHEUX, 2006), e incide na ‘disciplinarização do sujeito’. Em outras palavras, trata-se de um modo de *determinar formas de pertencimento ao Estado, de*

trabalhar a formação do cidadão em um processo contínuo e específico de apropriação do conhecimento. (SILVA & PFEIFFER, 2014, p. 88 apud LIMA, 2017, p. 18-19).

Por este modo, compreendemos que a política avaliativa do ENEM toma o processo de escrita do texto a partir de uma linearidade. O *Guia do Participante* configura-se como *um lugar de administração dos sentidos e do sujeito, como forma de pedagogizar a relação com o conhecimento por meio da determinação da escrita da redação* (LIMA, 2017, p. 18), de modo que dá a ler uma proposta de ensino e de produção da escrita, que se figura no modo como o candidato precisa proceder suas incursões no texto. Entretanto, dadas as condições de produção do discurso, enquanto prática, instala aí sua opacidade. Perguntar pela interpretação, pelo sentido, eis a questão nevrálgica.

As questões que pontuamos nos faz pensar o ENEM como uma política avaliativa voltada para a formação de um sujeito nacional, via MEC. O Programa de Avaliação inscreve-se no lugar da observância da regularidade, da normatividade da língua, em que traça uma concepção de ensino e de língua e linguagem no/para o país. Em termos de política de avaliação, o Exame Nacional se institui dentro de um molde linguístico que, pelo modo como se institucionaliza, marca um ponto dentro de uma política de língua que dá regulação e instrumentaliza seus meios de produção. Norteados por essas questões, abordaremos, no próximo capítulo, sobre as concepções de língua(gem) e a noção de texto para a teoria Sociointeracionista²⁹.

²⁹ Os procedimentos de correção da redação do ENEM estão fundamentados na concepção sociointeracionista de linguagem. Trabalharemos, no capítulo III, com o *Manual de Capacitação para a Avaliação da Redação do ENEM 2013*, em que refletiremos sobre os gestos de leitura e os efeitos de sentidos produzidos pela presente teoria em relação à avaliação do texto.

CAPÍTULO II

2.1 As concepções de língua(gem): texto, leitura e sujeito

Neste capítulo, interessa-nos fazer uma discussão teórica sobre as concepções de linguagem – *expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação* – e o modo como essas concepções compreendem a noção de texto, leitura e sujeito. Apresentaremos, também, a concepção sociointeracionista da linguagem e as noções de texto e sujeito pelos fundamentos teóricos da Análise de Discurso.

A concepção de linguagem compreendida como *expressão do pensamento* fundamenta-se na tradição gramatical grega, que se inicia no período da Idade Média e perdura até a Moderna. Está inscrita nos estudos tradicionais, em que a língua é concebida a partir de regras gramaticais e compreendida como a expressão daquilo que se pretende enunciar. O foco está no autor, sujeito psicológico e individual, que regula suas vontades, ações e constrói sua representação mental. Rompe, no início do século XX, com os estudos teóricos do linguista e filósofo suíço Ferdinand Saussure, cujos trabalhos demarcam a Linguística como ciência autônoma, a Linguística Moderna. (GERALDI, 1997).

De acordo com Travaglia (1996, p. 21),

A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece.

A partir do que afirma o autor, é possível dizer que a concepção de linguagem como *expressão do pensamento* subjaz à demarcação de uma visão subjetivista/idealista, centrada numa psicologia individual. Explico. Conforme Travaglia (1996), considera-se a enunciação a partir da representação mental, de um percurso interior para o exterior. A linguagem, por essa noção teórica, é compreendida a partir de princípios gerais, racionais, e o ensino de língua está pautado na exigência da clareza e da precisão no uso da linguagem.

É preciso considerar que há uma relação constitutiva entre o sujeito e a concepção de língua em que se inscreve. Nesse sentido, de acordo com Koch (2011, p. 13), a concepção de língua(gem) como *expressão do pensamento* compreende o *sujeito como psicológico* [...]

individual, dono de suas vontades e de suas ações, que projeta sentidos idealizados ao seu interlocutor. Nessa concepção teórica, considera-se a língua como um produto acabado, um sistema estável, uma unidade imutável. Não se tem abertura para o estudo das variações linguísticas, uma vez que implicaria “variações” de pensamento, algo não considerado pela presente abordagem teórica. Considera-se a forma e o uso “adequado” da linguagem, o que equivale à forma “correta” do pensamento. Em outras palavras, a língua é compreendida em uma relação estrutural, linear e monológica.

O ensino da língua, a partir da concepção de linguagem como *expressão do pensamento*, está relacionado às chamadas gramáticas normativo-prescritivas. De acordo com Possenti (1997, p. 64), tais gramáticas correspondem a um conjunto de regras a serem seguidas, que se *destinam a ensinar os sujeitos a falarem e a escreverem corretamente, sendo os transgressores de tais regras considerados grosseiros, caipiras, incapazes de aprender.* Nota-se, pelo excerto, que a injunção às regras significa certa imposição a um modelo de língua a ser seguido – o que implica a avaliação de ‘certo e errado’. Valoriza-se a forma de falar e escrever da “norma culta” ou “variedade padrão” e assim o aprendizado da língua fica reduzido ao saber gramatical.

A partir do exposto, é possível dizer que a gramática é vista como uma possibilidade para se alcançar o domínio das linguagens, seja oral ou escrita. O ensino da Língua Portuguesa, inscrito na concepção de linguagem como *expressão do pensamento*, concebe a prática de exercícios gramaticais como um processo pelo qual o aluno “incorpora” o conteúdo e a gramática normativa torna-se a ferramenta primordial de ensino. Desse modo, a escola torna-se o lugar autorizado para a reprodução do uso linguístico, cabendo ao aluno o “papel” receptivo no aprendizado da escrita, o de reprodução/adequação da forma restrita aos modelos de leitura e de escrita.

No Brasil, a concepção de linguagem compreendida como *expressão do pensamento* orientou o trabalho de muitos professores da educação básica. O ensino, centrado em conceitos normativos, era voltado para o domínio da metalinguagem e a transmissão de conhecimento. Segundo Koch (2011, p. 16), nesse período, tomava-se *o texto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte se não captar essa representação mental.* Orlandi (2005b), por sua vez, afirma que essa concepção de linguagem está subjugada a princípios racionais e lógicos; o texto é visto como o produto do pensamento e ao leitor cabe a função de captar a mensagem. Nesse bojo, a leitura é concebida como captação de ideias, seguindo uma linearidade, sem

considerar a relação autor, texto e leitor, as experiências e os conhecimentos do sujeito (a exterioridade).

A segunda concepção de linguagem – *instrumento de comunicação* – tem influência nos estudos de Ferdinand de Saussure (2006), ao delimitar as dicotomias língua e fala. De acordo com o teórico, a língua é um produto social, sistema de valores, conjunto de signos pertencente a cada falante. A fala, por outro lado, é individual e não constitui interesse para o campo dos estudos linguísticos. Por este modo, a cisão feita por Saussure³⁰ é o ponto nodal para se pensar a língua como elemento de organização social, sobretudo, pelo estudo sistemático, normativo.

A concepção de linguagem como *instrumento de comunicação* compreende a língua como um código, conjunto de signos que se combinam, cuja função é a transmissão de determinada mensagem. Em outras palavras, trata-se da troca de “informação” de um emissor a um receptor. (TRAVAGLIA, 1996). Diferentemente da primeira abordagem teórica, nesta concepção, a língua, entendida como um ato social – dada a sua natureza heterogênea – é compreendida como um código que o falante utiliza para uma finalidade específica: comunicar-se. Limita-se ao estudo do funcionamento interno da língua, desconsiderando-se seu uso em contextos sociais mais amplos. (KOCH, 2000). Forma e estrutura, eis a língua compreendida como um código passível de ser analisado internamente.

De acordo com Travaglia (1996), a concepção de linguagem compreendida como *instrumento de comunicação* “opera” um fechamento específico e objetivo na língua, sem qualquer vínculo entre a linguagem e a exterioridade que a constitui. Separa-se o homem do contexto social, por limitar-se ao estudo do funcionamento interno da língua, compreendida como um sistema estável, como um código – conjunto de signos – que possibilita ao emissor transmitir uma mensagem ao receptor. (GERALDI, 1997).

O ensino da Língua Portuguesa, pela concepção de linguagem como *instrumento de comunicação*, está voltado para o trabalho de desenvolvimento da habilidade do aluno em comunicar-se e expressar-se. (WINCH & NASCIMENTO, 2012). Essa questão nos remete a

³⁰ De acordo com Saussure (2006), a língua tem uma estrutura própria, é social e homogênea. A fala, por outro lado, é individual, heterogênea e mutável. Deve-se pontuar que Saussure definiu a língua como um sistema, tendo uma ordem própria. Essa definição é fundamental para os desdobramentos que Pêcheux fará na constituição da Análise de Discurso, a *posteriori*. Explico. Os estudos teóricos em Saussure, inscritos em uma relação estrutural da língua, remetem ao deslocamento que Pêcheux faz da Linguística (língua e fala) para a Análise de Discurso (língua e discurso). Com Pêcheux, a língua é compreendida enquanto ordem significante e o discurso como lugar material dos processos discursivos e semânticos. Intervém, sobretudo, na questão do sujeito, da história e dos sentidos na linguagem.

Roman Jakobson³¹, importante linguista do século XX. Seus trabalhos tiveram importante repercussão para o ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, no final da década de 60 e início de 70. Em seus estudos acerca das funções das unidades linguísticas (funções da linguagem), o teórico buscou compreender sobre a finalidade de uso da língua, pensando, especificamente, a estrutura comunicacional: o remetente (falante/codificador) e o destinatário (ouvinte/decodificador). (Idem, p. 220-221).

O texto, de acordo com o que preceitua a concepção de linguagem como *instrumento de comunicação*, é compreendido como independente do sujeito e da situação. Explico. Nesta abordagem teórica, produzir um texto significa submeter uma mensagem a ser decodificada pelo leitor/ouvinte: uma concepção linear, calcada em uma ideia reducionista do processo de produção da linguagem. Concebe-se a língua de forma monológica, a-histórica e o leitor como um sujeito passivo no processo de leitura, visto que o foco está no texto, em sua estrutura. (GERALDI, 1997).

Em relação à leitura, exige-se um leitor centrado no texto, em sua linearidade, como se fosse possível a “máxima” de que *tudo está dito no dito*. (GERALDI, 1997). Cabe ao leitor a responsabilidade/função de atribuir sentido às palavras. Desse modo, o texto funciona como um objeto linguístico no qual o leitor fará as incursões para captar/apreender dele um sentido. Eis o sujeito posto na ordem da língua, porém sujeito aos efeitos do simbólico e da história.

A terceira e última concepção de linguagem, compreendida como *forma de interação*, está relacionada ao sujeito e sua constituição nas relações sociais. (KOCH, 2011). Considera-se a linguagem em sua natureza dialógica e o sujeito como constitutivo na construção dos sentidos do texto. Leitura, escrita e interpretação são compreendidas em um ‘contexto’ amplo; considera-se o contexto de produção e a circulação do saber, isto é, o modo como o sujeito se constitui e se marca na língua.

Koch (2011, p. 17), ao dizer da linguagem como *forma de interação*, afirma que *o texto é considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores são sujeitos ativos que, dialogicamente, nele se constroem e são construídos*. A constituição do sentido do texto se dá na/pela relação com o interlocutor. O texto é a materialidade linguística pela qual professor e aluno interagem no processo de construção do conhecimento. Há um distanciamento da concepção de linguagem como *forma de interação* em relação às demais, visto que nessa concepção concebe-se o sujeito e o ensino da língua na/pela interlocução, em um processo

³¹ É importante pontuar que Jakobson faz uma releitura de Saussure. (INDURSKY, 2010b). O primeiro trabalha na perspectiva da Linguística Comunicacional e, o segundo, por sua vez, toma a língua como constituída de signos, uma concepção sistêmica de língua.

discursivo, atravessado pela exterioridade e o simbólico. Considera-se que o sentido não está somente no texto, na ordem da língua, mas é constituído na/pela relação autor, texto e leitor.

A reflexão sobre a língua, a partir da concepção de linguagem como *forma de interação*, se dá mediante o trabalho de compreensão, análise e produção textual. Para Travaglia (1996), nessa abordagem teórica, o sujeito faz uso da língua não somente para *expressar um pensamento* (1ª concepção de linguagem) ou *transmitir uma mensagem* (2ª concepção de linguagem), mas para estabelecer uma relação de interação, pela linguagem, com o interlocutor (ouvinte/leitor).

Nos estudos acerca da linguagem como *forma de interação*, o discurso se manifesta por meio de textos, compreendido como manifestação da linguagem. Trabalha-se o discurso como o lugar do múltiplo. Concebe-se a leitura como uma atividade de interação, de produção de sentidos. Consideram-se as experiências e os conhecimentos do leitor na prática de leitura e produção textual. O texto não é concebido como produto de codificação de um emissor a um receptor, como na segunda concepção de linguagem, compreendida como *instrumento de comunicação*. Nesta, o leitor não dispõe tão somente do seu domínio linguístico, mas estabelece relações com o contexto, seus conhecimentos e as experiências de mundo para a construção dos sentidos, de modo que a exterioridade é constitutiva nesse processo de produção da linguagem. (GERALDI, 1997).

O ensino da Língua Portuguesa, pelo que preceitua a concepção de linguagem como *forma de interação*, fundamenta-se na possibilidade de levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática, mas ao desenvolvimento de sua capacidade de reflexão crítica sobre o mundo, sobretudo, no que diz respeito ao uso da língua como instrumento de interação social. Essa concepção teórica de linguagem contrapõe-se às visões conservadoras da língua, que a compreende como um objeto autônomo, sem relação com a história, com o social, pois coloca no centro da reflexão o sujeito da linguagem e as relações de sentido entre os interlocutores.

Podemos observar, neste percurso, que as três concepções de linguagem – *expressão do pensamento*, *instrumento de comunicação* e *forma de interação* – se distinguem no curso da história dos estudos linguísticos e no trabalho com a língua. Compreendidas em suas particularidades e em momentos distintos, nos permitem pensar nos instrumentos linguísticos e na formulação das políticas de ensino de língua no país. Além disso, deve-se pontuar que são abordagens teóricas que configuram diferentes modos de se compreender o trabalho com a linguagem e com a fundamentação da prática pedagógica na escola.

Quando nos referimos aos limites e às diferenças entre as concepções de linguagem, não estamos, com isso, estabelecendo julgamento de valor a respeito de tais diferenças. Ao contrário, esse é um gesto necessário para refletirmos sobre o ensino da língua, pois os estudos sobre a linguagem compreendem distintos pressupostos teóricos, que não se configuram como lugar de sobreposição, tampouco de antagonismo. Trata-se de uma abordagem necessária para sabermos de que língua falamos, quando falamos do ensino da leitura e da escrita. (INDURSKY, 2010a).

Assim, o modo como as três noções teóricas de linguagem compreendem o ensino da Língua Portuguesa, nos permite observar as distintas abordagens sobre a noção de leitura, texto e sujeito. Elas têm suas especificidades, seus recortes epistemológicos e são lugares em que se encontram as teorias linguísticas. (NUNES, 1994). Para tanto, trazemos, a seguir, a concepção sociointeracionista de linguagem e o modo como essa vertente teórica compreende as questões relacionadas ao ensino, ao sujeito, à leitura e à escrita.

2.2 A teoria Sociointeracionista: o sujeito e a escrita nos estudos da linguagem

A constituição da teoria Sociointeracionista de linguagem tem início em meados dos anos 80, momento em que os estudos da língua, antes concebidos por uma perspectiva estruturalista, passam a compreendê-la na relação com o social. O ensino da escrita, por essa abordagem teórica, é compreendido como um processo cognitivo; considera o espaço de produção da linguagem como uma prática interlocutiva e interacional. Assim, o uso da linguagem tem, para o sujeito, uma finalidade específica: a interação. Em outras palavras, trata-se de um processo dialógico porque necessita do outro para construir significado. (MARCUSCHI, 2008; ANTUNES, 2010).

A partir dos estudos de Bakhtin (1997, 2006) acerca da linguagem, compreende-se que a teoria Sociointeracionista fundamenta-se no dialogismo, que considera o uso da linguagem como prática social. A língua, nessa concepção teórica, não é entendida como um ato individual, uma vez que a interação na/pela linguagem pressupõe um interlocutor. Bakhtin (2006), ao propor uma reflexão dialógica da linguagem, não nega a estrutura da língua, mas afirma que esta deve ser estudada e entendida a partir de enunciados concretos, uma vez que considera a linguagem como um ato social que se realiza e modifica-se nas relações sociais.

A teoria Sociointeracionista compreende o ensino da língua a partir da relação sujeito/linguagem/sociedade. O sujeito, em uma situação discursiva, é o agente social que,

pela linguagem, troca experiências e conhecimentos. A relação dialógico-interacional entre autor, texto e leitor é que mobiliza as estratégias de leitura para a construção dos sentidos. Compreende-se o texto como uma unidade, produto do sujeito, e o leitor é quem atribui os sentidos a ele, considerando o contexto, o social etc. (KOCH, 2008).

De acordo com Bakhtin (2006, p. 271), o interlocutor, isto é, *o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso, toma para si uma atitude responsiva ativa para com o sentido: ele concorda ou discorda, completa, adapta [...]* A afirmação do teórico remete a Geraldi (1997), ao dizer que a terceira concepção de linguagem – *forma de interação* – não se fundamenta tão somente na ação do sujeito quanto ao uso da linguagem, mas na relação com o outro, o interlocutor.

Geraldi (1996, p. 27) afirma que *o fenômeno social da interação verbal é o próprio espaço da realidade da língua, pois é nele que se dão as enunciações enquanto trabalho dos sujeitos envolvidos nos processos de comunicação social*. A linguagem, a partir da teoria Sociointeracionista, compreende o ensino da língua relacionado às práticas sociais entre os locutores, como um processo dinâmico da interação verbal, fundamental para as múltiplas situações de interlocução e para a constituição do sentido. (COSTA-HÜBES, 2011).

Em termos de uma proposta metodológica para o ensino de língua, numa perspectiva sociointeracionista, faz-se necessário um trabalho entre a oralidade, a leitura e a escrita que considere as situações de uso da linguagem. (GERALDI, 1997). Para o teórico, o trabalho docente deve estar pautado em uma reflexão que tome a língua enquanto um mecanismo de interação, de modo que o professor faça uso de metodologias que estejam voltadas para a prática da língua como uma possibilidade interativa no processo de aprendizagem. Toma-se o ensino da língua considerando a exterioridade como elemento constitutivo no processo de produção da linguagem.

A linguagem, pela teoria Sociointeracionista, é compreendida como prática social, determinada pelo contexto sócio-histórico-ideológico. De acordo com Bakhtin (2006), a linguagem não existe fora de um contexto, já que cada locutor está inscrito em um horizonte/esfera social. A língua, pelo que postula o teórico, é compreendida como a expressão das relações e das lutas sociais, isto é, há o predomínio do coletivo sobre o individual. Por este modo, a linguagem, conforme pontua o autor, é constituída pelo fenômeno social da interação verbal e o discurso pressupõe discursos outros que o antecedem e o sucedem, atravessados por outras vozes. Ou seja, as relações dialógicas são compreendidas como relações de sentido, que se tornam possíveis na/pela língua, realização concreta, sem a qual não seria possível nenhum tipo de relação social.

Segundo Bakhtin (2006, p. 113), *todo enunciado, unidade real da comunicação verbal, é determinado tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém*. A afirmação do autor é a de que todo texto tem um locutor, um autor que fala, que enuncia para outro, o interlocutor. Assim, remetemos a Koch (2014, p. 30), que afirma: [...] *para que uma manifestação linguística constitua um texto, é necessário que haja a intenção do produtor em apresentá-la*. Está, aí, a nosso ver, a relação com a noção de dialogismo, proposta por Bakhtin (Idem), que considera a linguagem pelo âmbito da *intencionalidade*, em que emissor e receptor se interagem na/pela linguagem, de modo que a produção de sentidos pressupõe tal relação.

A teoria Sociointeracionista, ao considerar a relação dialógica na/da linguagem, nos faz pensar no posicionamento de Lacan (1985), ao dizer da noção do grande “Outro”³². Não era objetivo do teórico, com esse conceito, dar conta da relação do homem com aquilo que determina o seu modo de ser. Para ele, as relações que estabelecemos com as pessoas também determinam quem somos, de modo que o discurso tem sempre a projeção de um leitor (interlocutor)³³. Por esta noção, é possível compreender, a partir da teoria da Psicanálise, a nossa constituição pela palavra, aproximando inconsciente e linguagem. A noção do grande ‘Outro’ é um lugar simbólico, princípio da alteridade, isto é, o que somos é o efeito da incidência da linguagem sobre nossos corpos, ensina-nos Lacan (Idem). O sujeito é, assim, o que um significante representa para outro significante, cujo processo se dá pelo modo como nos significamos na/pela linguagem.

Em face dessa questão, a teoria Sociointeracionista, que compreende a linguagem como uma atividade interativa, nos faz pensar na presença do interlocutor. Bakhtin (1997) afirma que o enunciado é atravessado pelo efeito ideológico e a multiplicidade de sentidos inscritos numa palavra se dá pelo efeito da interação do locutor com o receptor. Esse processo ‘interativo’ de um sujeito que enuncia e de outro que ‘recepciona’ o dizer é um dos pontos trabalhados na concepção de linguagem em questão. Há uma relação bastante tênue entre o sujeito, o modo como ele se relaciona com a linguagem, com a escrita e com o interlocutor, o que nos remete a um sujeito intencional, que adequa seu discurso de acordo com dada intenção/situação comunicativa.

³² Não é nosso objetivo nos delongar sobre o significado do termo pela teoria lacaniana, tampouco dizer, detalhadamente, dos sentidos e das implicações dessa noção para os estudos da Psicanálise. A nossa compreensão diz respeito ao modo como Lacan (1985) compreende essa noção relacionada aos estudos da linguagem.

³³ Essa questão nos remete a Sartre (1989), ao dizer que nunca escrevemos para nós mesmos, o que pressupõe, na largada, um leitor virtual para a qual a escrita é direcionada.

De acordo com Bakhtin (2006), a escrita funciona como um jogo de regulações, determinada pelo tipo e pelo gênero, com suas articulações composicionais, de modo que essas determinações alteram-se de acordo com as múltiplas necessidades comunicativas do sujeito. A reflexão desenvolvida pelo teórico, acerca da linguagem, compreende a língua como uma forma de ação social e histórica, em que as práticas sociais se realizam por meio de formas verbais relativamente estáveis – os gêneros – com seus aspectos sociocomunicativos e funcionais.

Em *Estética da criação verbal*, Bakhtin (1997), ao dizer sobre a comunicação, afirma que a interação entre locutores se dá na/pela linguagem. Para ele, todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com o uso da língua que, por sua vez, possui seus tipos relativamente estáveis, denominados de gêneros do discurso. Os gêneros, para o teórico, caracterizam-se além da forma textual, são parte do modo como o sujeito se significa pela escrita na relação com o social. Além disso, eles se articulam à necessidade temática, à seleção dos recursos linguísticos e à intenção do sujeito no ato da interlocução, da situação real de uso da linguagem. O que tem a ver com a organização do discurso e do gênero selecionado para determinada situação de interação. São enunciados relativamente estáveis e determinados pelo contexto, isto é, pelo modo como o sujeito faz uso da linguagem.

Nessa direção, Geraldi (1996, p. 27) diz que a concepção sociointeracionista de linguagem compreende o texto como *unidade de manifestação da linguagem*, lugar em que a comunicação se materializa. Indursky (2010a), ao fazer uma leitura dessa concepção de linguagem, afirma que se trata de conceber o texto pela coesão, coerência e intertextualidade, como fundamentais na/para a constituição dos sentidos. Além disso, o estudo do texto, pela presente abordagem teórica, converge para os fatores linguísticos – o pragmático, o semântico, o lexical, o gramatical –, que consideram o uso da língua na interação social e em um determinado contexto. (KOCH, 2014).

Diante do que expomos, é preciso considerar que os estudos sobre o princípio dialógico postulado por Bakhtin tiveram significativas contribuições para os estudos do discurso, do texto (BARROS, 2005) e para outras teorias da linguagem. Assim, este percurso teórico permitiu-nos compreender o modo como a teoria Sociointeracionista discute as questões referentes à linguagem, que mediam as práticas de ensino pelos instrumentos linguísticos. A presente teoria, ao tomar o texto na relação com o social, não o reduz tão somente à materialidade linguística. Há algo maior, que é o papel fundante da linguagem

enquanto prática social, simbólica, em relação ao modo como nos constituímos com as coisas e com o mundo.

Dessa forma, queremos, em continuidade, discutir as noções de texto, sujeito e sentido, em outra perspectiva teórica, a Análise de Discurso, por entendermos que se trata de questões relevantes que tocam as políticas e as práticas de ensino de língua. O quadro teórico da Análise de Discurso inscreve-se em um modo de leitura que problematiza a análise de conteúdo – Linguística do Texto – e interroga a evidência dos sentidos. Assim, em nosso percurso analítico, pela teoria da Análise de Discurso, trabalharemos com a interpretação e os gestos de leitura que se engendram no/pelo discurso, pensando, especificamente, a questão dos sentidos.

2.3 O texto na perspectiva da Análise de Discurso: sujeito, escrita e sentido

Trabalhar na diferença teórica faz com que se tornem compreensíveis, além das diferenças, os avanços e os limites de cada teoria (INDURSKY, 2010a), diante da materialidade linguística, o texto, de modo que nos permite deslocar e avançar por uma perspectiva discursiva. Trata-se de delimitações e deslocamentos teóricos. Como se sabe, o deslocamento teórico se dá pela inscrição do pesquisador, pelo modo como se posiciona teoricamente. Assim, não estamos dizendo que se trata de um ‘andaime’, uma relação hierárquica, uma teoria sobrepondo outra. O que temos, então? Temos distintas conjunturas teóricas, em que estudiosos vão refletindo e deslocando de uma concepção x para y. Pensando pelo lugar da Ciência, não queremos sobrepor uma teoria em relação à outra, mas compreender que a teoria a qual estamos inscritos – a Análise de Discurso – permite o estudo do texto pensando o discurso, a língua em funcionamento, os sentidos.

É preciso ultrapassar as fronteiras do texto, tal como formulou Marandin (2010), quando diz que a teoria na qual estamos inscritos possibilita a mudança de terreno, o olhar outro sobre a materialidade discursiva. Assim, a inscrição teórica e o efeito da avaliação que recaem sobre o texto mudam de acordo com o aparato teórico do qual nos cercamos/inscrevemos para concebê-lo.

De acordo com Orlandi (2005a), a concepção de língua e discurso marca uma diferença entre a Análise de Discurso e a posição bakhtiniana. Para Sériot (2018), não há nenhuma relação, nem de perto, nem de longe, entre as teses de Pêcheux e as de Bakhtin em relação à linguagem; o que os ‘aproxima’ é um grande mal-entendido nas traduções.

Sériot (2018, p. 09) afirma que Pêcheux compreende *a noção de sujeito como dividido, ou seja, não é ele o mestre de seus dizeres, embora viva a ilusão de que é seu único autor*. O teórico segue dizendo que a noção de sujeito, em Bakhtin, por outro lado, é a de *um indivíduo concreto, real, único, ancorado em uma situação, que tem de particular o fato de estar em 'diálogo' permanente com a fala de outros indivíduos*. (p. 11). Compreendemos, a partir de Sériot (Idem) que Bakhtin, diferentemente de Pêcheux, não vê na língua sua autonomia relativa, nem reconhece sua ordem própria. Por este modo, a relação, erroneamente, estabelecida entre os dois teóricos se dá, sobretudo, pelo desconhecimento da historicidade dos conceitos e do contexto histórico intelectual, político, ideológico e epistemológico.

O campo teórico da Análise de Discurso compreende o sujeito como uma posição no discurso e a sua inscrição na língua se dá pelo simbólico. No funcionamento do discurso, é possível observar a relação entre língua e ideologia e, por isso, ao falarmos da posição-sujeito em Análise de Discurso, falamos de um sujeito que se assujeita à língua, na história, para significar. O sujeito é atravessado pela ideologia (PÊCHEUX, 2009) e sua relação com as práticas de linguagem não se dá de modo 'natural', mas como forma de representação, de significação.

Ao tocarmos na relação sujeito/escrita, trazemos Orlandi (2012d, p. 09), que diz: *formular é textualizar, é dar corpo aos sentidos*. A afirmação da autora, em relação à escrita como lugar de formulação e circulação dos sentidos, nos remete ao processo avaliativo do ENEM. O candidato, na escrita da redação, movimenta sentidos que não estão dados *a priori*, mas que se constituem na/pela textualização/formulação, isto é, pelo modo como o sujeito se marca na língua. O sentido não está nem no texto, tampouco no sujeito, mas constitui-se no entremeio. (ORLANDI, 2010a).

Nessa direção, deve-se pontuar que o texto, para o analista, é manifestação material do discurso, lugar em que se pode observar o funcionamento do simbólico. Conforme Orlandi (2012d, p. 16), o texto *é a unidade fundamental da linguagem*, quando se pensa o seu funcionamento, os sentidos em movimento. Pela teoria da Análise de Discurso, não falamos do texto como unidade empírica, mas uma trama entrelaçada de diferentes fios discursivos que assumem uma determinada materialidade linguística (INDURSKY, 2010a), na qual a ideologia intervém. E tratar da questão da ideologia é observar o discurso em movimento, pois ela atesta o fato mesmo de que a língua não é transparente. Assim, há injunção à interpretação e nessa injunção à confrontam-se o simbólico e o político na língua.

Pelo viés discursivo, o texto é compreendido a partir da relação com o simbólico, o que nos permite refletir sobre pontos relevantes no que tange à língua e ao discurso. De acordo com Pêcheux (2009), a língua é a questão central em relação à teoria da Análise de Discurso que, por sua vez, lida com diferentes materialidades discursivas e práticas de linguagem; coloca questões para a leitura, a interpretação, e traz para o campo de reflexão sobre a linguagem a língua, o sujeito e a história. Por esse lugar teórico, a língua – base dos processos discursivos – é pensada como um fato, sujeita a falhas, que se significa no social, em relação à exterioridade que lhe é constitutiva. Desse modo, o texto, lugar em que podemos observar os gestos de interpretação do sujeito, se apresenta ao analista como manifestação material do discurso. Ele é trabalho de interpretação, jogos de sentidos, funcionamento da discursividade.

O texto, tal como formulou Guimarães (1999), é algo que precede qualquer reflexão sobre a linguagem. O autor, ao destacar a importância do texto para os estudos da linguagem, diz de certas noções que o consideram como uma unidade. No entanto, ainda que se projete um modelo de texto, de escrita, haverá a falta, os sentidos em movimento, efeito da relação da linguagem e do simbólico. *A unidade é sempre imaginária*, os discursos se entrecruzam e as formulações se abrem em outras e infinitas possibilidades de *rearranjos significativos*. (LAGAZZI, 2011, p. 278). Assim, o texto, tomado pelo viés teórico da Análise de Discurso, é construção, prática de linguagem, que não se fecha.

Para Orlandi (2007, p. 173),

a Análise de Discurso não explica, nem serve para tornar inteligível ou interpretar o sentido, mas nos leva a compreender melhor os processos de significação, o modo de funcionamento de qualquer exemplar de linguagem para significar. Com efeito, a relação que a Análise de Discurso estabelece com o texto não é para extrair dele um sentido, mas sim para problematizar essa relação, ou seja, para tornar visível sua historicidade e observar a relação de sentidos que aí se estabelece, em função do efeito de unidade.

A afirmação da autora (Idem) é a de que a Análise de Discurso funciona como um dispositivo teórico que possibilita compreender os processos de significação que se dão na/pela linguagem. A relação que a presente teoria estabelece com o texto permite a problematização deste com a interpretação. Não se trata tão somente de compreendê-lo. A questão nodal é entender como o texto funciona, como os sentidos estão aí atravessados e como o sujeito se constitui em suas redes de significação. Lugar de produção de sentidos, efetivação da linguagem. (DI RENZO, 2011).

Tomamos o texto enquanto materialidade discursiva, compreendendo-o a partir das relações estabelecidas com outros textos, outros discursos. É preciso tomá-lo como uma unidade de significação e *não como tendo uma unidade*, ou seja, ele não é uno, não é homogêneo. Sobre essa questão, Ferreira (2016, p. 181) afirma que *o texto permite várias leituras, mas não autoriza qualquer leitura*. Há sentidos que, dentro de uma determinada conjuntura, são permitidos e outros não. É isso que dizemos em Análise de Discurso quando afirmamos que todo texto tem uma historicidade – inscrição da língua na história, que dá ancoragem aos gestos de interpretação.

Orlandi (2012d) afirma que há, no texto, uma unidade imaginária, através da qual é possível observar o funcionamento do discurso, os sentidos. A afirmação da autora remete a Pêcheux (2010, p. 78), que diz:

é impossível analisar um discurso como texto, isto é, como uma sequência linguística fechada em si mesma, mas é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção.

O excerto diz da língua sujeita à falha, que se inscreve na história para significar. De modo que a Análise de Discurso trabalha com os sentidos inscritos no texto, em sua discursividade, pela exterioridade que o constitui. Na perspectiva discursiva, o sujeito se marca na língua e esse engendramento se dá na/pela escrita, processo de significação, projeção de sentidos. (ORLANDI, 1983).

A escrita é, assim, um lugar de assujeitamento, de divisão, uma vez que a língua é o lugar do político, da disjunção. (RANCIÈRE, 1995). Por este modo, trazemos Orlandi (2014), que compreende esse lugar da divisão como um espaço em que as relações de poder se presentificam e, face ao político, os sentidos não se dão de modo linear, automático, mas como efeito da interpretação.

Ao tocarmos na questão da escrita, enquanto lugar de divisão, remetemos ao nosso trabalho de dissertação (LEAL, 2015), em que apontamos para uma questão, a nosso ver, pertinente ao contexto das políticas de avaliação da escrita. Em nossas análises acerca da formulação da proposta de redação do ENEM 2013, observamos que a prova, mediatizada por uma política de língua, individualiza o sujeito-aluno na/pela proposição da escrita do texto, projetando-o, de forma imaginária, como um perfil-ideal, um modelo de aluno “pretendido” pelo Estado.

Nessa direção, pensando a relação sujeito e escrita, trazemos Motta & Di Renzo (2014, p. 85) que afirmam:

Em uma sociedade da escrita, escrever produz a ruptura no ato em que se acessa a letra e a compreende constituída de sentidos. Essa ordem simbólica movimentada a Escola, a cidade, o mundo. Mesmo estando o sujeito distante da palavra escrita, sofre as injunções do capitalismo, dentre elas, a do desprestígio no mercado de trabalho.

A afirmação diz do modo como o sujeito é interpelado ao universo da escrita. A língua é a ‘pedra de toque’³⁴, sobretudo, em relação ao acesso ao mercado de trabalho. A partir do ponto de vista das autoras, compreendemos que o não domínio das letras (da língua, da escrita de modo particular) aponta para uma relação de exclusão do sujeito aos saberes autorizados pelo Estado. As autoras seguem dizendo que, *na medida em que o sujeito ocupa uma posição-sujeito na sociedade, lhe é cobrado o conhecimento sistematizado*. (Idem, p. 85). A citação nos faz pensar a linguagem como o lócus de dois extremos: poder e segregação. Pois, é na/pela linguagem que o sujeito constitui-se enquanto posição no discurso. Fora disso, fica-se à margem.

Trazemos Barthes (1977), que contribui para pensar as questões no que tangem à língua e às relações de poder. Segundo o teórico, o poder no qual a linguagem está inscrita é plural e está presente em todos os setores da sociedade. É impossível pensar a *língua fora do poder*, afirma o teórico. O ponto de vista de Barthes (Idem) nos faz pensar que o poder inscrito na língua funciona sob a forma de classificação que, por sua vez, é opressiva. Desse modo, a inscrição do sujeito às relações de poder está legitimada pelo domínio da escrita, o que nos possibilita pensar no modo como a escola possibilita (dá passagem) ao aluno a essas relações de inclusão, justamente pelo valor que a escola engendra em uma sociedade, como a nossa, pautada na/pela escrita.

O aprendizado da escrita e a importância do papel da escola nessa condução são uma questão discutida por Orlandi (2002). A autora afirma que a escola textualiza-se sob o modo do pedagógico, na transmissão do conhecimento e na formação dos cidadãos. O sujeito, nessa conjuntura, é o sujeito da escrita, que produz conhecimento na/pela língua. A compreensão dessas questões acerca do saber nos conduz a pensar na articulação Estado/ciência/escrita, isso porque, numa sociedade da escrita, esta não é apenas um instrumento. Enquanto prática

³⁴ Foucault. (1992).

social, a escrita é um gesto fundante pelo qual o sujeito se constitui como sujeito do conhecimento, ensina-nos a autora.

O engendramento da escrita, aquilo que ela é e significa nas relações sociais, remete-nos a Orlandi (2010b), ao dizer que a escrita tem sua materialidade e o próprio gesto de escrever tem sua especificidade, sua espessura semântica. O modo como a autora compreende a escrita, relacionada à constituição de sentidos, nos faz pensá-la como uma prática, que converge a um processo de construção do conhecimento. Para tanto, a política de avaliação da redação no ENEM tem a ver com o modo como o candidato vivencia essa prática em seu percurso escolar, legitimando-a na produção do texto.

No Exame Nacional, a questão da escrita é latente. O candidato é avaliado pelo domínio discursivo, sobretudo, pelo modo como se marca na escrita, produzindo sentidos. Explico. Em um curto espaço de trinta (30) linhas, o candidato é avaliado em um conjunto de competências, que compreende o conhecimento formal da Língua Portuguesa, a compreensão da proposta de redação, o domínio de estruturação do texto dissertativo-argumentativo, o modo como são selecionadas e interpretadas as informações, o conhecimento dos mecanismos linguísticos, das estratégias argumentativas, bem como a capacidade de apontar/sugerir uma solução para a questão-problema proposta na temática redacional. (BRASIL, 2013a).

As condições de produção do texto, na prova do ENEM, constituem-se como um lugar de regulamentação, de interpelação do sujeito. Há um modo de produção para a escrita que se impõe pelo Estado. Trata-se do assujeitamento do sujeito à regularidade da língua, aos aspectos de produção impostos à tessitura do texto redacional.

Nesse sentido, o arcabouço teórico da Análise de Discurso é, para nós, um lugar que permite, pelo gesto de interpretação³⁵, trabalhar a opacidade da linguagem, a desnaturalização de uma prática de leitura sistematizada da língua. Esse modo de compreensão provoca leituras, interpretação, reflexões e questionamentos outros sobre o modo como entendemos o texto, a partir do que nos ensina Orlandi (2012c, p. 14), como um *bólide de sentidos*³⁶, lugar significante que aponta para olhares e interpretações distintas.

O texto, compreendido como discurso, dá ancoragem para refletir sobre seu funcionamento, a abertura ao simbólico. Pois, como se sabe, não há como se ter ‘acesso’ direto ao sentido. É preciso considerar a interpretação como objeto de reflexão, como efeito, de modo que os sentidos são trajetos simbólicos e históricos não terminados (ORLANDI,

³⁵ Tomamos esse termo a partir de Pêcheux (1997). Para o teórico, a interpretação é um gesto, um ato no nível simbólico, lugar próprio da ideologia, em que a interpretação é materializada pela história.

³⁶ *Sítio significante. O sentido sempre pode ser outro e o é, também, no meio de outros.* (ORLANDI, 2012d, p. 70).

1993), não se esgotam e, assim, a interpretação também não se fecha (Idem, 2012d), permanece aberta³⁷. Não se “atravessa” o texto para “encontrar” nele um sentido. É pelo funcionamento da linguagem que a Análise de Discurso trabalha os efeitos de sentido no texto, interrogando a interpretação, o efeito de evidência.

É este trabalho de olhar para o texto que nos instiga a pensar as condições de produção do sujeito-avaliador e candidato à prova do ENEM, confrontado, ideologicamente, as diferentes formações discursivas, a interpelação pelo Estado que, por sua vez, normatiza as relações do sujeito com a escrita da redação.

A escrita do candidato – produto de uma formação, de escolaridade, das condições de produção da escola, do acesso à biblioteca, entre outros – é mediada pelo discurso institucional do Estado, via *Manual de Capacitação para a Avaliação das Redações do ENEM*³⁸, que normatiza a relação do sujeito com a escrita, com os aspectos de produção do texto redacional.

É por esse lugar da regularidade do discurso do Estado/MEC que lançaremos o nosso olhar analítico perguntando pela interpretação, pelos sentidos na linguagem, de modo que o quadro teórico da Análise de Discurso produz um modo distinto de se conceber o texto e, assim, o nosso gesto de leitura da presente materialidade discursiva está revestido nestas condições em que nos filiamos teoricamente.

Há que se pensar que as condições de produção da escrita da redação abrem-se à multiplicidade de interpretações. Múltiplos são, também, os gestos de leitura do avaliador sobre o texto. Este será o fio condutor do próximo capítulo, em que tomaremos o *Manual de Capacitação*, documento que orienta os avaliadores à correção dos textos redacionais. Além disso, refletiremos sobre a projeção imaginária da posição-avaliador e o efeito-leitor/escritor ‘ideal’³⁹.

³⁷ Não é possível dar ao ‘problema’ do sentido e da significação, tal como formulou Haroche (1992), uma resposta definitiva. Daí a questão de permanecer sempre aberta. (HENRY, 1993).

³⁸ Materialidade discursiva a ser trabalhada no próximo capítulo. É importante pontuar que, a partir de 2015, há mudança tanto na nomenclatura quanto no processo de construção do *Manual*, visto que se muda a instituição responsável por sua elaboração.

³⁹ Este é um funcionamento que observamos na análise dos documentos que compõem a política de avaliação do ENEM e será desenvolvido nos próximos capítulos.

CAPÍTULO III

É inquestionável que a linguagem, como ferramenta, seja imperfeita.
(Parafraseando Henry, 2013, p. 185).

3.1 O discurso do Manual: o efeito-leitor avaliador “ideal”

A política de avaliação do ENEM está inscrita em um modo de conceber as questões relativas à língua, gerida pelo Estado e sustentada por uma teoria de linguagem. O nosso objetivo, neste capítulo, é analisar, discursivamente, os recortes do *Manual de Capacitação para Avaliação das Redações do ENEM 2013*⁴⁰.

A nossa reflexão incidirá sobre o modo como estão postos, no *Manual*, os mecanismos procedimentais de avaliação do texto, buscando compreender como a concepção de língua(gem) faz movimentar sentidos no processo de correção da redação. A questão é mostrar que, na linguagem, há que se observar a espessura semântica, a estrutura e o funcionamento do discurso, tal como formulou Pêcheux (2006), como lugar de interpretação. Assim, refletiremos sobre os efeitos de sentido da concepção sociointeracionista de linguagem, na política de avaliação do ENEM, e como essa mesma questão pode ser lida em outra teoria: a Análise de Discurso⁴¹.

A regularidade que toca o discurso da política de avaliação da redação do ENEM é uma questão que requer um estudo teórico, observando o funcionamento da linguagem. Assim, o quadro teórico da Análise de Discurso nos dá a sustentação para refletir sobre o modo como uma concepção de língua incide diferentes gestos de interpretação, que se materializam nas práticas de leitura, de escrita e de interpretação, questões pertinentes ao nosso trabalho.

⁴⁰ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/arquivos/manual-avaliadorENEM2013.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2017.

⁴¹ Não se trata de sobredeterminar uma teoria em detrimento de outra, de modo que a nossa questão é pensar, pelo discurso, o funcionamento da concepção de língua e de linguagem na política de avaliação da redação.

O *Manual de Capacitação* é um documento institucional que media as normas de avaliação a serem seguidas pelos avaliadores⁴². O referido documento configura, para o avaliador, um modo de orientação acerca da política de avaliação do ENEM, dos mecanismos linguísticos, dos critérios avaliativos. Trata-se de aspectos teórico-metodológicos de como proceder à avaliação da redação.

O nosso gesto de interpretação incide sobre o discurso do *Manual de Capacitação*, em compreender, pelo funcionamento da linguagem, a inscrição teórica que sustenta a política de língua(gem) na prova de redação do ENEM. Assim, o *corpus* para as análises será constituído de recortes que orientam o avaliador, sobretudo, em relação ao texto do tipo dissertativo-argumentativo e à escrita formal da Língua Portuguesa, que deverão constar na escrita do participante. Antes, porém, trazemos a definição do termo *Manual*, conforme o *Dicionário Houaiss* (2004), para refletir sobre os sentidos que nele se inscrevem.

Manual. 1. Relativo à mão. 2. Que se **executa** sem a intervenção de uma máquina. 3. Fácil de manusear. 4. Livro pequeno que contém as **noções** de uma matéria, **técnica**, **uso** de um produto etc. 5. Livro que **orienta** a execução ou o aperfeiçoamento de determinada **tarefa**; **guia** prático que acompanha determinados produtos, orientando acerca do uso etc. (p. 478, grifos nossos).

A definição do verbete *Manual*, de acordo com a acepção dicionarizada, versa sobre a descrição do produto e o modo como proceder à sua utilização ou montagem. Trata-se de um procedimento instrumental, de um suporte para quem o utiliza. Na discursividade, o verbete *Manual* pressupõe a *orientação de uso*, diríamos o passo a passo. Por exemplo: montar um guarda-roupa, um instrumento eletrônico etc. Esse gesto instrucional pressupõe uma maneira de o consumidor ser informado acerca do funcionamento do produto e, conseqüentemente, evitar possíveis problemas.

Os sentidos inscritos no termo *Manual* nos remetem à memória discursiva de norma, disciplina, manutenção de um procedimento prático, técnico. Em se tratando do *Manual de Capacitação*, de modo específico, temos um documento do Governo, que funciona como um

⁴² A *Fundação Getúlio Vargas* (FGV) é, atualmente, a instituição responsável pelo processo de seleção dos avaliadores das redações. O *Cebraspe* e a *Fundação Vunesp* já estiveram como responsáveis pelo processo. Requisita-se que os candidatos tenham formação em Letras/Língua Portuguesa ou Linguística. Esses são submetidos ao processo de formação, via sistema on-line, que dura em torno de três meses. Nesse período, eles têm acesso a inúmeros materiais de estudos (disponibilizados virtualmente), que funcionam como base teórica para as provas objetivas (múltipla escolha e uma discursiva), todas por uma plataforma virtual. (Cf. Regulamento do Edital de Seleção de Avaliadores).

suporte/guia, base consultiva aos avaliadores das redações. De modo que converge a um saber sobre a avaliação da escrita, inscrito em uma política de língua e de linguagem determinada pelo MEC.

O MEC coloca, para o avaliador, o *Manual* como o parâmetro de avaliação. Um discurso orientativo. Uma tentativa de gerir, pela linguagem, os sentidos. Administrá-los. Esse mecanismo de regulação linguística nos remete a Coutirne (2009), que diz sobre a noção de disciplina. Para o autor (2009, p. 11), a disciplina *consiste no exercício do poder, da vigilância, no domínio dos corpos e seus movimentos, gestos e atitudes*. A afirmação do teórico diz da contenção do sujeito e do cerceamento a certos sentidos, pelo exercício da vigilância. Recai, aqui, a posição do Estado frente ao *Manual de Capacitação*, uma vez que norteará uma prática institucional de avaliação do texto.

De acordo com Foucault (1987), a noção de disciplina organiza-se em torno da norma. O ponto de vista do teórico nos faz pensar no *Manual de Capacitação* como aquele que regula, instrui, determina o passo a passo. Um instrumento linguístico e pedagógico, que instrumentaliza, de maneira normativa, o parâmetro de avaliação da redação. Trata-se de um lugar de controle e normalização das ações, que determinam o modo como o sujeito deve se conduzir, conforme a regra, naquilo que se deve, ou não fazer. Pela linguagem, observaremos nas análises, *a posteriori*, que o Estado, em seu discurso normativo, legitima o parâmetro a ser seguido. Uma tentativa de direcionamento, de contenção do dizer, de questões limítrofes em relação ao que é imposto e autorizado, linguisticamente, acerca da escrita e avaliação do texto.

De acordo com Lagazzi (2010b), a relação do sujeito com o Estado é conflituosa e só pode ser pensada sob a forma de subordinação. A afirmação da autora nos faz pensar o *Manual de Capacitação* como um lugar de disciplinarização do sujeito. O presente documento inscreve-se em um domínio discursivo que dá regulação à ação do sujeito-avaliador frente ao seu modo de incisão na materialidade linguística: o texto redacional. Assim, pode-se dizer que o gesto de interpretação e de compreensão da escrita torna-se subordinado à ação reguladora do Estado, via *Manual*. O que converge, a nosso ver, para se pensar o ENEM como uma política de avaliação da escrita, o imaginário de língua e de sujeito.

De acordo com Nunes (2006), um manual – enquanto instrumento linguístico – corresponde a uma projeção imaginária do real, de um público-leitor e de uma concepção de língua. O Estado/MEC, ao instituir o *Manual de Capacitação* com o objetivo de ser um suporte consultivo e/ou formativo aos avaliadores, nos possibilita pensar um lugar de

sistematização e objetividade da língua. Um discurso projetado na proposição de uma assertiva sobre o processo de avaliação dos textos redacionais.

O *Manual*, para o avaliador, configura-se, como um modo de regulação do Estado, de uma instrução a ser seguida. O Estado, representado pelo porta-voz MEC, ao produzir um material de linguagem, põe em circulação uma produção técnica, ritualística e determina o passo a passo para a produção e avaliação da escrita.

Nessa direção, vejamos a formulação do recorte 01 (R1), no *Manual de Capacitação*, para os envolvidos nos procedimentos de avaliação da redação do ENEM.

R1: É necessário que todos os envolvidos nos procedimentos operacionais compreendam a concepção de linguagem que norteia o ENEM, traduzida como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. (BRASIL, 2013b, p. 08, grifo nosso).

No (R1) tem-se a posição do Estado, que pontua ser necessário que *todos os envolvidos nos procedimentos operacionais compreendam a concepção de linguagem que norteia o ENEM*. No entanto, não se diz, ainda, qual a concepção de linguagem – se x ou y –, mas da “necessidade” de que *todos* compreendam a capacidade do sujeito em *articular significados*, coletivamente, compartilhando-os de acordo com determinadas *necessidades e experiências da vida em sociedade*. O discurso institucional do MEC, nessa discursividade, diz da relação sujeito, linguagem e sociedade, em que o ponto nodal verticaliza-se para o processo de correção da redação.

Perguntamo-nos: a quem se refere o pronome *todos* no (R1)? O pronome indefinido *todos* não especifica, porém, aponta para um discurso de totalidade, uniformidade frente ao processo de avaliação. O uso do pronome – *todos* – pressupõe a projeção imaginária dos avaliadores, ao que preceitua o *Manual*. Tem-se, assim, o efeito de responsabilização do sujeito-avaliador, de modo que *todos* precisam estar inscritos e compreender a concepção de linguagem que norteia a prova.

Nota-se, pela discursividade do (R1), a projeção de uma política de avaliação calcada em um discurso de parametrização, de individualização do sujeito. Pois, a indeterminação do sujeito – *todos* – ‘evoca’ aqueles que ocupam uma posição institucional nos procedimentos que norteiam a correção da redação. Trata-se de um lugar de disciplinarização, adequação e conformidade às formas de determinação do Estado, à concepção de língua e linguagem que subjaz à prova do ENEM, via *Manual de Capacitação*.

3.2 A concepção de língua(gem) no ENEM

O segundo recorte (R2) traz a concepção teórica de língua(gem) que fundamenta o processo de avaliação das redações do ENEM. Afirma-se:

R2: A consciência da **multiplicidade de códigos** e a **valorização da conquista da cidadania não podem ser ignoradas pelos avaliadores das redações no ENEM**, pois, como lembra Mikhail Bakhtin (estudioso da literatura e filósofo da linguagem, cuja teoria **sociointeracionista da língua e da linguagem fundamenta os PCNEM e o ENEM**), **as trocas linguísticas decorrem da relação de forças entre os interlocutores**. No estudo da linguagem verbal, a abordagem da **língua urbana de prestígio** deve considerar a sua representatividade, como **variante linguística de determinado grupo social**, e o valor atribuído a ela no contexto das legitimações sociais. Valoriza-se no ENEM determinada manifestação – **a modalidade escrita formal do português contemporâneo** – porque socialmente ela representa certos grupos sociais que autorizam sua **legitimidade como a língua da ciência e da cultura letrada**. (BRASIL, 2013b, p. 09, grifo nosso).

Na formulação do (R2) está marcada a inscrição teórica que subsidia a avaliação da redação: *Mikhail Bakhtin [...], cuja teoria Sociointeracionista fundamenta os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM)*, está inscrito no *Manual de Capacitação*, como a linha teórica que fundamenta o ensino de língua e de linguagem no país.

Em primeiro lugar, é importante pontuar que a teoria Sociointeracionista compreende a linguagem, numa relação próxima, como *forma de interação*⁴³, pelo modo como compreende o enunciado na/pela relação emissor/receptor. No (R2) afirma-se, a partir de Bakhtin, que *as trocas linguísticas decorrem da relação de forças entre interlocutores*. (BRASIL, 2013b, p. 09). Nessa abordagem teórica, a leitura e a escrita são compreendidas como práticas de linguagem, cujo objetivo é a interação. Além disso, põe em circulação um saber sobre a língua compreendida como fato social, que considera as condições de uso da linguagem e as intenções comunicativas dentro de um contexto específico.

Deve-se pontuar, ainda, que a perspectiva teórica sociointeracionista, a partir da década de 90, norteia os estudos da língua(gem) nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); se inscreve em um plano político nacional da educação no Brasil, como aquela que

⁴³ No capítulo II, há um percurso teórico sobre a concepção de linguagem compreendida como forma de interação, assim como a perspectiva *sociointeracionista*, em que procuramos, de certo modo, produzir, pela escrita, uma escuta sobre a língua(gem), o texto.

sustenta as práticas de ensino de língua e de linguagem na escola e que, conseqüentemente, fundamenta os PCNEMs e o ENEM. Convém destacar, desse modo, que a teoria que fundamenta a política de avaliação da redação do ENEM tem um modo específico de compreender a concepção de sujeito, texto e leitura (Cf. o capítulo II).

Por outro lado, os pressupostos teóricos da Análise de Discurso contrapõem-se ao modo sistematizado e transparente de conceber a língua e questiona o sentido, tomado a partir da relação autor-texto-leitor. Pêcheux (2009), ao fazer uma crítica ao esquema elementar da comunicação⁴⁴, define o discurso como *efeito de sentidos entre locutores*. Essa noção produz um deslocamento na teoria em questão, de modo que não há uma relação linear/direta entre enunciador e destinatário, pois ambos estão sempre já tocados pelo simbólico, pela injunção à interpretação.

A língua, na perspectiva da Análise de Discurso, não é só um código. Não há essa separação entre emissor e receptor, tampouco eles atuam numa sequência em que primeiro um fala e depois o outro decodifica. Discursivamente, trata-se de um processo de significação que relaciona sujeitos e sentidos na língua, através da história. Por isso, não há tão somente transmissão, mas efeito na compreensão e na constituição dos sentidos. Os sujeitos são afetados por suas memórias discursivas, pelas condições de produção, enfim, pelo efeito do simbólico na linguagem.

A partir destas considerações teóricas, observa-se que o discurso do Estado, no (R2), projeta posições-sujeito avaliadores – produtos de distintas formações discursivas – a uma concepção de linguagem x. Assim, a avaliação da redação converge para a inscrição teórica, a interpelação ideológica, mediatizada pelas normas de correção do texto. A nossa questão é pensar, pelo quadro teórico da Análise de Discurso, os efeitos de sentido inscritos nessa concepção teórica de linguagem, pois na perspectiva discursiva, não se trata de conceber a leitura numa relação de interação entre sujeitos. Trata-se de outro modo de leitura. O que se tem é a possibilidade de pensar o sentido em referência a uma ou outra formação discursiva⁴⁵ (NUNES, 1994), daquilo que, em determinada conjuntura, é permitido ocupar, dadas as condições de produção do discurso.

O avaliador estará ancorado, teoricamente, à teoria Sociointeracionista, tal como pontua o *Manual de Capacitação*, no (R2). Esta ancoragem torna-se, neste trabalho, o ponto nodal para discutirmos a posição-sujeito-avaliador, interpelado por uma política de língua no

⁴⁴ O esquema elementar da comunicação constitui-se dos seguintes elementos: emissor, receptor, mensagem, canal, contexto e código.

⁴⁵ O termo, aqui mobilizado, será desenvolvido no decorrer da tese.

processo de avaliação da redação do ENEM. Há uma marca, um lugar assinalado, a posição ideológica, subjetiva, do sujeito que lê, calcado na concepção de linguagem inscrita na prova. E nos faz pensar no efeito dessa política de avaliação em relação aos desdobramentos na prática do professor (profissional da área de linguagem), que se coloca como avaliador.

No (R2), afirma-se que *a conquista da cidadania não pode ser ignorada pelos avaliadores das redações no ENEM*. O excerto põe em circulação o sentido de escola como o espaço para educar, para garantir a cidadania. (SILVA & PFEIFFER, 2014). Assim, o papel do Estado é o de regulamentação e legitimação acerca da língua e da linguagem nas práticas de ensino na educação básica. É o fio condutor que diz da linha teórica que fundamenta os PCNEMs, que pontuam como se deve trabalhar a Língua Portuguesa na escola.

A discursividade inscrita no (R2) projeta sentidos de uma concepção teórica de língua, a norma culta, de prestígio, como aquela que media a relação com o ensino na educação básica, em detrimento às demais. Lima (2017) afirma que a prova do ENEM produz um modo de comparação da aprendizagem dos alunos com as expectativas que a escola tem acerca dessa aprendizagem. Tem-se, desse modo, um movimento pendular entre o Exame Nacional e o que se produz, como resultado, em relação ao ensino público brasileiro, em termos de leitura, escrita e interpretação. Ainda que o resultado do ENEM⁴⁶ não seja o foco do nosso trabalho, precisa ser pontuado, uma vez que se constitui como algo que reclama sentidos em relação à escola e ao ensino brasileiro, pois verticaliza as condições de produção no ensino da leitura e da escrita no país.

No texto do (R2) diz-se da *língua urbana de prestígio*, isto é, *a modalidade escrita formal*, como aquela que representa a *legitimidade como a língua da ciência e da cultura letrada*. De acordo com Silva & Pfeiffer (2014), a expressão *língua de cultura* aponta para quem já está no lugar estabilizado da cultura; delimita um saber hegemônico e faz vigorar uma linha tênue em relação ao poder. Remete àqueles que se reconhecem e são reconhecidos por sua inscrição na língua portuguesa/nacional/oficial, o que faz funcionar o imaginário de unidade, recoberto pela dispersão das variedades. Em outras palavras, tem-se o efeito de homogeneidade, no entanto, dadas as condições de produção do discurso, há a inscrição de diferentes saberes a uma concepção de linguagem.

No (R2) o padrão linguístico instituído pelo Estado/MEC legitima a língua formal como a *língua da ciência e da cultura letrada*. Inscreve, imaginariamente, *o sujeito no lugar*

⁴⁶ De acordo com o site *globo.com*, em uma matéria publicada em 18/01/2019, a 20ª edição do ENEM (2018) teve 4,1 milhões de redações corrigidas. Dessas, somente 55 receberam pontuação máxima, mil pontos. Conforme o site, 112.559 candidatos tiveram a redação zerada e a média que em 2017 era de 558 pontos, caiu para 522,8, em 2018.

correto do bem dizer (PFEIFFER, 2010, p. 96), lugar de unidade, que produz o efeito de coincidência na língua. Essa questão nos remete às teorias linguísticas, em que há a sobreposição de umas em relação a outras. Pfeiffer (2010), ao analisar as políticas públicas de ensino, afirma que há um *pré-construído de algumas teorias que se apresentam de forma predominante (consensual) como as mais adequadas para estruturarem o ensino brasileiro*. (p. 85). No que tange à formulação do (R2), observa-se que há a projeção imaginária de consenso em torno da norma culta da escrita, de prevalência/sobredeterminação face à *língua de cultura*, de modo que desviar desse modelo de escrita constitui-se como ‘erro’, desvio da norma linguística.

No ENEM, há uma modalidade específica para a escrita da redação, a língua padrão, que direciona a avaliação a uma parte da competência linguística do participante. (SUASSUNA, 2012). O que nos faz pensar no imaginário dos pressupostos de correção que o *Manual de Capacitação* estabelece como parâmetro ao avaliador: a compreensão de escrita formal legitimada pelo Estado. Esta é a condição para a avaliação do texto, a *língua urbana de prestígio*, isto é, a norma culta/padrão, a língua do Estado.

Tem-se a posição do Estado em relação à língua *da ciência e da cultura letrada*, a escrita formal. De acordo com Gadet & Pêcheux (2010), a língua é, em primeiro lugar, uma questão de Estado. Silva (2007), por sua vez, afirma que tratar da língua escrita, sobretudo, em um contexto de avaliação, é pensar os modos de cerceamento do Estado. Desse modo, a inscrição teórica que fundamenta a política de escrita da prova de redação do ENEM é o que norteia a ação do avaliador, o modo como se deve compreender a língua e, conseqüentemente, proceder à avaliação do texto redacional.

A formulação *língua urbana de prestígio*, textualizada no (R2), diz do pertencimento a um grupo social. Há uma instância limitada, a representatividade da língua atribuída àqueles que dominam a *escrita formal*, sendo (re)significada, no presente recorte, por *língua da ciência e da cultura letrada*. Observa-se a presença de uma discursividade clivada: a política de língua normatizada pelo Estado *versus* a língua de um grupo dominante. Trata-se, a nosso ver, do controle⁴⁷ social pautado nas relações de força e poder quando se diz que levará em consideração a língua desse grupo. Legitima-se e dá visibilidade à língua de um determinado grupo, que está na base de sustentação e manutenção da presente concepção de linguagem, o que reforça e ‘aprofunda’, ainda mais, a divisão social pela língua.

⁴⁷ O controle é compreendido, aqui, como uma prática ideológica.

O *Manual de Capacitação*, no (R2), diz da *consciência* que o avaliador precisa ter em relação à *multiplicidade de códigos e à conquista da cidadania*. Baseia-se em um discurso que diz da importância das variedades, da heterogeneidade linguística brasileira. O que subjaz à necessidade de os avaliadores compreenderem que a concepção de linguagem que fundamenta a prova do ENEM diz respeito à capacidade do sujeito em lidar com as possibilidades de significados e suas variações na linguagem, que é *pluridimensional e múltipla*. (BRASIL, 2013b, p. 08). Trata-se de um discurso que aponta para as condições de produção, modo de individuação e de interpelação ideológica do avaliador no gesto de leitura e interpretação da redação dos milhares de candidatos, produtos de diferentes camadas sociais do Brasil, em que o ensino da leitura e da escrita tem suas particularidades. No entanto, há um lugar de contradição.

No (R2) ainda que se reconheça a *multiplicidade de códigos*, legitima-se, para efeito de avaliação da redação, a língua urbana, de prestígio, por sua inscrição no formalismo, na norma padrão que o próprio Estado institui. De acordo com Orlandi (2014), as normas na língua têm uma função social, que é valorativa, de prestígio, que ‘privilegia’ a língua e a cultura de grupos dominantes em detrimento de outra maioria. A nosso ver, esta é uma questão política e nos faz pensar a avaliação como uma ferramenta de poder – exclusiva – um instrumento de controle social, classificatório, que avalia os diferentes níveis de capacidade e habilidade dos candidatos. Há, portanto, uma norma linguística, de prestígio, que sobredetermina.

A textualização do (R2), que diz da *língua urbana de prestígio* em detrimento às demais, é uma questão que nos remete a Pfeiffer (2010), ao analisar o art. 26 da LDB/1996. O currículo do ensino fundamental e médio, pelo que formula a referida lei, deve ser composto de uma base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada. De acordo com a autora, sempre que se fala do lugar do Estado há a pressuposição do múltiplo, porém ao mencioná-lo, há sempre a necessidade de adaptação. Ou seja, *o múltiplo não pode ser considerado nele mesmo, mas sempre na referência a uma unidade estabilizada* (PFEIFFER, 2010, p. 96), o que se torna um acréscimo ao sentido de unidade. Em face dessa perspectiva, Silva & Pfeiffer (2014) vão dizer que se trata de tomar a língua como sistema formal e abstrato de regras e, assim, negociar com a variedade, sem significá-la. De modo que mascaram os efeitos das contradições aí presentes.

Pensar o lugar de sobreposição da língua formal remete-nos a Mariani (2016), ao dizer que as línguas sofrem variações e que não há variedade melhor ou pior que outra. O ponto de vista da autora, acerca da variação da língua, é assunto recorrente nos mais diversos âmbitos

do ensino no Brasil. Entretanto, ainda ‘vigora’ o imaginário de unidade da língua, com a memória do certo e do errado, produzindo seus efeitos em instrumentos avaliativos, como o ENEM. Em decorrência desse imaginário, tem-se o apagamento da heterogeneidade linguística, sobretudo, das diferentes condições de produção do ensino e das desigualdades socialmente existentes no país.

A questão que expomos acerca da língua no (R2), nos remete a Pêcheux (2009), ao dizer que as divisões sociais se colocam em um mundo semanticamente normal, estável. O ponto de vista do teórico corrobora para pensarmos o lugar do Estado, que autoriza e legitima a instituição escolar ao trabalho de representação da escrita formal. A escrita produz a divisão da sociedade em letrada e não letrada. (MOTTA & RENZO, 2014). No ENEM, o candidato assujeita-se à escrita formal que se exige na redação. Esse lugar de assujeitamento é um modo de individuação, de significação e de interpelação ideológica do sujeito pelo Estado.

Desse modo, a política de avaliação da redação do ENEM traz para o campo da linguagem a projeção imaginária de um sujeito-aluno que reconheça o uso da norma culta da Língua Portuguesa. A discursividade em torno da (R2) inscreve o candidato em um saber sobre a língua, de modo que não ‘basta’ estar de acordo com uma concepção de linguagem; o que atravessa esse discurso são as relações de força e poder instaurados pela língua de um grupo específico, legitimadas pelo Estado.

Essa questão nos faz pensar na língua nacional como a língua oficial de um país, politicamente, constituído. *Ter uma língua como própria de um país funciona como um elemento de sua identidade política e cultural* (GUIMARÃES, 2005 apud MARIANI, 2016, p. 51), e assim, língua e nação ficam *imaginarizadas* em uma homogeneidade política, que silencia a divisão e apaga a heterogeneidade historicamente constitutiva. Há, desse modo, a injunção do sujeito-avaliador ao espaço do ‘politicamente correto’, via Estado/MEC/*Manual*, de modo que esse lugar de interpelação produz o efeito de unidade na língua.

No entanto, é preciso *desfazer o pano*⁴⁸, tal como formulou Derrida (1997, p. 07), e reconhecer que a língua não é só estrutura, mas tem uma ordem sujeita a falhas. (PÊCHEUX, 2006). Não é transparente, mas opaca, passível de interpretação.

Assim, o que se textualiza no (R2) acerca da norma culta da Língua Portuguesa como a *modalidade formal*, de *prestígio*, reverbera sentidos. No presente recorte, tem-se a ‘presença’ da gramática como um ‘corpo’ de conhecimentos sistematizados, como o lugar de

⁴⁸ De acordo com Derrida (1997), toda leitura pressupõe a reinstauração de um texto face ao outro que o precede. Desse modo, o teórico, ao afirmar que é necessário *desfazer o pano*, refere-se às condições de interpretação, como uma atividade sem fim, de modo que, na linguagem, há sempre um novo fio a ser puxado, a ser tecido.

correção da língua. O candidato, na escrita do texto redacional, precisa movimentar sentidos dentro de uma estrutura linguística, de uma norma legitimada e autorizada pelo Estado. Esse modo de interpelação produz, como efeito, um imaginário sobre a escrita do candidato e da banca avaliadora. Nesse sentido, o discurso do Estado no (R2) é tomado como o lugar do bem dizer e faz emergir a linguagem ‘politicamente correta’, ao que se projeta sobre o olhar do avaliador e a produção do participante, frente aos critérios de correção da redação⁴⁹.

O avaliador é interpelado pela concepção de linguagem que normatiza o processo de avaliação da redação. Há, na largada, uma tentativa de apreensão da dimensão da linguagem em um domínio específico para efeito de avaliação da escrita: a norma culta. Isso nos faz pensar num sujeito que, ao ser interpelado, já tem assinalado o seu lugar para responder – a produção escrita (formal) – um pré-construído no campo discursivo de referência, ajustado aos efeitos que se deve produzir ao dar a ‘resposta’. Assim, a discursividade do (R2) demarca o lugar do avaliador e sua inserção no texto, além de modalizar a compreensão do candidato acerca da escrita do texto redacional.

3.3 No discurso do *Manual*: a projeção imaginária de avaliação da redação

O *Manual de Capacitação*, ao textualizar a finalidade da avaliação dos textos redacionais, afirma que esta

R3: [...] tem por objetivo **verificar competências linguísticas na dimensão textual**. Isso implica **considerar o desempenho linguístico do participante** quanto às **habilidades de demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos** necessários para **seleção, organização e interpretação de informações, estruturando-as em um texto dissertativo-argumentativo**, no qual se constituem entidades significativas: pela tessitura textual, percebe-se a intrínseca relação entre **linguagem, mundo e práticas sociais**. (BRASIL, 2013b, p. 11, grifo nosso).

No (R3) a avaliação da redação no ENEM tem como proposição *verificar competências e habilidades linguísticas na dimensão textual*. Está calcada em uma concepção teórica de língua e de linguagem que compreende a escrita de uma forma linear. Avalia-se o texto pela estrutura, o que, a nosso ver, o superficializa em termos de produção de sentidos. A língua é compreendida a partir de uma relação estrutural: a habilidade do candidato em *demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos*, de estratégias argumentativas na

⁴⁹ Cf. nota de rodapé nº 18, p. 27.

construção *do texto dissertativo-argumentativo*. Avalia-se a habilidade do candidato ao fazer uso da língua, *selecionando, organizando e interpretando informações*. Esse é o procedimento a ser seguido e o avaliador é ‘orientado’ a olhar para os elementos que estão em um plano organizacional e lexical: *a dimensão textual*.

A perspectiva teórica da Análise de Discurso em que nos inscrevemos compreende o texto pela fissura, pelo movimento, através do qual se tem acesso aos processos discursivos, ao funcionamento material da língua, aos efeitos de sentido. Daí a abertura ao simbólico, o que não subjaz tão somente ao plano organizacional do texto, a uma avaliação *que tem por objetivo considerar a habilidade do candidato em demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos*.

A discursividade em torno do (R3) adensa-se à maneira como o candidato deve construir seu texto. Projeta-se um olhar para *verificar competências linguísticas na dimensão textual*, a construção sintática. A concepção de avaliação inscrita na formulação do presente recorte não pressupõe a compreensão do texto em relação à exterioridade. Não se diz do olhar do avaliador, levando em conta o gesto de interpretação (a formulação e circulação de sentidos do/no texto), mas o processo, a construção.

Trazemos Orlandi (2012c), que diz sobre a distinção entre a ordem e a organização na língua. Segundo a autora, a ordem é do domínio do simbólico (a sistematicidade sujeita ao equívoco) na relação com o real. A organização, por outro lado, refere-se ao empírico e ao imaginário (o arranjo das unidades). Assim, faz-se necessário dizermos que a nossa questão está em relação à ordem, ao simbólico, a língua em funcionamento, uma vez que a Análise de Discurso não visa à descrição da organização textual, mas à compreensão do sentido, à interpretação.

Nesse bojo, retomamos Gadet & Pêcheux (2010), ao dizerem que a língua, base dos processos discursivos e semânticos, assegura um lugar de trabalho formal. De acordo com os teóricos, a língua é uma questão do Estado e o poder no qual este se inscreve é o da ordem, da regularidade, o de assegurar, imaginariamente, um sentido. Assim, no discurso do (R3) tem-se a projeção imaginária de um ‘modelo’ de texto. Trata-se de avaliar o candidato em relação ao seu *conhecimento dos mecanismos linguísticos e à estruturação do texto dissertativo-argumentativo*. A formulação nos faz pensar nos modos de organização da escrita, o cerceamento de uma política de avaliação, a determinação do sujeito e a determinação da língua.

O trabalho de produção e avaliação da escrita, pelo que preceitua o (R3), aponta para a estruturação do texto sob o tipo *dissertativo-argumentativo*. Nesse sentido, trazemos Barthes

(2004), que diz do texto enquanto um jogo simbólico, uma *seara de linguagens* que circula em um espaço social. Para o teórico, o texto é um campo metodológico que não se baseia na hierarquia de gêneros. Tomando por base a afirmação do autor, compreendemos a escrita como uma forma de relação social, um gesto político, efeito de sentidos por/para sujeitos que se submetem à língua para significar.

Ranciére (1995), por sua vez, dirá que a escrita é o lugar do político, da divisão, da produção de sentidos. O ponto de vista do teórico nos faz pensar que o candidato ao ENEM, ao se marcar na/pela escrita, se projeta em modos de significação. Não se trata de uma prática linear, mas posicionar-se/marcá-lo na língua, pois o modo como nos constituímos na/pela escrita é determinado por um imaginário socialmente constituído. (ORLANDI, 2010a).

Por este modo, o discurso institucional do MEC, via *Manual*, inscreve o participante em um ‘ritual’ de construção e de organização do texto. A noção de língua e de linguagem no (R3) pressupõe o lugar da estrutura, na qual o Estado determina formas de pertencimento, diríamos de individuação e de assujeitamento à regularidade da língua pelo modelo canônico, pela estrutura que verticaliza para o tipo dissertativo-argumentativo.

Como se sabe, há um princípio de regularidade para o texto dissertativo-argumentativo face à estrutura – proposição, argumentação e conclusão. O objetivo é a defesa, por meio de uma escrita convincente, de uma ideia ou opinião. (BRASIL, 2013a). Cabe, assim, ao candidato, a apresentação e a defesa de *uma ideia, uma posição, um ponto de vista ou uma opinião a respeito de determinado tema*. (Idem, p. 14). Tem-se a inscrição imaginária de um candidato em relação ao uso da língua, à apropriação e à adequação ao gênero textual.

Os candidatos, com distintos percursos de leitura e escrita, encontram-se em uma condição de avaliação em comum, a prova do ENEM, e para essa avaliação tem-se um tipo específico de texto a ser produzido. O tipo dissertativo-argumentativo, de acordo com Orlandi (1988, p. 24), *opera um recorte que distingue o que, no contexto de produção, deve ser levado em conta na constituição do sentido*. Como se sabe, cada tipo textual estabelece a relevância a certos fatores que convergem às condições de produção, de significação e de circulação do texto.

A escrita do texto dissertativo-argumentativo apresenta-se no (R3), a partir da relação sujeito, linguagem e sociedade. Afirma-se: *pela tessitura textual, percebe-se a intrínseca relação entre linguagem, mundo e práticas sociais*. (BRASIL, 2013a, p. 10). O candidato, na escrita, precisa demonstrar domínio discursivo e produzir um texto, cujo efeito provoque uma intervenção construtiva para o Estado, para a sociedade. Isso nos mostra, pelo discurso, que é a linguagem, a escrita, que media a relação do sujeito com o social.

Refletir sobre as práticas de leitura e de escrita é tratar da relação do sujeito com a língua, com as práticas discursivas. Na perspectiva da Análise de Discurso, considera-se a escrita como uma forma de representação e de constituição do sujeito, que se assujeita à língua para significar. Assim, a escrita, produto de um sujeito interpelado ideologicamente, converge para as distintas condições de escolarização, políticas, sociais etc. Na prova de redação do ENEM tem-se a inscrição de distintas posições-sujeito na regularidade da política de língua instituída pelo Estado, via MEC, de modo que a escrita configura-se como lugar tangível de se ter acesso ao conhecimento, ao saber do candidato; uma forma de ‘valorar’ o conhecimento linguístico.

No (R3) observa-se, no fio do discurso, que a condição de avaliação da escrita está inscrita em uma ordem que se dá sob regras. Posicionar fora dessa ordem significa uma ‘violação’ à norma, uma infringência⁵⁰ à língua. Há uma injunção, pelo Estado, via MEC, para que se atente às ordens do discurso pedagógico. (ORLANDI, 1988). Neste caso, o *Manual de Capacitação* funciona como um documento institucional que normatiza essa relação injuntiva, revestido de uma posição autoritária. As posições-sujeito candidato e avaliador se encontram em um domínio discursivo, o de produção e avaliação da escrita, de modo que o *Manual*, inscrito em um lugar normativo e institucional do Estado, impele à sujeição, à subserviência e à conformidade às regras.

Trata-se, a nosso ver, de um lugar de confronto do político e do ideológico pelo discurso, pois é a linguagem que permeia esse processo de produção. Assim, as regras – aspectos procedimentais e estruturais para a escrita da redação – são passíveis de jogos ideológicos, uma vez que o simbólico é constitutivo da linguagem. E jogar com as regras não significa seguir as regras do jogo (PÊCHEUX, 2012), pois a língua é irreduzível a uma ordem homogênea, é afetada por uma divisão, que se sustenta pela existência de um real, inscrito na própria ordem da língua, sua não-transparência. (MILNER, 1987).

3.4 A escrita formal: o imaginário de texto

No ENEM, há modos de se marcar na língua, na escrita, para produzi-la. O *Manual de Capacitação*, ao dizer do ‘valor’ atribuído à escrita formal, afirma:

⁵⁰ É preciso que o texto redacional esteja estruturado sob a tipologia dissertativo-argumentativa. Ao contrário, anula-se a redação, zera-se a nota do participante. (BRASIL, 2013a e 2013b).

R4: O texto formal utiliza o que chamamos de modalidade escrita formal da língua portuguesa. Uma língua é um fenômeno vivo, sempre em evolução, sujeito a uma infinidade de variações, influências e transformações. O que define a modalidade escrita formal é o uso consensualmente aceito e consagrado pelos falantes que têm alto grau de escolaridade. [...] a língua escrita formal é o consenso do que está nos documentos oficiais, nas leis, nos livros de qualidade, nos jornais e revistas tradicionais de grande circulação. A língua escrita formal procura assegurar a unidade linguística imaginária do país, uma vez que essa se sobrepõe às variedades regionais e individuais [...]. (BRASIL, 2013b, p. 11, grifo nosso).

O discurso do *Manual* no (R4) está revestido de uma formação imaginária de língua escrita, de escola, de aluno e de professor. Tocaremos nessas questões.

Na discursividade em torno do (R4) está pressuposto um imaginário de língua e de escrita para o texto redacional. Afirma-se que a língua formal *sobrepõe às variedades regionais e individuais*. O Estado, via *Manual*, diz sobre a língua escrita de uma posição ideológica dominante: a norma culta da Língua Portuguesa. A formulação nos faz pensar no papel da escola, enquanto instituição mantenedora do discurso da escrita formal.

Conforme Althusser (1980), a ação do Estado se dá a partir de seus aparelhos ideológicos. Assim, o que se textualiza no (R4) remete-nos à posição do Estado em relação à legitimidade e à sobreposição da norma padrão de língua, entre as demais no país. E nos possibilita a pensar na escrita como lugar de divisão social, de acesso ou exclusão às relações de poder. Assim, nos perguntamos: o que está em questão entre a posição política do Estado em relação à escola e ao ensino da língua, da escrita formal?

Pfeiffer (2011) diz que o ensino da língua nacional é uma questão do Estado. Para a autora, o sujeito torna-se visível pela escrita. O Estado institui, pelo jurídico, normas para o ensino da Língua Portuguesa, homogeneiza sentidos, apagando a diversidade. Ainda de acordo com autora, na formulação das políticas linguísticas, produz-se, pela escrita, o efeito de unidade consensual, de modo que na/pela língua constrói-se o imaginário de unidade linguística.

No (R4) afirma-se que *a língua escrita formal assegura a unidade linguística imaginária do país*. A discursividade está inscrita em um ‘modelo’ tradicional, que ‘identifica’ a norma culta como a língua em si. Pressupõe-se o uso da língua em relação à variedade padrão, ao vocabulário culto, de modo que calça a escrita e o dizer pelas marcas gramaticais. Divide-se a língua hierarquicamente; o registro formal passa a ser normativamente considerado como pertencente à *língua*, e às demais divisões da língua são

significadas como ‘erradas’, ou seja, como o ‘fora da língua’. (GUIMARÃES, 2005 apud SILVA, 2016, p. 52).

A avaliação da redação no (R4) configura-se como um modo de *verificar* a capacidade do candidato em relação à *modalidade escrita formal da língua portuguesa*. O recorte trata de uma questão eminentemente linguística. A língua padrão, como sabemos, é a que o sujeito vivencia no espaço escolar, no mercado de trabalho, em distintos processos de seleção, dentre tantas outras situações. (MOTTA, 2016).

A prova do ENEM põe em funcionamento o discurso da escrita formal como condição de avaliação da redação. O (R4) traz a projeção de um modelo de escrita, em que o participante tem seu texto pontuado quanto ao domínio da norma culta; a correção da língua. Legitima-se a padronização da língua, a fim de que todos sejam, imaginariamente, enquadrados no sistema do Estado. Esse gesto representa uma ação reguladora e contribui para o imaginário de unificação⁵¹ do ensino da língua no país.

Na perspectiva teórica da Análise de Discurso, consideramos que não há linearidade no discurso, tampouco uma relação fadada a uma ordem homogênea. Compreende-se o sujeito inscrito na linguagem e a língua como espaço de regras capazes de jogo, de falhas. (ORLANDI, 1999b). Remetendo à política de avaliação do ENEM, podemos dizer que o *Manual de Capacitação* produz um discurso de divulgação de conhecimento, as ‘coisas a saber’. (PÊCHEUX, 2006). De acordo com Silva & Pfeiffer (2014, p. 08), há uma linha que separa as ‘coisas a saber’ – *os saberes pertinentes para a formação de um sujeito nacional brasileiro, seja por imposição ou para assegurar uma estabilidade dos sentidos em circulação* – das demais, de modo que o sujeito é introjetado a reproduzir um modelo dado, *a priori*, pelo Estado.

No texto do (R4) afirma-se que a escrita formal é a modalidade utilizada por falantes que têm *alto grau de escolaridade e pelos documentos oficiais*. Destacamos, entretanto, que, independente de quaisquer níveis de escolaridade, estamos imersos na ordem do simbólico. (MOTTA & RENZO, 2014). Além disso, as condições de acesso à língua formal não são iguais para todos, uma vez que o conhecimento é distribuído de forma desigual. Em distintas condições de leitura e de escrita *não há o grau zero, assim como não há o grau dez*. (ORLANDI, 1988, p. 39). Há algo que ressoa discursivamente e aponta para uma relação do sujeito com a escrita, que perpassa pelo domínio (ou não) da norma culta, de prestígio.

⁵¹ Remetemos a Clastres (1974), ao dizer que a ação do Estado esfacela qualquer possibilidade de não-coerção. Em sua essência, ele é unificador. A afirmação diz que o Estado constrói um lugar que disciplina e assegura a estabilidade de sentidos em circulação, a fim de que não haja deriva ou dispersão de sentidos.

É estabelecida uma relação direta entre *alto grau de escolaridade* e a ‘ascensão social’ pela escrita, quando se diz que *a língua escrita formal é o consenso do que está nos documentos oficiais, nas leis, nos livros de qualidade, nos jornais e revistas tradicionais de grande circulação*. Sentidos que significam a escolarização como mediadora. Trata-se de um discurso que engloba tão somente posições-sujeito com um grau de instrução específico. Assim, ainda que se reconheçam as condições de produção acerca do ensino no Brasil, no (R4) a posição do Estado/MEC é a de que é preciso *assegurar a norma culta, a unidade linguística imaginária do país, uma vez que essa se sobrepõe às variedades linguísticas*. Há um lugar de sobreposição, de dominância e manutenção de uma língua-nação – uma forma de sustentação da ideologia dominante – do sentido normativo de língua, o que produz, como consequência, a segregação.

No âmbito da linguagem, como se sabe, o conceito de norma está historicamente ligado às práticas do bem-falar e do bem-escrever, em conformidade com as regras gramaticais e contrariamente ao que se desvia delas. Nesse sentido, a noção de norma esbarra inevitavelmente em um tipo de seletividade “purificadora” que se estabelece entre o que é aceitável, correto, desejável na sociedade e o que não é.

Historicamente, tem-se, na gramática, o imaginário do bem dizer desde Aristóteles⁵², através da tradição ocidental, que a toma como instrumento linguístico ‘eficiente’ para a comunicação e para a escrita. (NEVES, 1981). Assim, quando pensamos o lugar da gramática, sobrepõe-se, imaginariamente, a imposição de uma forma padronizada que nos acompanha há séculos. O que nos permite dizer que a opacidade que tange o imaginário segmentado de estruturação de texto, constituído ao longo do tempo, ressoa nas práticas de leitura e escrita no ‘chão da escola’ e nas políticas de avaliação, ainda no século XXI. Há uma norma instituída, que remonta os modos de reprodução das políticas de língua, se repete e vem se marcando e produzindo efeitos em tempos atuais, o que não é inaugural com o ENEM.

Por este modo, a política de avaliação do Exame Nacional produz uma nova relação com a língua, com o texto, com a nação, o que nos faz pensar o movimento da colonização (MARIANI, 2004). Segundo a autora, a colonização linguística diz respeito ao confronto entre as diferentes línguas existentes no Brasil em detrimento à língua praticada em Portugal. A partir desse movimento, entendemos que a construção de um imaginário linguístico (unidade/consenso) da Língua Portuguesa silencia-se pela instituição de uma política de

⁵² Zoppi-Fontana (2010), no estudo acerca da *Retórica e da Argumentação*, afirma que a Retórica de Aristóteles continua sendo, ainda hoje, uma das maiores referências para a disciplina e pode ser considerada como a primeira reflexão sistemática, teórica e prática, desenvolvida sobre a oratória e as técnicas de persuasão.

unidade linguística, ainda que imaginária, desde a colonização que perpassa primeiro pela elaboração da língua geral, e depois pela imposição da Língua Portuguesa na/para a construção de uma identidade nacional.

Assim, diante do que se textualiza no (R4), acerca da língua formal, nos perguntamos: quais as condições de produção do candidato à prova de redação que, por sua vez, não teve acesso a níveis mínimos de escolarização? A nossa questão é feita justamente pelo fato de que na formulação do (R4) há a projeção imaginária de um discurso de unidade na língua, um ideal/modelo de escrita formal.

Essa questão nos instiga a pensar o ensino, a escola, a formulação de políticas públicas, de modo que o discurso do *Manual* no (R4) está revestido de uma formação imaginária de língua escrita, de escola, de aluno e de professor. É preciso considerar as dissimetrias e dissimilaridades em relação aos processos de escolarização no país. Para tanto, dizer que a escrita formal da Língua Portuguesa é o uso consensual dos *falantes que têm alto grau de escolaridade* (R4), coloca em questão a relação do sujeito com a língua, dando margem à exclusão.

O que pontuamos, acima, nos permite dizer que a escrita funciona como o ‘divisor de águas’ no certame do ENEM e seu engendramento significa o lugar de acesso às relações de um discurso capitalista. O sujeito é interpelado ideologicamente a atender comandos/competências atribuídas pelo Estado, que o subjaz ao imaginário de responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso. Trata-se de um lugar de sujeição ao sistema de avaliação.

Nesse bojo, trazemos Barthes (1977), que compreende a escrita numa relação do saber/poder. De acordo com o autor, a escrita é uma prática que constitui uma posição-sujeito nas relações sociais e tem, para a sociedade, um valor fundamental; a escrita é mais que uma competência linguística, é condição para o conhecimento. Pode-se dizer, desse modo, que há um imaginário, efeito ideológico, que media a relação do candidato com a escrita, com as condições de produção normatizadas pelo discurso institucional do Estado.

A nossa sociedade está pautada pelo domínio da escrita. Conforme Pfeiffer (2011), ainda que o sistema da língua (a norma) seja ‘igual’ para todos, são as distintas habilidades e competências que selecionam e dividem os sujeitos pelo saber linguístico. Essa questão nos remete a Pêcheux (2009, p. 81), ao dizer que *o sistema da língua é, de fato, o mesmo para aquele que dispõe de um certo conhecimento e para aquele que não dispõe desse conhecimento*. Ou seja, o modo como o sujeito se relaciona com a escrita é, também, o modo como ele se relaciona com a linguagem (DI RENZO, 2012), com o saber. No entanto, o modo

como a política de avaliação do ENEM projeta um imaginário de sujeito “ideal”⁵³, torna-se, muitas vezes, impossibilitado para aqueles, cujo saber da escrita formal da Língua Portuguesa não for demonstrado na escrita do texto redacional.

Assim, na prova de redação do ENEM, o sujeito que domina a escrita formal tem assinalado um lugar distinto. No entanto, não se pode concluir, a partir disso, que todos tenham o mesmo discurso, as mesmas condições de acesso à. Entre os que estão inscritos no universo da escrita e os que estão à margem do seu domínio, há um fosso, uma grotesca cisão que faz com que a escrita seja um ‘divisor de águas’ no Exame Nacional. Ela é estruturante, lugar de ascensão, mas também de exclusão.

Ademais, a formulação do (R4) nos faz pensar a instituição escolar enquanto aparelho ideológico de Estado, que age a serviço de uma prática política de ensino. A escola é o lugar mais eficaz para a imposição de determinada ideologia, sobretudo, pela atuação na formação dos sujeitos, a partir daquilo que Althusser (1980) chamou de “saberes práticos” que, por sua vez, servirão para a continuidade da (re)produção do sistema capitalista. Constitui-se como uma instituição mantenedora do discurso institucional da língua formal.

As normas de avaliação da redação, no ENEM, são exemplos de práticas coercitivas legitimadas pelo Estado, revestidas pela Lei que sustenta a concepção de língua e de linguagem no Exame Nacional. Há um funcionamento ideológico tanto para o sujeito-aluno quanto para o professor-avaliador. Trata-se de um mecanismo de regulação, uma prática inscrita em realidades materiais, em instituições, em aparelhos. (ALTHUSSER, 1980). São essas relações que dão funcionamento à engrenagem político-ideológica, aos aparelhos de condução do Estado.

Nesse sentido, o MEC, via *Manual*, impõe uma ordem, uma política de língua escrita a ser seguida. A posição do Estado em relação à reprodução de um modelo de leitura e de escrita remete-nos a Althusser (1980, p. 22), ao dizer que *a submissão às regras do aparelho ideológico de Estado se dá, a fim de que, “pela palavra”, seja assegurado o lugar de dominação, da ordem*. Entende-se, desse modo, que as instituições se colocam como aparelho repressor, coercitivo, revestidas de uma dominação ideológica, na qual instala-se um jogo de sobreposição, de circularidade no discurso que aponta para a legitimação de um saber predominante.

⁵³ O modo como o Estado projeta, pelo discurso, um perfil de aluno para a prova do ENEM, ver Leal (2015). Na dissertação, trabalhamos com a formulação da proposta de redação, alargando discussões/reflexões sobre a projeção imaginária do candidato para a prova.

O Estado é, notadamente, concebido como aparelho repressivo. *É uma “máquina” de repressão que permite às classes dominantes assegurar sua dominação sobre a classe dominada.* (ALTHUSSER, 1980, p. 31-32). Recortando essa questão para o que preceitua a formulação do (R4), há que se dizer que o ENEM reproduz um ‘modelo’ de avaliação que sobredetermina a heterogeneidade linguística, as condições de produção acerca do aprendizado da leitura, da escrita e da interpretação de tantos candidatos que se submetem à prova. Ideologicamente, há uma ordem dominante (o Estado) que reforça a exclusão e o apagamento das diferenças linguísticas.

Em relação à questão que pontuamos, Silva (2007) dirá que, no período compreendido entre os séculos XIX e XX no Brasil, criam-se os colégios para os filhos dos colonos, com a função de ‘ofertar’ uma formação que possibilitasse o ingresso nas universidades portuguesas, europeias, ao passo que à outra parte da sociedade ofertava-se apenas o ensino primário. Essa divisão de classes, desde o surgimento das primeiras instituições de ensino, na sociedade, produz uma dualidade que iremos encontrar ao longo da história da educação em diferentes aspectos. Há uma memória histórica de ensino no Brasil (SILVA, 1998), que tem um perfilhamento que ainda se dissemina no contexto das políticas de avaliação, atualmente, sobretudo, no que tange ao acesso à língua (leitura e escrita formal). Ou seja, os sentidos inscritos na escola brasileira, desde o período da colonização, ressoam, hoje, no funcionamento da política de avaliação do ENEM.

Por fim, trazemos Gallo (1992), ao dizer que o ensino de escrita, na escola, torna-se possível diante de uma condição essencial: ensinar como se produz um texto que se inscreva no discurso escrito e dar condições para que os alunos realmente o produzam. A afirmação da autora corrobora para compreender que a prática de leitura e de escrita do sujeito-aluno se dá ao longo do seu percurso escolar. Assim, a questão do produto final nas avaliações tem a ver com as condições de produção do ensino na escola, as práticas de leitura e de escrita, o acesso a bibliotecas e com os pontos nevrálgicos da educação.

3.5 Escrita e subjetividade

O sujeito, constituído pela linguagem, é marcado pela heterogeneidade, pelos processos de subjetivação/assujeitamento. Discursivamente, *a subjetividade permite compreender como a língua acontece no homem.* [...] Assim, *o acontecimento significativo, que é o discurso, tem a noção de subjetividade como um lugar teórico fundamental.* (ORLANDI, 2002, p. 65). Subjetivar é inscrever-se em redes históricas e sociais de produção

de sentidos. Ou seja, o sujeito, capturado pela língua e determinado pelo contexto histórico no qual está inscrito, *está sujeito à* (língua) para *ser sujeito da* (língua). (Idem, 2007).

Partindo dessas questões teóricas, apresentamos, a seguir, o último recorte (R5), que trata dos aspectos metodológicos para a escrita do texto dissertativo-argumentativo. A partir desta materialidade discursiva, refletiremos sobre a questão da subjetividade na linguagem, o modo como o sujeito se marca na/pela escrita.

R5: Para que se **cumpra** o objetivo do texto **dissertativo-argumentativo** — o de mostrar a **veracidade ou a propriedade da proposição defendida** —, **evita-se que as ideias sejam vinculadas pessoal ou subjetivamente ao autor, mas procura-se apresentá-las como pertencentes a todos**. Adota-se, preferencialmente, uma posição impessoal, aparentemente neutra, que **atenue a subjetividade** e oculte o agente das ações. [...] Gramaticalmente, há muitas formas de conseguir esse objetivo: com a generalização do sujeito, por meio do emprego da **primeira pessoa do plural (Temos observado...)**; com a ocultação do agente, por meio do uso de expressões do tipo **é preciso, é necessário, é urgente**; com o emprego de agente sob a forma de ser inanimado, fenômeno, instituição ou organização (**O governo..., Este Ministério..., A direção do colégio...**); **ou, ainda, pelo uso gramatical do sujeito indeterminado (Trata-se de...) e da voz passiva (Foi decidido que...)**. (BRASIL, 2013b, p. 15, grifo nosso).

O (R5) orienta o avaliador a atentar-se à escrita do candidato, sobretudo, em relação ao atendimento à tipologia do *texto dissertativo-argumentativo*. Para isso, apresenta os mecanismos linguísticos, os quais deve ‘perceber’ se estão postos no texto redacional. O presente recorte afirma que dentre os objetivos do texto dissertativo-argumentativo, destaca-se: *mostrar a veracidade ou a propriedade da proposição defendida*. Trata-se, entre outras coisas, do modo como o candidato deve apresentar a “*verdade*” de uma ideia ou de uma tese (BRASIL, 2013b, p. 13), por meio de argumentos defendidos ao longo do texto.

A presente discursividade remete-nos a Cavallari (2011), ao dizer que a avaliação formal é um instrumento que funciona como uma sentença legitimadora acerca do sucesso ou fracasso do sujeito-aluno, de modo a pressupor julgamentos calcados no imaginário pela imposição de regras, a obrigatoriedade de seguir padrões de textos e a rigidez quanto ao que se deve ou não ser feito. Trata-se de um discurso pedagógico que se direciona ao funcionamento da prática avaliativa e determina os lugares discursivos que podem e devem ser ocupados pelos sujeitos.

No (R5) afirma-se que o candidato precisa *atenuar a subjetividade* na escrita da redação, posicionando-se de maneira *neutra e impessoal*. O discurso do *Manual de Capacitação* inscreve o candidato em um lugar de neutralidade, de um posicionamento

“imparcial” acerca da escrita da redação. No entanto, contradiz o que se afirma no *Guia do Participante 2013*, que pontua:

o texto dissertativo-argumentativo é mais do que uma simples exposição de ideias e, por isso, você (o candidato) deve evitar elaborar um texto de caráter apenas expositivo. É preciso apresentar um texto que expõe um aspecto relacionado ao tema, defendendo uma posição, uma tese. (BRASIL, 2013a, p. 13).

O *Guia*, ao orientar sobre a importância de se defender uma posição, que não seja *uma simples exposição de ideias*, subjaz, na largada, à marca, à subjetividade na língua. Desse modo, para nós que trabalhamos com a linguagem, com os sentidos, entendemos o sujeito como posição no discurso. (PÊCHEUX, 2006). Assim, remetemos a Benveniste (1988), que diz da subjetividade na linguagem. De acordo com o teórico, a subjetividade é a capacidade do locutor em ‘apropriar-se’ da língua para se propor como *sujeito*. A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no discurso. Em outras palavras, é na instância do discurso que o *eu* locutor enuncia como *sujeito*. Assim, *o fundamento da subjetividade está no exercício da língua*. (Idem, p. 288).

A partir de Benveniste (1988), compreende-se que o leitor assume a posição de locutor, já que, ao ler, reconstitui sentidos, abrindo espaço para a produção de um novo discurso, caracterizado pelas marcas de sua subjetividade. De acordo com o teórico, no ato da leitura, a subjetividade apresenta-se como a capacidade do leitor/locutor em apropriar-se da língua e atualizá-la, posicionando-se no discurso como sujeito que diz *eu*. O que implica considerar que o texto não é uma estrutura fechada e acabada, mas passível de ser compreendido, interpretado. Por este modo, o texto configura-se como possibilidade de diferentes leituras, um discurso singular, único e irrepitível, e o leitor, ao reconstituir os sentidos do texto, apropria-se dele, atualiza-o; aí estão as marcas da subjetividade na linguagem. É inscrever-se em redes históricas e sociais de produção de sentidos. (MARIANI, 2016).

Em face do que pontuamos, retomamos o (R5), ao orientar que as ideias do participante sejam apresentadas *como pertencente a todos*, de modo *impessoal*, *aparentemente neutra*; *isso para que se cumpra o objetivo do texto dissertativo-argumentativo*. De acordo com Orlandi (2012d), a subjetividade é estruturada no acontecimento do discurso. Intervém, desse modo, o efeito ideológico, que diz respeito à constituição do sujeito e do simbólico; de um sujeito que, para significar, assujeita-se à

língua. Do ponto de vista teórico em que nos inscrevemos – a Análise de Discurso – o sujeito se marca na língua para significar. Sujeito e sentido se constituem simultaneamente pelo processo de subjetivação (ORLANDI, 2007) pelo simbólico e ideológico. Assim, estar na língua é posicionar-se – formular, textualizar, produzir sentidos – o que significa a negação da neutralidade.

Deve-se pontuar que a subjetividade é constitutiva tanto da produção do texto quanto da produção de sua leitura. Não há neutralidade no modo como nos marcamos na língua. A linguagem é um modo de produção social, que não é neutra, mas lugar de manifestação da ideologia. Na perspectiva da Análise de Discurso, compreende-se que a interpretação é sempre subjetiva. A subjetividade resulta do acontecimento de linguagem. Não se trata de *uma questão de qualidade, de natureza: não se é mais ou menos sujeito, não se é pouco ou muito subjetivado [...] Se é sujeito pelo assujeitamento à língua, na história.* (ORLANDI, 2002, p. 66). Desse modo, as marcas da subjetividade na língua não significam mais ou menos objetividade ao discurso, de modo que o sujeito está na constituição do discurso e se marca na escrita. Essa é a condição.

De acordo com Mariani (2016), o simples falar (tomar a palavra) é em si uma prática política, pois incide na divisão de sentidos, na constituição do sujeito. Não há, pois, neutralidade nos gestos de interpretação. Somos sujeitos de linguagem e estamos inscritos na ordem do simbólico, portanto, somos instados a interpretar. (ORLANDI, 2012d). A tentativa de controle da subjetividade é um efeito ideológico, imaginário. Não há como ‘esvaziar-se’ ou atenuar a subjetividade, pois o sujeito é um sujeito social, singular e interpretante. (CAVALLARI, 2011).

Posto isso, a discursividade em torno do (R5) remete, ainda, à gramática, como uma das formas de evitar *que as ideias sejam vinculadas pessoal ou subjetivamente ao autor*. Para tanto, sugere, ao avaliador, modos de observar como o candidato marca isso na língua, a partir do uso de certos elementos linguísticos. Por exemplo: o emprego de verbos na 3ª pessoa do plural, como forma de *ocultação do agente*; ou ainda, o uso de expressões *é preciso, é necessário, é urgente* etc. O recorte orienta que uma das formas de *atenuar a subjetividade* é através da *generalização do sujeito*, na qual o candidato pode fazer uso de expressões específicas, tais como *o governo, este Ministério, a direção do colégio* etc. Além disso, afirma que outra maneira de se atender ao objetivo de ser *impessoal* na escrita do texto é fazendo uso do *sujeito indeterminado (trata-se de)*, ou ainda, de enunciados na *voz passiva (foi decidido que)* etc.

Observa-se, pela linguagem, que a formulação (R5) direciona o avaliador a perceber, no texto do candidato, as pistas, os elementos estruturais, os aspectos sintáticos, de colocação de palavras no texto, de modo que o ponto nodal verticaliza-se para a avaliação da redação, observando-se, sobretudo, se o candidato *cumpr*e o objetivo do texto dissertativo-argumentativo. Lugar de adequação.

O discurso do (R5), ao dizer sobre o uso dos elementos linguísticos, nos faz retomar Benveniste (1988, p. 280) que afirma: *a terceira pessoa é a forma do paradigma verbal (ou pronominal) que não remete a nenhuma pessoa, porque se refere a um objeto colocado fora da alocação e se caracteriza por oposição à pessoa eu*. O teórico, ao dizer da distinção entre a enunciação *subj*etiva e a enunciação *não subj*etiva, nos permite compreender que o uso da terceira pessoa ‘tira’ o seu valor do fato de que faz parte de um discurso enunciado por *eu*. Instala-se aí um lugar de coletividade, impessoalidade.

Nesse sentido, para além de questões que tocam a relação do sujeito com a língua, observa-se que a proposição de escrita inscrita no (R5) do *Manual* está revestida de elementos gramaticais, que verticalizam para a projeção de um modelo de escrita, calcado no valor normativo atribuído à gramática.

As posições-sujeito candidato e avaliador estão inscritas em um lugar de regularidade do discurso, em que a normatividade da língua se dá sob aspectos pontuais a serem seguidos. Tem-se, desse modo, um sujeito que, ao se marcar na escrita, precisa posicionar-se na/pela coletividade e ser impessoal. Ou seja, deve-se fazer uso de determinados recursos linguísticos como forma de “assegurar” o lugar da neutralidade/impessoalidade, como se isso fosse possível de ser controlado na língua.

A discursividade em torno do (R5) faz incutir, desse modo, tanto para o avaliador quanto para o candidato uma maneira técnica de produção e de avaliação da redação. Faz-nos pensar o lugar atribuído à gramática, o de um fim específico, de um objetivo pré-determinado na formulação do *Manual*, qual seja, o de o candidato ‘adequar’ o texto à modalidade dissertativo-argumentativa e ser *impessoal*, isto é, *atenuar* a subjetividade.

No entanto, a subjetividade, tal como formulou Benveniste (1988), leva ao equívoco o idealismo na linguagem, pelo modo como o sujeito se marca na escrita. Na ‘busca’ de um ideal de completude na escrita, o sujeito pratica, na diferença, seu gesto de leitura/interpretação. (ORLANDI, 1988). Em outras palavras, a multiplicidade de sentidos possíveis se inscreve diretamente na subjetividade (HAROCHE, 1992) constitutiva tanto da produção quanto da leitura do texto. Lugar de constituição de sentidos daquele que produz e daquele que lê.

3.6 Produzindo gestos de leitura a partir da análise dos recortes

A análise dos cinco recortes nos possibilita dizer, entre outras leituras possíveis, que a política de avaliação da redação do ENEM toma o processo de correção dos textos numa perspectiva que direciona, pelo *Manual*, a regularidade linguística de forma estruturante e linear entre os avaliadores. Em face dessa questão, trazemos Orlandi (1988, p. 45) que diz: *não há leituras previstas por/para um texto, como se este fosse um objeto fechado em si mesmo e autossuficiente*. A afirmação da autora nos faz compreender que a projeção da leitura de um texto é um efeito imaginário, uma vez que o discurso não se constitui em um modo de leitura-plana, como se fosse possível acessar o sentido do texto de maneira unívoca.

É importante pontuar que o olhar-leitor ‘flagra’ o texto em vários pontos, expõe o sujeito a outros sentidos possíveis, pois *a unidade do texto não é plana, nem simétrica, mas fugaz*. (ORLANDI, 1988, p. 113). Compreendemos, pela formulação teórica, a escrita como condição de incompletude e o texto atravessado por diferentes formações discursivas. *A incompletude é a relação fundamental que todo dizer tem com o não dizer, isto é, o possível da interpretação outra*. (ORLANDI, 2009, p. 55).

O texto, enquanto objeto simbólico, constitui-se recortado por diferentes possibilidades de leitura, daí *o sentido poder ser outro, e sempre o é, no meio de outros*. (ORLANDI, 2012d, p. 70). Assim, a leitura se dá por vários princípios (NUNES, 1994), o que significa não fixar, de maneira absoluta, as maneiras de ler. Texto/sujeito/sentido não se ‘limitam’ ao sentido em um espaço fechado, uma vez que se instala aí a incompletude da/na linguagem. São distintos gestos de leitura e de interpretação que se constituem diante da materialidade discursiva.

O que pontuamos, acima, nos remete a Milner (1987), ao dizer que a língua é afetada por uma divisão, o impossível da unidade, e a Barthes (1987) que, por sua vez, diz da condição de incompletude da linguagem e considera o texto como a possibilidade de transgressão das regras. O ponto de vista dos teóricos é fundante, pelo modo como compreendem o texto como o próprio aflorar da língua, como o lugar do ‘jogo das palavras’ e a escrita, nesse jogo, transpõe o limite imposto pelas regras da língua, enquanto projeção imaginária. Para nós, esta é uma questão nodal para se pensar, em contraposição, à noção de texto a partir do ponto de vista empírico, com seus limites estruturais, começo, meio e fim. Pois, se o tomarmos discursivamente, reinstala-se sua incompletude, movimento de sentidos, abrindo-se à significação.

É preciso pontuar, ainda, que no campo da linguagem, há sempre o ‘resto’ indizível (MARIANI, 2016), de modo que o real é justamente o impossível de dizer tudo (MILNER, 1987), de tudo significar. Lagazzi (2011, p. 278) afirma que *o texto é um recorte na incompletude do discurso*. Não há ‘saturação’ do dizer, completude. É sempre possível dizer outro discurso, de outro modo, pois o texto é um conjunto de formulações no meio de outras tantas possíveis (ORLANDI, 2012d), e é justamente por não ser possível a apreensão do ‘tudo’ que a noção de incompletude move nossa relação com a linguagem, com os sentidos. Sempre em curso, em construção. Nunca finito, tampouco completo.

De acordo com Gadet & Pêcheux (2010), o real da língua, cortado por falhas, é o impossível que lhe é próprio. A língua só existe sob a forma não-finita, do não-tudo, efeito da inscrição na história, sujeita à falha, ao equívoco. Assim, compreender a linguagem e sua relação com o simbólico e o ideológico, atravessada pela historicidade, significa não mascarar a intrínseca relação daquela com o político.

Nesse sentido, os recortes (1, 2, 3, 4 e 5), que dizem dos aspectos procedimentais de avaliação da escrita da redação no ENEM, nos faz compreender, pelas análises, que a normatização à escrita e à avaliação do texto naturaliza e opacifica o próprio processo de produção, pelo modo como o Estado, ideologicamente, projeta um ‘saber’ sobre seus meios de produção. Ao contrário, é preciso pensar que na/pela linguagem não há consenso e/ou conformidade nos gestos de leitura e de interpretação do sujeito-avaliador. Trata-se de uma prática discursiva que confronta o sujeito-leitor em diferentes redes de sentido, modos de se compreender a trama discursiva: o texto.

Discursivamente, o modo como o avaliador ‘acessa’ o sentido do texto redacional não segue uma ótica linear. O gesto de leitura, a incisão na materialidade linguística, assim como o efeito da interpretação, são marcas da subjetividade na linguagem. O discurso, a linguagem, é movimento de sentidos e expor-se a esse movimento não se tem modelo e nem regras pré-estabelecidas. Há constituição e dispersão de sentidos. Não há como apreendê-los.

Observamos, neste percurso, que o *Manual de Capacitação* apresenta instruções que vão tecnicizando o modo como o avaliador deve fazer a inserção/avaliação na/da redação. Os recortes analisados constituem-se como discursividades inscritas em uma concepção teórica de língua e de linguagem, convergem a uma prática consensual e estabilizam sentidos dentro de uma estrutura linguística. Um discurso de disciplinarização, que ‘busca’, através de instruções, regulamentar o jogo de ‘transmissão’, de filiação a certos sentidos, de determinados espaços do dizer. (PFEIFFER, 2010). Projeta-se, pelo discurso, um sujeito que atenda comandos, que tenha controle sobre seus argumentos. Em outras palavras, trata-se da

disciplinarização e representação do sujeito enquanto origem e fonte de seu dizer (DI RENZO, 2011), sujeito ao controle social, à injunção do discurso do Estado/MEC.

Os recortes, em questão, dão a ler a projeção de um sujeito determinado pela língua/Estado; um sujeito predizível, mensurável (HAROCHE, 1992) com o que lhe é prescrito/ordenado, via *Manual*. Essa questão converge para o imaginário de completude e de estabilização de sentidos ao leitor. (SILVA & PFEIFFER, 2014). Silenciam-se certos espaços de significação, outras práticas do sujeito, pela sujeição àquilo que está devidamente regulamentado e que se sustenta por uma discursividade jurídica.

Por outro lado, é preciso dizer que o saber é ‘estranho’ à univocidade. (PÊCHEUX, 2006). Esta, por sua vez, atua na constituição de um sujeito que deve seguir determinadas condutas. Trata-se de um pré-construído e nos remete ao discurso pedagógico, autoritário, que dita o que deve ser feito, produzindo, assim, o efeito de naturalidade e de ‘necessidade’ de adequação/conformidade às regras.

Nesse sentido, a política de avaliação da redação do ENEM textualiza modos de interpelação do sujeito-avaliador, que se assujeita à política de língua e de linguagem do Estado/MEC, via *Manual de Capacitação*. Vimos, nos recortes analisados, que os procedimentos injuntivos configuram, para ele, como uma ‘pedra de toque’, tal como formulou Foucault (1992), como uma questão nodal. Para nós, esta é uma relação conflituosa que não depende tão somente da compreensão do avaliador acerca do sentido e do modo como o candidato se marca na escrita, mas subjaz à subordinação de uma relação hierarquizada, *a priori*, entre Estado/MEC/*Manual*. Há, portanto, efeito na relação do sujeito com o discurso pedagógico/Estado. Efeito que, na linguagem, é de confronto do simbólico com o político⁵⁴.

O gesto de interpretação do avaliador movimenta sentidos e confrontos ideológicos, pelos distintos modos de se significar na avaliação do texto. Dizer sobre o gesto de interpretação é pensar o político na língua, a constituição dos sentidos em diferentes formações discursivas. De acordo com Pêcheux (1990b, p. 160), trata-se de uma *matriz de sentidos que regula o que pode e deve ser dito numa conjuntura dada a partir de uma certa posição do sujeito [...]*, de modo que *as palavras recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas*. Lugar de articulação entre língua e discurso. Assim, o sentido se constitui em distintas condições de produção e para o discurso significar o sujeito inscreve o

⁵⁴ Conforme nota de rodapé nº 21, p. 28.

seu dizer em uma formação discursiva, que se relaciona com outras, o que determina, necessariamente, o sentido.

O que pontuamos teoricamente nos possibilita dizer que os aspectos procedimentais/orientativos inscritos no *Manual de Capacitação* são constitutivos de uma ordem, um discurso institucional/MEC, que projeta um saber sobre a avaliação. O gesto de interpretação e a incisão na materialidade linguística (redação) subjaz a um modo de compreensão e de avaliação pré-concebidos, via *Manual*, que inscreve o sujeito-avaliador em um lugar de limitação, por uma formação imaginária, de direcionamento ao que se preceitua a concepção de língua(gem), que media o certame de avaliação da redação do ENEM.

Nesse sentido, as posições-sujeito avaliador e candidato estão inscritas no lugar da ordem, do ritual do modelo avaliativo do ENEM, o que nos faz pensar que as práticas de leitura e de escrita, desde sempre, se ritualizam em torno de ‘modelos’, antes pelo colonizador (MARIANI, 2016), hoje por processos avaliativos/seletivos, como o ENEM, por exemplo. Há uma memória discursiva que produz um retorno e nos faz pensar, ainda, no modo como a leitura, a escrita e a interpretação são entendidas, se pensadas em uma base teórica estruturalista (inscrita em um formalismo), o que deixa em aberto a questão do sentido.

Assim, as questões trabalhadas ao longo deste capítulo, a saber, o modo como o discurso do *Manual de Capacitação* projeta uma posição-sujeito avaliador para a avaliação da escrita, dão o mote para o próximo capítulo, em que analisaremos a *Matriz de Referência para a Redação do ENEM*, parâmetro formal de avaliação em que se configura um modo específico de se atribuir uma nota à redação.

CAPÍTULO IV

4.1 A Matriz de Referência: a parametrização e o efeito imaginário de avaliação

É pelo discurso que se luta para que não se institua uma ‘única interpretação’, um ‘sentido literal’. É pelo discurso que se luta para que a sintaxe – enquanto superfície – não seja tomada como ‘plana’, perfeita e bem delimitada, pois a cada aparição, o discurso se revela como uma forma de sedução, na qual os efeitos de sentido entre os locutores podem ser sempre outros. (PETRI, 2005, p. 09).

Petri (2005) diz de um modo de leitura, pela perspectiva teórica da Análise de Discurso, diante da opacidade da/na linguagem. A Análise de Discurso, pelo modo como trabalha com a interpretação – indagando o sentido literal – nos permitirá colocar em questão o lugar de evidência que se constrói em torno do imaginário de avaliação do ENEM, que tem como fio condutor a *Matriz de Referência*. Trata-se de um quadro em que são descritas as competências e os níveis avaliativos, que funcionam como critérios de valoração da nota, modos de dizer ao avaliador sobre o desempenho dos candidatos em relação à redação. A nossa questão, neste capítulo, é pensar a regularidade que subjaz ao discurso da *Matriz*, questionando, pela linguagem, o modelo formal de avaliação do texto.

Os níveis avaliativos inscritos na *Matriz de Referência* textualizam a competência/domínio de escrita do participante e funcionam como parâmetros pontuais de correção do texto. Em cada nível avaliativo (I ao V), a nota é de quarenta (40) pontos. Assim, o participante que obtém duzentos (200) pontos em cada uma das cinco competências, atribui-se a nota máxima na redação, mil (1.000) pontos. Elaboramos uma tabela para exemplificar a pontuação em cada uma das competências. Após a tabela, segue a *Matriz*.

Competências	Nível 0	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V
I	0	40	80	120	160	200
II	-	40	80	120	160	200
III	0	40	80	120	160	200
IV	0	40	80	120	160	200
V	0	40	80	120	160	200

Fonte: Elaboração do próprio autor.

Quadro 01: Matriz de Referência para a Redação do ENEM (2013).

COMPETÊNCIA NÍVEIS (NOTAS)	NÍVEL 0	NÍVEL I	NÍVEL II	NÍVEL III	NÍVEL IV	NÍVEL V
I - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidência.
II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	-	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.
III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.
IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	Não articula as informações.	Articula as partes do texto de forma precária.	Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.	Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.	Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
V - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.	Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.	Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.	Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.	Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.	Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

Na *Matriz de Referência* (quadro 01), as competências avaliativas (I-V) textualizam um saber sobre a língua, e os níveis avaliativos (0-V) quantificam, para o avaliador, o domínio do candidato em relação às competências. Padroniza-se um modelo formal de avaliação do texto, inscrito em uma concepção de língua e linguagem: a *sociointeracionista*.

A presente materialidade discursiva põe em funcionamento um modo de avaliação que diz das habilidades de linguagem sob certos limites estruturais para a escrita da redação. A padronização de um modelo de correção converge à projeção de um sujeito que se ‘adapta’ a um saber/conhecimento acerca da língua, via *Matriz de Referência*. Pelos interstícios da linguagem, pode-se dizer que no quadro de correção, tem-se a uniformização de respostas para procedimentos padronizados. Há um imaginário de avaliação que pressupõe a maneira ‘correta’, o que dá a ler o enquadramento de posições-sujeito em níveis hierárquicos, estabelecidos, *a priori*.

Em outras palavras, projeta-se um imaginário de escrita e, a partir dessa projeção, disciplinariza um conhecimento tido como correto, homogêneo e universal. Esse tipo de avaliação normativa, que avalia a competência linguística do candidato, produz, como efeito, uma divisão. Compartimentam-se diferentes saberes em ‘grupos’ relativamente distintos, a partir do desempenho na escrita do texto redacional.

Na *Matriz de Referência*, as competências avaliativas referem-se aos conhecimentos que são, ou deveriam ser desenvolvidos na escola. Dão a ler o modo de individuação/regulação do sujeito pelo Estado, que o responsabiliza pelo aprendizado. Trata-se de uma cultura da performatividade. (PFEIFFER, 2011). De acordo com a autora, no que tange às políticas públicas de ensino, a cultura da performatividade é um processo pelo qual as identidades sociais são forjadas na lógica dos desempenhos. Assim, as competências, na *Matriz* configuram-se como um conjunto de saberes, entendido como necessário aos sujeitos no processo de escolarização.

Nesse sentido, a avaliação da redação tem um fio condutor a ser seguido, a partir do que se textualiza nos níveis (0-V). Na/pela formulação dos referidos níveis, observa-se que há, por um lado, o aluno que participou do processo de escolarização, porém demonstrou *domínio insatisfatório*, pois aprendeu minimamente a ler, escrever e interpretar. De outro, tem-se o aluno, cujo processo de escolarização lhe possibilitou obter *excelente* domínio no desenvolvimento do texto. São extremos que tocam em questões importantes sobre o ensino, no Brasil, sobretudo, no que tange à leitura, à escrita e à interpretação na educação básica.

Os níveis avaliativos (0-V) compartimentam distintas capacidades de escrita e em todas há a inscrição de um perfil de aluno ao término do ensino médio, após onze anos de

percurso escolar. Um aluno que não apenas passou pela escola, mas, cuja passagem, a instituição escolar possibilitou-lhe (ou não) condições necessárias para o seu aprendizado da escrita. Conforme Durigon (2012), trata-se de um aluno que é ‘fruto’ do processo de escolarização, um imaginário de sujeito pronto para exercer a cidadania, letrado ou não, mas escolarizado para o Estado.

Observa-se que há uma espécie de decalagem em relação aos níveis (0-V). Por um lado, diz do *conhecimento* do candidato em relação à língua, o que tem a ver com as condições de produção do ensino, o percurso escolar, que corroboram para a inscrição no nível (V), por exemplo. Por outro, diz do *desconhecimento* em relação à interpretação, ao que fora solicitado na prova. Assim, o candidato que não avança o nível zero (0), estaciona-se em um saber sobre a língua que não lhe permite ser enquadrado sequer em um *domínio insuficiente*, mas *precário*; uma escrita sujeita à ‘correção’.

A questão que pontuamos nos remete a Pfeiffer (2010), ao dizer que as políticas educacionais têm sido construídas no lugar do consenso do multiculturalismo, da inclusão. Há o pressuposto de igualdade, *mas com uma possibilidade de diferenciação assegurada mediante os talentos de cada um*. (Idem, p. 88). Legitima-se a divisão pela língua, pela escrita, de modo que a projeção imaginária de sujeito ‘ideal’ toca o ‘real’, aquele que tem limitações de leitura, escrita e interpretação. Ou, como diria Orlandi (2002, p. 21), *uns demonstram competência, outros, conhecimento sofrível*. Assim, o modelo ‘ideal’ de candidato, projetado pela política de avaliação do ENEM, individuado pelo Estado, é confrontado com o real, pela injunção aos critérios avaliativos, à regularidade da língua. Por este modo, não basta estar inscrito na língua, é preciso adequar-se à posição autorizada de normatização e regulamentação dos sentidos. (PFEIFFER, 2001).

Na *Matriz de Referência*, as formulações *conhecimento suficiente e insuficiente* verticalizam para distintos níveis de leitura e de escrita dos candidatos, que são enquadrados em um sistema de avaliação uníssono, porém, com distintas capacidades, condições de produção. Essa é uma questão muito importante e instiga-nos a reflexões. Assim, nos perguntamos: a projeção de um parâmetro formal de avaliação da escrita produz quais efeitos no modo de avaliar?

Em primeiro lugar, observa-se, pelo discurso da *Matriz*, uma pedagogização, o parâmetro para o sequenciamento da correção da prova de redação. Isso se delineia com vistas a um não ‘desnívelamento’ em relação à atribuição de notas⁵⁵, pois trata-se de orientações

⁵⁵ Há, no capítulo I, no item 1.4 *O discurso do Guia: a interpelação do sujeito pelo Estado*, uma discussão sobre o sistema de avaliação da redação do ENEM.

pedagógicas que versam sobre o como avaliar. Nesse bojo, é fundamental pensarmos os sentidos em movimento, quando confrontamos os aspectos formais da avaliação do texto redacional e as condições de produção da posição sujeito-avaliador em relação à prova.

No percurso de avaliação do texto, há, pelo discurso, uma multiplicidade de sentidos àquele que lê. De acordo com Lugo (2014), ao avaliador é conferido o “poder” simbólico que o torna autorizado a avaliar a escrita do participante. O dizer da autora remete-nos ao quadro de correção do texto redacional do ENEM, em que se tem a projeção de um perfil-avaliador que reconheça o sentido já-lá⁵⁶. Avalia-se a competência discursiva pela resposta dada: o que foi interpretado e produzido pelo candidato. Trata-se da sujeição ao discurso do Estado/MEC, que textualiza o modelo de correção.

Observa-se, na materialidade discursiva da *Matriz de Referência*, a projeção imaginária de distintos níveis de conhecimento do sujeito. Legitima-se o lugar da objetividade, pelo discurso pedagógico, o enquadramento do participante e do avaliador na regularidade da língua. Essa questão tem a ver com a teoria linguística (concepção de linguagem) que sustenta o ENEM, pelo modo como projeta, por um lado, um “ideal” de prova e, por outro, um sistema de correção também “ideal”, que se dão por mecanismos de instrução técnicos, “claros” e “precisos”. (LIMA, 2017).

Nesse sentido, a *Matriz de Referência* produz um lugar de limitação em relação aos gestos de interpretação. O lugar ocupado pelo avaliador é o de reprodução e não de interpretação. Atribui-se uma nota ao participante, o que significa ‘inserir-lo’ em um dos níveis de proficiência (0-V) determinado pela política de avaliação da redação do ENEM. Posto isso, nos perguntamos: em que consiste, por exemplo, a inscrição do candidato no nível zero? A nossa questão é pensar essa representatividade numérica, sobretudo, em termos de competência linguística do candidato.

Discursivamente, pode-se dizer que a nota zero não se constitui como “erro”, mas como a materialização do furo, da falha, no gesto de interpretação. De acordo com Santos (2014), a questão do erro, do furo na língua, aparece como o resultado de uma formação discursiva dominada, distinta daquela projetada pela prova de redação do ENEM, inscrito em uma formação discursiva dominante. Trata-se da posição-sujeito candidato que diz de outro lugar e irrompe o imaginário de ideal de escrita imposto pelo discurso do Estado/MEC. Um sujeito interdito no seu dizer em relação ao conhecimento linguístico, às condições de produção, ao gesto de leitura etc.

⁵⁶ Pelo quadro teórico da Análise de Discurso, nos referimos ao pré-construído da interpelação ideológica, isto é, o assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico.

No quadro I (Nível 0), a textualização do advérbio (não) qualifica e descreve o nível zero, e o faz significar um modo de negação do que se projeta em relação às competências avaliativas. A inscrição do candidato no referido nível significa, desse modo, a nulidade, um modo de dizer sobre o que não fora aprendido, ao que se denomina *desconhecimento* e/ou não atendimento do que fora solicitado na prova de redação. Isso tem uma significância e nos faz pensar no modo como a escola intermedia a competência linguística do sujeito em relação ao conhecimento, ao saber linguístico. Essa questão converge, por exemplo, para a possibilidade de se abrir uma discussão em relação ao ensino, à leitura, à escrita e à interpretação, pois o Quadro I (de correção) configura-se como um resultado e está revestido de uma projeção que lhe é constitutiva. É o que abordaremos, a seguir, quando analisaremos os cinco critérios de avaliação da redação do ENEM.

4.2 As competências avaliativas: um saber sobre a língua

A prova de redação, enquanto fato discursivo de linguagem, recorta questões sobre os gestos de leitura da posição-sujeito avaliador, a partir da *Matriz de Referência*. Trata-se de uma prática discursiva que nos possibilita pensar, também, nos sentidos que se engendram diante do que é estabelecido em termos de avaliação da escrita para o candidato, inscrito em uma política de língua do Estado.

O Estado determina, pela regularidade jurídica, as políticas de ensino de língua e de linguagem às instituições. No ENEM, a avaliação da redação organiza-se em torno de competências, que têm sua regularidade, seu direcionamento, que normatiza e regulamenta sentidos à escrita. Trata-se, a nosso ver, de uma espécie de produto final do ensino médio.

De acordo com Pfeiffer (1995), a avaliação, no âmbito educacional, inscreve-se em um discurso autoritário, no qual o Estado impõe normas para avaliar os níveis de competência dos alunos. Na *Matriz de Referência*, observa-se uma questão pujante em relação ao saber, a interpelação do sujeito à língua, representada em cinco competências avaliativas e seus respectivos níveis.

A primeira Competência, *Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa*, avalia o conhecimento da norma culta da língua do candidato. Para essa competência, espera-se que o participante faça uso da variedade formal da língua, obedecendo, sobretudo, às normas gramaticais. De acordo com o *Guia do Participante*, o domínio de escrita do candidato, na Competência I, é ‘comprovado’ quando o mesmo atenta-se

às convenções da grafia e da acentuação das palavras, com poucos desvios [...] às regras de concordância nominal e verbal; às regras de regência nominal e verbal; aos princípios de organização frasal e de pontuação; às regras de flexão nominal e verbal; e à utilização de vocabulário apropriado ao registro formal do texto dissertativo-argumentativo. (BRASIL, 2013a, p. 27).

O recorte traz a gramática como a ferramenta “capaz” de assegurar o cumprimento da Competência I. Pressupõe-se uma concepção de língua e de linguagem pautada em regras gramaticais, aspectos pontuais da língua, e a avaliação como condição de domínio da estrutura linguística, a ortografia.

Como se sabe, a gramática normatiza e prescreve o ensino da língua, produz o efeito de unidade e de completude do sentido. Entretanto, na perspectiva teórica da Análise de Discurso, é necessário pensar, pela gramática, o funcionamento da linguagem e sua abertura ao simbólico, o que possibilita a interpretação, distintos modos de incisão na materialidade linguística.

Remetemos a Dias (1999), ao propor o ensino de gramática para além das delimitações de categorias morfológicas e das descrições de funções sintáticas. Segundo o teórico, ainda hoje, o imaginário construído em torno do ensino de gramática se reduz aos aspectos prescritivos, normativos e pontuais da língua. Parte-se do ensino das regras de concordância, regência, pontuação, acentuação etc. No que tange à Competência I, têm-se os aspectos de *convenção de escrita, gramaticais, escolha de registro e escolha vocabular* como condição de avaliação do texto, os elementos formais, a regularidade, a estrutura da língua.

Na esteira do que estamos dizendo, Tezza (2012) afirma que a redação escolar trata-se de um texto ornamental, cuja avaliação pressupõe o domínio da Língua Portuguesa, a capacidade de leitura, as técnicas de produção do texto. No ENEM, a questão da avaliação da escrita converge para esse mesmo domínio de referência – as estratégias de organização textual – um movimento pendular entre a estrutura e a ordem da língua. Diz-se do processo de produção do texto a partir dos elementos linguísticos.

Por outro lado, a nossa reflexão incide no modo como o texto funciona, como ele constitui e organiza sentidos dentro de uma estrutura linguística. Dizer do modo como os sentidos estão em funcionamento no texto, pelo viés discursivo, distancia-se da maneira como a política de avaliação do ENEM compreende o texto para efeito de produção e correção. O texto, pelo presente quadro teórico, não é compreendido numa linearidade porque é atravessado por várias formações discursivas, as condições de produção – a formação escolar,

o percurso de leitura e de escrita do candidato – enfim, por distintos modos de se marcar na língua, na escrita.

Nota-se que a primeira competência pressupõe o ‘olhar’ do avaliador para os aspectos gramaticais no texto do candidato que, porventura, fujam dos padrões formais da Língua Portuguesa. Nessa competência, a avaliação da escrita não é compreendida como um modo de observar, pelo discurso, os sentidos do texto, mas o de tirar dele as ‘impurezas’, os ‘ruídos’, aquilo que é dissonante em relação à gramática.

O domínio da escrita formal é, muitas vezes, relacionado ao saber da gramática, seu valor normativo, isto é, o lugar da *pureza* e da *higienização* da língua. (HAROCHE, 1992). Nesse sentido, a discursividade em torno da Competência I é a de um imaginário (pré-construído) que negativiza o que não está de acordo com a norma culta. (MARIANI, 2016). Trata-se da correção da língua.

O lugar teórico inscrito para o avaliador e para o candidato é o de uma linguagem, asséptica, formal e estrutural. Há o apagamento da heterogeneidade e da singularidade das práticas de textualização, estabelecendo entre sujeito e texto relações lineares, higiênicas e objetivas. Entretanto, há que se pensar nos sentidos em movimento, pois a língua está em relação à exterioridade, ao modo de produção dos processos discursivos. Na língua, tem-se a inscrição do sujeito historicamente determinado, inscrito em lugares sociais marcados no/pelo discurso. Assim, a nossa questão é pensar que na língua há pontos de fuga, que não são apreensíveis em uma relação estrutural, isto é, a língua compreendida de maneira compartimentada, ‘colada’ à gramática.

Na *Matriz de Referência*, os níveis da Competência I textualizam saberes e capacidades díspares em relação à escrita formal da Língua Portuguesa, em que se adjetiva como *precário*, *insuficiente*, *mediano*, *bom* e *excelente*. Tais adjetivos funcionam como modos de valorar o texto do candidato pela nota obtida e dão a ler, pela linguagem, a divisão de posições-sujeito pelo conhecimento no uso da língua.

De acordo com o *Guia do Participante*, o candidato precisa produzir a redação atentando-se à construção sintática, à estruturação das orações, dos períodos, para que *o leitor* (avaliador) *possa acompanhar o seu raciocínio facilmente*. (BRASIL, 2013a, p. 14). Há um imaginário de concepção de língua(gem) instituído pelo Programa de avaliação do ENEM e, diante das condições de produção, o sujeito-candidato é aquele – cujo contexto de produção – capaz de retirar os ‘bolors’ da escrita e deixá-la asséptica, clara, inteligível. Parece haver aí uma compreensão de linguagem, cuja função seja a de não quebrar o ‘elo’ de comunicação entre avaliador e candidato.

A orientação do *Guia* pressupõe um direcionamento específico à compreensão do avaliador, sua leitura e interpretação. É posto em questão o domínio formal da língua, a clareza e a fluidez, como se a escrita do candidato fosse passível de uma leitura linear e correspondesse tal qual o gesto de leitura do avaliador. Entretanto, não é possível assegurar-se do ‘controle’ dos sentidos (o que é entendido pelo interlocutor, por exemplo), pois este é o efeito ideológico e a linguagem é opaca.

Os níveis avaliativos da Competência I estão organizados entre o zero (0), quando o candidato demonstra *desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa*, até o nível cinco (V), quando o domínio de escrita do candidato é avaliado como *excelente*. No que tange à correção da língua, é permitida a ocorrência de até dois desvios gramaticais, desde que sejam caracterizados como uma exceção e não como recorrentes. (BRASIL, 2013a). Ou seja, ainda que se contabilizem até dois ‘erros’ gramaticais, o candidato é avaliado no nível V da primeira competência, com pontuação máxima (duzentos pontos).

De acordo com Suassuna (2012), constituir-se como leitor/interlocutor do texto é, necessariamente, interpretá-lo. Não se trata de *pôr na linha o texto desviante* (p. 1142), a verificação de erros pela quantidade. Os aspectos formais são um dos componentes do texto, de modo que a questão nevrálgica é o processo de constituição dos sentidos. Henry (2013), por sua vez, pontua que, na escrita, o desvio gramatical não implica a impossibilidade de atribuição de sentido e/ou significação em uma frase, em um texto. Para o teórico, o objetivo da gramática não é o de dar conta do sentido ou da significação, mas formalizar o saber linguístico, a competência de todo sujeito em relação à língua que, por sua vez, funciona produzindo o efeito de unidade imaginária. (MARIANI, 2004).

Por este modo, a Competência I, ao textualizar sobre a escrita a partir de aspectos formais da língua pela gramática, projeta um imaginário de correção para o texto redacional, um saber sobre a língua como lugar de construção e de representação da unidade e identidade na língua. (ORLANDI, 2001). O que distancia do modo como a compreendemos pela teoria da Análise de Discurso, como o lugar do múltiplo, da polissemia e da interpretação. Sentidos em curso.

O segundo critério de avaliação, *Compreender a proposta de redação e desenvolvê-la em um texto dissertativo-argumentativo*, refere-se à maneira pela qual o candidato deve interpretar a formulação da proposta de redação⁵⁷ e, a partir do seu gesto leitura, produzir um texto que apresente argumentos em defesa de um ponto de vista.

⁵⁷ Na dissertação, trabalhamos com a projeção imaginária de um perfil-leitor inscrito na formulação da proposta de redação do ENEM. Ver Leal (2015).

Os níveis avaliativos desta segunda competência estão divididos entre o I⁵⁸, quando o candidato discorre sobre o tema, porém de maneira *tangencial*, demonstrando *domínio precário da tipologia dissertativo-argumentativa* até o nível V, quando o mesmo desenvolve uma *argumentação de forma consistente*, ancorado em um *repertório sociocultural produtivo*, e apresenta *excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo*. (*Matriz de Referência*, p. 83).

De acordo com o *Guia do Participante*, o texto dissertativo-argumentativo *demonstra a verdade de uma ideia* (BRASIL, 2013a, p. 13) e o candidato precisa *elaborar um texto que apresente, claramente, uma ideia a ser defendida*. (Idem, p.18). A presente discursividade remete ao imaginário de língua na qual a política de avaliação do ENEM se sustenta. Trata-se da prática de produção de texto, que seja claro, compreensível, o que nos faz pensar na contraposição, na língua compreendida como lugar de não transparência.

Desse modo, nos questionamos: como escrever de maneira clara, frente à opacidade da língua? Esse pressuposto é efeito de determinadas exigências pedagógicas, a ‘clareza’ e a objetividade no uso da língua, na exposição do pensamento. Em outras palavras, a necessidade da clareza no uso da língua se dá a partir de um mecanismo ideológico, que exclui aquilo que possa comprometer a boa comunicação. (MARIANI, 2016). Por outro lado, é preciso compreender, tal como formulou Pêcheux (2009), o discurso como *efeito de sentido entre locutores*, no qual cada sujeito significa e se significa a partir das condições histórico-ideológicas nas quais está inscrito.

A formulação do *Guia do Participante*, ao orientar o candidato a escrever de maneira *clara*, inteligível, pressupõe uma leitura técnica acerca da língua. Toma-se a escrita numa relação de transparência e passível de completude, como se o sentido e as relações linguísticas que se estabelecem entre os diferentes constituintes do texto pudessem ser ‘abarcados’. Todavia, o discurso, na perspectiva teórica da Análise de Discurso, na medida em que é constituído pela falha, pelo deslize e pela ambiguidade, dá lugar à interpretação. Não há, desse modo, como apreender e/ou regulamentar os sentidos, embora não se deixe nunca de tentá-lo.⁵⁹ *Há sempre interpretação, o que significa a negação do princípio da literalidade e transparência na/da língua*. (ORLANDI, 2012d, p. 143).

⁵⁸ A segunda competência não considera o nível zero (0) para efeito de avaliação. Para a redação que não atinge o nível I, denomina-se como fuga ao tema (zera-se a nota).

⁵⁹ Remetemos a Haroche (1992), ao dizer que o sistema formal da língua constitui um problema na/para as teorias da linguagem, sobretudo, pelo anseio que *filósofos, gramáticos e linguistas* sempre tiveram pela questão do sentido.

No nível V da segunda competência exige-se, do candidato, um repertório de leitura que não se limite à proposta de redação, mas que consista em uma argumentação ancorada em um *repertório sociocultural produtivo (Matriz de Referência)*. De acordo com o *Guia do Participante*, o candidato precisa fazer uso de *informações de várias áreas do conhecimento, demonstrando que [...] está atualizado em relação ao que acontece no mundo*. (BRASIL, 2013a, p. 14). Na formulação, observa-se que não é tão somente a compreensão da proposta de redação e a estrutura do texto a exigência do segundo critério avaliativo. Trata-se da projeção imaginária do Estado, de um perfil-candidato que demonstre, na escrita, um saber sobre a língua, atravessado por outras áreas do conhecimento que o permita discorrer e desenvolver uma *argumentação consistente*. Sentidos que significam o percurso/história de leitura e de escrita do candidato, articulada a outros domínios do saber, como mediadora desta competência avaliativa.

A formulação do *Guia* nos faz pensar a prática de ensino denominada como pedagogia do ‘aprender a aprender’, que tem como sustentação o pressuposto de que *a educação deva preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerados processos de mudanças*. (DUARTE, 2001 apud PFEIFFER, 2010, p. 86). Estar *atualizado* e *acompanhar* as mudanças da sociedade são questões que convergem para as relações entre trabalho e ensino, ou seja, trata-se da ‘adequação’ às competências exigidas pela realidade social, pelo mundo do trabalho, no contemporâneo.

No que tange à organização do texto, o *Guia do Participante* afirma que o candidato precisa estar ancorado em um repertório de leitura que lhe permita articular as partes do texto, tornando-o coeso e coerente. (BRASIL, 2013a). Além disso, afirma que a redação precisa estar fundamentada em uma tese, com argumentos que a sustentem, de modo que *influenciem a opinião do leitor* (o avaliador), *tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta* (Idem, 2013a, p. 15). A formulação inscreve-se em uma concepção de língua que compreende a escrita como prática persuasiva, o discurso como lugar de convencimento.

O modo como o *Guia do Participante* se textualiza os aspectos procedimentais para a redação, pressupõe-se um imaginário de mecanicidade que atravessa o gesto de escrita, assim como a projeção de um interlocutor. De acordo com Orlandi (1983), na escrita, já está inscrito o leitor e, na leitura, esse leitor é projetado virtualmente. A afirmação da autora nos faz compreender que o avaliador, na medida em que lê, se constitui, ou seja, há um interlocutor que é, na largada, constituído/projetado, no discurso, pelo mecanismo de antecipação.

Do ponto de vista da Análise de Discurso, ao produzir um texto, *o autor produz gestos de interpretação que prendem o leitor nessa textualidade, constituindo, assim, ao mesmo*

tempo uma gama de efeito-leitor correspondente. (ORLANDI, 2012d, p. 151). O sujeito é posição projetada no discurso. Há, na língua, mecanismos de projeção que se dão no jogo das formações imaginárias, inscritas no discurso. Ou seja, a imagem que o sujeito faz dele mesmo e a imagem que ele faz de seu interlocutor. Assim, tem-se a possibilidade de ‘antecipação’, que é a capacidade de o locutor em colocar-se na posição de seu interlocutor.

A projeção imaginária da posição-sujeito avaliador, inscrita no discurso do Estado, dá a ler uma ancoragem política e ideológica. Estabelece-se um jogo discursivo, mediado pelo Estado entre o leitor virtual (avaliador) e o escritor (participante). Nesse jogo, há efeito de sentidos inscritos nos gestos de interpretação. (SILVA & PFEIFFER, p. 95). Trata-se daquilo que Pêcheux (2009) denominou de formações imaginárias como o lugar de jogo de imagens.

De acordo com Orlandi (2012d), o sujeito produz o seu discurso ‘antecipando’ sentidos. Conforme a autora (Idem, p. 61),

não se pode falar do lugar do outro; no entanto, pelo mecanismo de antecipação, o sujeito-autor projeta-se imaginariamente no lugar em que o outro o espera com sua escuta e, assim, “guiado” por esse mecanismo imaginário, constitui, na textualidade, um leitor virtual que lhe corresponde, como um seu duplo.

A citação faz referência à projeção imaginária no discurso, pelo modo como o sujeito se marca na língua. Assim, remetemos a Pêcheux (2010), que diz da antecipação e do imaginário. Segundo o autor, *um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas* (p. 75), que são as circunstâncias do discurso. Para Pêcheux (Idem, p. 82), *o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles (os sujeitos) fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro.* As formações imaginárias designam o lugar do sujeito no discurso, de modo que as palavras produzem sentidos em um jogo ideológico e esses sentidos são produzidos em decorrência do mecanismo imaginário, no/pelo funcionamento da linguagem.

A projeção imaginária no discurso, da qual fala Pêcheux (2010), remete ao funcionamento da avaliação da redação no ENEM, isto é, a imagem (projeção) que o candidato tem da prova, do avaliador e do Estado e vice-versa. Jogo de projeção e antecipação. O candidato constrói a imagem (pré-construído) daquele que exerce o ‘poder’ simbólico sobre a avaliação, que ocupa um lugar institucional, legitimado pelo MEC/porta-voz do Estado. Esse processo, a nosso ver, pressupõe um propósito comunicativo como se o

texto, o produto que é dado a ler, fosse uma resposta ao que se supõe ser a pergunta do outro, o interlocutor. No entanto, deve-se pontuar que a antecipação (projeção da posição-sujeito avaliador) constitui-se como um gesto que implica uma reconfiguração no processo discursivo. Ou seja, para um mesmo texto têm-se condições de produção distintas, assim como gestos de leitura heterogêneos em relação ao modo de proceder à avaliação da competência discursiva do participante.

Assim, trazemos Orlandi (2009), ao dizer que o imaginário faz parte do funcionamento da linguagem e do modo como as relações sociais se inscrevem na história, sobretudo, na maneira como são geridas em uma sociedade, como a nossa, por relações de poder. O ponto de vista da autora nos remete à posição do Estado, via *Matriz de Referência*, que põe em funcionamento uma prática político-ideológica como lugar de divisão, de enquadramento do sujeito na regularidade do processo de avaliação do texto. O avaliador e o candidato à prova estão mediados pelas normas estabelecidas pelo Estado/MEC, que faz saber e faz funcionar a política de língua, o modelo de escrita projetado pelo ENEM. Um lugar para se pensar a sujeição e o controle, questões que trataremos a seguir.

4.3 A organização e a argumentação do/no texto: um lugar para se pensar a gramática?

O terceiro critério avaliativo refere-se à maneira como o candidato *seleciona, relaciona, organiza e interpreta informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista*. Avalia-se o modo como o participante faz uso do seu conhecimento e das informações acerca da proposta de redação. De acordo com a *Matriz de Referência* (2013, p. 83), os níveis do terceiro critério variam entre o zero (0), quando o candidato *apresenta informações, fatos e opiniões que não estão relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista*, até o nível V, quando ele apresenta, na escrita do texto, *um conjunto organizado de ideias relacionado ao tema proposto, de forma consistente e articulada, em defesa de um ponto de vista*.

A discursividade em torno da Competência III está relacionada à coerência textual, trata-se da organização dos argumentos. De acordo com o *Guia do Participante*, a coerência *se estabelece a partir das ideias apresentadas no texto e dos conhecimentos dos interlocutores, garantindo a construção do sentido de acordo com as expectativas do leitor*. (BRASIL, 2013a, p. 18). Afirma, ainda, que o candidato precisa *desenvolver a redação com*

precisão vocabular e progressão temática, que é a maneira como o texto foi planejado e as ideias desenvolvidas em uma ordem lógica. (Idem, p. 18).

A terceira competência avaliativa trata-se, sobretudo, da organização textual e da articulação entre as ideias apresentadas pelo candidato. Pressupõe-se a compreensão da escrita numa relação estrutural, pautada em *escolha vocabular, segmentação lógica*, como condição para uma *argumentação consistente* e uma escrita fluida. Além disso, a escrita da redação, nesta competência, subjaz à organização das ideias, informações e argumentos, a fim de que possibilitem a compreensão do avaliador. O discurso institucional do MEC configura-se como uma tentativa de assegurar a unidade, a compreensibilidade e a inteligibilidade do texto. Não se diz da questão dos sentidos no/do texto, mas da necessidade de que a expectativa do leitor-avaliador seja ‘contemplada’.

Em contraposição, trazemos Lecomte (2016), ao dizer que o discurso, nem mesmo o matemático, não pode ser tomado em termos de formalização, de uma lógica, *a priori*. O que nos faz pensar que a língua, o discurso, escapa ao logicamente estabilizado, produz rupturas, falhas e outras possibilidades de significação.

Na esteira do que estamos dizendo, Pêcheux (1997) ensina-nos que a língua, decididamente, inatingível, resiste do interior às evidências de uma exigência lógica, de modo que o deslize, a falha e a ambiguidade são constitutivos da língua. O ponto de vista do teórico remete-nos, ainda, a Ranciére (1995), que considera a lógica como a própria negação do político. Para o autor, todo o discurso é compreendido como lugar das relações de poder. Assim, para nós que trabalhamos com a linguagem e a interpretação, não há o exato, o completo. Inscrevemo-nos em um campo teórico que toma a língua em relação ao equívoco, pois não há homogeneidade, não há unidade no discurso. O sentido não é estável, tampouco pré-determinado, mas se abre aos efeitos do simbólico.

A afirmação do *Guia do Participante*, de que o candidato precisa atender às *expectativas do leitor* e este, por sua vez, compreender a escrita pela clareza dos argumentos, pressupõe-se uma concepção de leitura numa perspectiva linear, em que se cristalizam os sentidos e apagam a possibilidade de uma leitura outra. Assim, a política de avaliação do ENEM, pela discursividade do *Guia*, aponta para uma questão no nível metodológico e não de condições de produção da leitura e da escrita. Inscreve-se aí um sujeito intencional, pragmático que, conforme Pêcheux (2006), tem necessidade lógica de controle da interpretação, sem risco de falhas. É estabelecida uma relação de dominância do sentido, o que tem a ver com a concepção teórica que media o processo de avaliação da redação.

Por outro lado, na perspectiva teórica da Análise de Discurso, a relação autor/texto/leitor não se dá de maneira naturalizada, como se houvesse aí uma intenção comunicativa. Não. Na perspectiva discursiva, compreendemos que essa relação se dá pelo funcionamento da linguagem, pelo discurso. Não se trata de uma questão intencional, ‘automática’. Pois, tomar o texto como produto de um sujeito intencional é o mesmo que pressupor uma língua transparente e sem opacidades. (LAGAZZI, 2010a).

Pensar a língua em uma perspectiva dialógica/interacional, tal como concebida pelo *Guia do Participante*, distancia-se do modo como compreendemos a linguagem enquanto prática social, simbólica, de modo que apaga a relação desta com o político. Estabelece-se uma relação de comunicação e não de produção e efeito de sentidos. Assim, por essa formação ideológica, na qual o *Guia* está inscrito, a leitura, a escrita e a interpretação são compreendidas como práticas nas quais o leitor ‘interage’ dinamicamente para a construção dos sentidos.

Em face dessa questão, pode-se dizer que na Competência III está inscrito um sujeito que seja capaz de fazer uso da língua para se “comunicar bem”. Isso difere do modo como compreendemos a língua como fato social, cuja produção de sentidos é indissociável à história, não transparente e sujeita a falhas. (MARIANI, 2016). A teoria da Análise de Discurso contrapõe-se àquilo que se denomina “sentido literal” e distancia-se de uma concepção de linguagem tomada como imanente, límpida. No presente quadro teórico está inscrito o sujeito, a exterioridade e o simbólico. O discurso não se fecha em uma estrutura que não seja possível ‘olhar’ para a heterogeneidade, a multiplicidade de sentidos em movimento. Pois, na língua, não há unidade, há sentidos possíveis.

O sentido é constituído por diferentes formações discursivas que o entrecruzam. O leitor (avaliador) não ‘encontra’ o sentido no/pelo texto, mas ao ultrapassar seus limites estruturais, também, atribui sentidos ao que lê. (INDURSKY, 2010b). Desse modo, há que se pensar no deslizamento de sentidos, nos movimentos de leitura (Idem, 1998) como efeito da relação texto/sujeito.

Nesse sentido, a terceira competência verticaliza para as condições de produção do discurso pedagógico, a instituição escolar que, muitas vezes, propõe ao aluno, um ensino pautado na segmentação textual, início, meio e fim. Considera-se o trabalho com a leitura e com a escrita a partir de um processamento linear, a projeção de *um texto dotado de completude, que se apresenta como acabado, fechado*. (INDURSKY, 2010, p. 165). O que está em questão não é a capacidade de argumentação, a inscrição do aluno no discurso da escrita, mas a organização do texto.

Entretanto, há o impossível da língua. Na perspectiva da Análise de Discurso, o texto só permanece ‘fechado’ enquanto não for objeto de interpretação. A partir da leitura, rompe-se com esse fechamento imaginário e simbólico, o que Orlandi (2012d) denomina de “peça de linguagem”. Como toda peça de linguagem, como todo objeto simbólico, o texto é objeto de interpretação. Esta é a questão crucial: compreender como os sentidos estão nele e como o texto pode ser lido, atravessado por diferentes formações discursivas, diferentes sentidos. Em outras palavras, a linguagem é *prática, mediação, trabalho simbólico, e se coloca em um espaço polissêmico das maneiras de ler* (ORLANDI, 2012c, p. 97), e o sentido é constitutivo do discurso – da linguagem – e com ele mantém uma relação de nunca acabar. (HENRY, 2013).

Passamos, agora, para a compreensão e análise do quarto critério avaliativo, *Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação*, que avalia o domínio do candidato em relação ao uso dos elementos coesivos na escrita do texto. Os níveis avaliativos dessa competência vão desde o zero (0), quando o candidato *não consegue estabelecer as articulações e as relações entre as informações dentro do seu texto*, até o nível V, quando a redação é avaliada como *bem articulada e fluida, apresentando repertório diversificado de recursos coesivos*. (Matriz de Referência, p. 83).

De acordo com o *Manual de Capacitação*, os mecanismos linguísticos de articulação são responsáveis pela coesão do texto. Conforme o documento, *é necessário que as ideias se articulem em um todo significativo* (BRASIL, 2013b, p. 11), a fim de que haja conexão entre as partes do texto. Antunes (2005, p. 45) define a coesão como *a propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática*. A autora (Idem, p. 47) afirma que *a função da coesão é a de promover a continuidade do texto, a sequência interligada de suas partes, para que não se perca o fio de unidade que garante a sua interpretabilidade*.

Marcuschi (1995, p. 18), por sua vez, afirma que *os elementos de coesão são aqueles que dão conta da estrutura, da sequência do texto*. O ponto de vista dos teóricos é o de que a coesão está relacionada à sequência e à organização textual entre os elementos linguísticos no texto. Algo que converge para uma questão gramatical: o uso de recursos linguísticos/coesivos como condição de unidade de sentido, de interpretabilidade, compreensibilidade.

Observa-se, na *Matriz de Referência* (p. 83), que o uso dos recursos coesivos são quantificados para efeito de avaliação da redação. Explico. Na textualização dos níveis avaliativos, as formulações *repertório limitado, pouco diversificado e diversificado de*

recursos coesivos são adjetivações que funcionam como um modo de ‘valorar’ o uso dos elementos coesivos pela quantidade. Assim, pelo fio do discurso, pode-se dizer que o quantitativo converge para a possibilidade de o texto ser melhor pontuado nessa competência. Há um distanciamento entre conhecer/ter domínio e o fazer uso correto de tais elementos linguísticos.

Na Competência IV tem-se a projeção imaginária de um avaliador que flagre, no texto, a sua textualidade, os aspectos estruturais da língua. Subjaz a uma concepção de leitura/avaliação ‘colada’ à superfície textual quanto ao uso dos elementos coesivos.

De acordo com o *Guia do Participante*, o uso dos recursos linguísticos são essenciais para a coesão, como *as conjunções, preposições, advérbios e locuções adverbiais*, que *possibilitam a coesão do texto porque estabelecem uma inter-relação entre orações, frases e parágrafos*. (BRASIL, 2013a, p. 20). Tem-se a presença da gramática para dizer do uso dos operadores argumentativos, como forma de ‘assegurar’ uma relação de ligação e fluidez na leitura. Trata-se de elementos ligados à coesão e à coerência, como o lugar da sintaxe, da regularidade da língua, de uma leitura ‘plana’. Não se diz da argumentação como condição de domínio da escrita, da tessitura textual, dos sentidos, mas revestida de uma questão estrutural, a partir do uso de elementos linguísticos. Parte-se do princípio da normatividade da língua e de elementos centrados no texto.

Como se sabe, a coesão envolve os componentes do sistema léxico-gramatical. Refere-se à conexão, ao encadeamento de ideias, à continuidade entre os parágrafos etc. Essa questão nos faz retomar Indursky (2010a). De acordo com a autora, a noção de texto, na antiguidade (período romano - Grécia Clássica), girava em torno do encadeamento de frases e *a gramática era o lugar para compor frases bem formadas e encadeá-las em períodos igualmente bem constituídos*. (p. 38). Na citação, o imaginário de texto, sua construção, desde tempos remotos, pressupõe-se a gramática como ferramenta indispensável.

Por outro lado, o texto, pelo quadro teórico da Análise de Discurso, é produto de um sujeito sócio-histórico, interpelado ideologicamente. (ORLANDI, 2012d). Isso tem a ver com o modo como concebemos a escrita como lugar de interpretação. A língua, inscrita na história, está sujeita ao deslize, aos confrontos ideológicos e essa relação não subjaz tão somente à regularidade das regras gramaticais. A língua é estrutura e acontecimento (PÊCHEUX, 2006), de modo que há efeito nessa relação, que não é o de sobredeterminação da gramática, como se pensou em um período clássico da história.

Por este modo, compreendemos que a leitura, na perspectiva discursiva, está relacionada ao processo de construção dos sentidos, produção do conhecimento. Ler é

compreender e compreender é uma prática discursiva que demanda um investimento analítico na tessitura textual. Nesse bojo, a linguagem, compreendida como um processo de produção de sentidos, não subjaz à estrutura, aos aspectos gramaticais tão somente, mas depende das condições de produção do discurso, da formação discursiva na qual o sujeito se inscreve. Além disso, a linguagem não reproduz, mas representa o real, o plano do simbólico, o que nos possibilita pensar a noção de interdiscurso – lugar de constituição dos sentidos – que escapa à normatividade da língua.

4.4 A escrita como lugar de ‘solução’: a interpelação do Estado

A última competência, *Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos*, avalia o candidato pelo modo como se marca na língua ao propor uma intervenção à problemática abordada na proposta de redação⁶⁰.

Na Competência V, a formulação *respeitando os direitos humanos* dá a ler um lugar de restrição, institucionalmente, legitimado pela Constituição Federal (1988). Trata-se de um espaço discursivo, o dispositivo jurídico acerca dos Direitos Humanos, que diz de valores invioláveis como: *cidadania, liberdade e diversidade cultural*. A discursividade em torno da quinta competência respalda-se no discurso da Lei para limitar certos espaços do dizer, modos de significação pela língua, que não fira tais valores. De modo que a ocorrência de tal “infringência” à regra, penaliza-se⁶¹ a nota na Competência V.

Nesse bojo, é importante pontuar que até a edição de 2017, era atribuída nota zero à redação que desrespeitasse os Direitos Humanos. Em 2018, por determinação judicial (TRF1)⁶², a regra passou por alteração. A redação que apresenta proposta de intervenção que desrespeita os Direitos Humanos penaliza-se a nota somente na Competência V. (BRASIL, 2018).

Em face dessa questão, nota-se que as competências são avaliadas isoladamente, o que representa, a nosso ver, uma problemática em torno da avaliação da redação. Coloca-se em

⁶⁰ Não é nosso interesse trabalhar com a temática de redação do ENEM, mas dizer que o candidato tem seu texto pontuado pelo modo como se constrói a sua intervenção (Competência V) acerca da situação-problema, abordada na formulação da proposta de redação.

⁶¹ Há outras situações de avaliação que zeram a nota na redação. São elas: parte desconectada, texto insuficiente (até sete linhas), cópia de texto motivador, fuga ao tema, não atendimento textual do tipo dissertativo-argumentativo e texto em branco. (BRASIL, 2018).

⁶² Disponível em: <https://portal.trf1.jus.br/portaltrf1/comunicacao-social/imprensa/inteiro-teor-tv-justica/programa-inteiro-teor-n-125-18-11-2017-estudantes-que-fizeram-prova-do-enem-este-ano-ficaram-livres-para-escrever-sobre-seus-posicionamentos-apos-decisao-do-trf1-ratificada-pelo-stf.htm>. Acesso em: 28 fev. 2020.

suspensão a questão do sentido, pois o avaliador segmenta o texto em pequenas parcelas; uma leitura técnica que superficializa e desconsidera, por exemplo, o texto como uma unidade de sentido.

Ao avaliar a redação de maneira seccionada, compartimenta-se, de igual modo, o sentido do texto, assim como o conhecimento do candidato acerca da língua. Para além da estrutura – as partes do texto – é fulcral que se tenha ‘acesso’ à constituição dos sentidos, à textualidade. Em outras palavras, é preciso atravessá-lo, interpretá-lo e compreendê-lo como um *bólido de sentidos*. (ORLANDI, 2007).

Na *Matriz de Referência*, os níveis da quinta competência estão divididos entre o zero (0), quando o candidato *não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto*; até o nível V, quando ele *elabora muito bem a proposta de intervenção, de forma detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto*. A presente formulação remete ao engendramento do sujeito à escrita, sobretudo, àquilo que a política avaliativa do ENEM projeta como ‘ideal’. O Estado/MEC projeta um perfil-candidato que, pela escrita, provoque mudanças e produza o efeito de solução à questão-problema.

O candidato é provocado (diríamos, convocado) a posicionar-se como mediador de uma situação-problema apresentada na proposta de redação. O efeito produzido pela escrita do candidato deve ressoar como um modo de intervenção para o social, sem ferir os Direitos Humanos. Assim, o nível de argumentação, o domínio de leitura, de escrita e de interpretação são questões fulcrais e serão elas que darão condições para que o candidato não fique à margem de um saber mediano, mas que proponha uma intervenção que seja bem avaliada no quadro de pontuação da prova.

De acordo com o *Guia do Participante*, o quinto critério avaliativo considera o planejamento de escrita e a relação entre as ideias desenvolvidas no texto. (BRASIL, 2013a). A discursividade em torno da Competência V aponta para uma posição-sujeito que, pela escrita, proponha mudanças produtivas e positivas frente às questões políticas e sociais do/no Brasil. A proposição de texto ‘apela’ para uma situação discursiva que demande uma ‘solução’. Exige-se do participante uma tomada de posição que seja construtiva e ancorada em argumentos de um olhar outro em relação à problemática a ser abordada.

De acordo com Lima (2017), a Competência V trata-se de um discurso injuntivo que pressupõe *um candidato que tem experiência com a situação ou que pelo menos convive com ela* (p. 70). [...] E, ainda, que *levante problemas relativos ao tema, discuta-os no texto e, finalmente, conheça os direitos humanos, a fim de não ferir seus princípios ao apresentar*

possíveis soluções para os problemas discutidos. (p. 84). Conforme a autora, nessa competência *circulam a cobrança, o politicamente correto, o lugar de atestar a capacidade da escola em formar o cidadão, os jogos de antecipação que projetam o aluno ideal, a prova ideal, com base em um imaginário de cidadania.* (p. 138).

Diante das questões pontuadas por Lima (2017), compreende-se que o participante tem, como fio condutor, a projeção imaginária da posição-sujeito avaliador como condição para o planejamento (*idealização*) da proposta de intervenção. Tem-se, desse modo, um lugar assinalado para o candidato: escrever para o outro, atendo-se aos critérios avaliativos. Em contraposição, trazemos Barthes (2000, p. 18) que afirma: *a escrita não é absolutamente um instrumento de comunicação, uma via aberta por onde passaria somente a intenção de linguagem.* A citação diz do processo sócio-histórico e ideológico da constituição do sujeito pela escrita e sua relação com o conhecimento.

Quando se pensa a inscrição de um sujeito intencional no discurso, a inscrição é atravessada por uma memória cognitivista, que toma a questão do conhecimento pela transmissão, apagando o lugar do político na língua. Deve-se pontuar que o político é compreendido por Orlandi (2007) como negociação de sentidos. Ou seja, o sujeito, para dizer alguma coisa, necessariamente, não diz outra. Ao discursivizar “x”, o sujeito deixa de discursivizar “y”. Aí está o político no discurso, na língua.

Pelo quadro teórico da Análise de Discurso, a leitura e a escrita são práticas discursivas constitutivas do sujeito, que é atravessado pelo simbólico, pelo político. Na perspectiva discursiva, o político é compreendido como a simbolização das relações de poder socialmente constituídas. (ORLANDI, 2012d). É o político na linguagem que atesta o caráter material do discurso. O sujeito, por sua vez, é posição no discurso, constituído na/pela linguagem. Assim, tratar de questões que versam sobre a avaliação da escrita, precisa-se considerar a linguagem e seu funcionamento. Não se trata do sujeito adequar-se à dada situação/intenção de comunicação, mas de se posicionar e se marcar na/pela escrita, enquanto sujeito político que, interpelado pelas normas do Estado, significa e intervém no simbólico.

Neste percurso analítico, podemos compreender que a questão da avaliação da redação do ENEM tem a ver com a teoria que a sustenta, pelo modo como concebe a leitura, a escrita, o sujeito e o sentido. Trata-se, a nosso ver, do funcionamento do discurso pedagógico (ORLANDI, 1988), que se inscreve no discurso autoritário, um dizer institucionalizado do Estado sobre as coisas a se fazer, as coisas-a-saber (PÊCHEUX, 2006) como necessárias no processo de produção do conhecimento. Há uma ordem institucional do Estado que regula o

modo de avaliação e isso tem uma relação constitutiva com o que se denomina formações discursivas – *o que pode e deve ser dito* – que presidem o discurso. (PÊCHEUX, 2009).

De acordo com Orlandi (2012c, p. 10), as instituições (Estado) regulam os gestos de interpretação, dispondo *sobre o que se interpreta, como se interpreta, quem interpreta e em que condições*. Há, aí, um aparato de controle, de administração da polissemia, da ‘domesticação’ dos sentidos, procurando completar o que não se completa e resta como horizonte do possível na linguagem. (Idem, p. 13). Diante do que postula a autora, é possível dizer que o ‘modelo’ de avaliação da escrita legitimado pelo ENEM está revestido do lugar institucional do Estado, que dá forma a um imaginário de língua, de texto e de sujeito. Materializa-se um saber sobre a língua, um imaginário de escrita, de candidato e de avaliador.

Vimos que a *Matriz de Referência* (quadro 01, p. 83) trata-se de um mesmo sistema de correção para os sujeitos da prática pedagógica. Subjaz à noção de um sujeito-leitor, uma concepção de linguagem e uma prática de leitura, inscritos em uma base linguística, uma materialidade discursiva específica. Projeta-se uma maneira de ler e de avaliar o texto, partindo do pressuposto de que o texto apresenta um ‘conteúdo’ invariante. O quadro de correção torna-se, para o avaliador, um parâmetro, um espaço de linguagem ‘logicamente’ estabilizado, um imaginário de interpretação verdadeira, legítima. Uma prática técnica, na qual se constroem os caminhos de ‘acesso’ ao modo de avaliar.

Para tanto, recortando nossas questões para as considerações finais, refletiremos sobre os efeitos de sentido provocados pelo *Guia do Participante* e o *Manual de capacitação*, em relação à prática de avaliação da escrita, nas quais diferentes processos de produção de sentidos são engendrados.

PRODUZINDO O EFEITO DE FECHO

Finalizar um percurso de escrita é necessário, sem, no entanto, pôr um ponto final, pois não se ‘suspende’ um trabalho sem deixar espaço para novas reflexões. Compreendemos isso, ao ‘terminar’ esta tese, pensando em todas as questões que afloraram neste percurso. Agora, damos a ler o resultado de um trabalho que é coletivo e não se encerra com palavras finais, pois, *o ponto final funciona como um signo de acabamento*. (ORLANDI, 2012d, p. 116). Necessário!

O nosso objetivo neste trabalho foi o de refletir sobre o lugar que uma concepção de língua(gem) ocupa numa política de avaliação. A nossa questão, a partir da Análise de Discurso, foi pensar o lugar do texto, perguntando pelos sentidos, sendo esta uma questão fulcral. Além disso, compreender, pelo discurso, o modo pelo qual os sujeitos são interpelados pelo dispositivo jurídico/Lei/Estado, no espaço de constituição e formulação da política de avaliação da redação do ENEM.

Observamos, pelas análises, que o sistema de avaliação da redação do ENEM constitui-se como um modo de parametrização das práticas discursivas, no modo de avaliação do texto. Movimenta sentidos em relação ao discurso pedagógico, autoritário (ORLANDI, 1988), como também projeta um imaginário de avaliação e de avaliador.

Vimos que há uma contradição estruturante inscrita na própria política de avaliação da redação do ENEM. No *Manual do Avaliador*, afirma-se, no (R2), que é a concepção sociointeracionista de linguagem que norteia a avaliação do texto. No entanto, essa concepção teórica não é marcada na *Matriz de Referência* (p. 83) que, por sua vez, pauta-se em um princípio muito mais gramatical que sociointeracionista, o que produz, como efeito, um lugar de fechamento, de limitação, que enclausura a prática de avaliação da escrita.

O discurso do *Guia do Participante* e o *Manual de Capacitação* instrumentalizam a língua e disciplinam o sujeito. (SILVA & PFEIFFER, 2014). Funcionam, desse modo, como administração dos sentidos no qual se produz o efeito de transparência na língua. Instalam um lugar de interpelação ideológica do professor-avaliador e do candidato. Uniformizam uma práxis para a escrita e a correção da redação, no entanto, o que temos são diferentes posições-sujeito inscritas no lugar de uniformidade que o próprio Estado legitima.

Observamos que a avaliação da redação do ENEM faz ressoar um imaginário de sujeito-leitor-escritor “ideal” frente aos critérios avaliativos⁶³. Estado, via MEC, interpela,

⁶³ *Matriz de Referência para a Avaliação da Redação do ENEM*. (p. 84).

pelo discurso, a projeção de habilidades e competências para a escrita. Além disso, diz da importância do cumprimento às ‘regras’ de produção e avaliação do texto, sobretudo, no que tange à tipologia dissertativo-argumentativa e à escrita formal da Língua Portuguesa. Nesse processo de interpelação, projeta-se um perfil de candidato que atenda aos critérios avaliativos e, nessa sujeição ao sistema normativo da língua, ‘vença’ o desafio de ser coerente ao que se solicita para a escrita do texto redacional.

Em face dessa questão, a política de avaliação da redação do ENEM nos fez pensar, a partir da teoria da Análise de Discurso, no entrecruzamento e nos efeitos de sentidos inscritos nos recortes do *Guia do Participante* e do *Manual de Capacitação*. Desse modo, trazemos Motta (2016), ao dizer que há modos distintos de se compreender a materialidade simbólica pela inscrição teórica. A afirmação da autora nos remete a Pêcheux (2006), quando considera que, na linguagem, não há proposição lógica e estável, suscetível a uma resposta única (se sim ou não).

A questão da leitura não se fecha em uma área determinante e/ou dominante, pois *a interpretação não é uma questão de vale-tudo*. (SUASSUNA, 2012, p. 1139). Não há, no espaço de produção da linguagem, uma leitura objetiva, linear e unívoca do texto, se o tomarmos pelo viés discursivo. Há distintos modos de interpretação que constituem a posição sujeito-leitor no discurso. Diante do texto, o olhar-leitor “flagra”, em diversos pontos, os sentidos, de modo que a questão nodal é o lugar da interpretação, sem jamais neutralizá-la em um espaço lógico, com pretensão universal (PÊCHEUX, 1999). Assim, é preciso pensar, tal como formulou Pêcheux (1997), que a questão do sentido está nas dissimetrias e dissimilaridades, que se tornam as amarras para o sujeito no nível da compreensão, pois na/pela linguagem é possível observar que há uma captura pelo próprio discurso, pela linguagem em seu funcionamento. Os sentidos em curso.

Remetendo à política de avaliação do ENEM, a posição-sujeito avaliador está inscrita a um pressuposto teórico, à concepção de linguagem que subsidia a prova. Este é o ponto fulcral, pois mediado por essas questões é que se julgará o ‘certo e/ou errado’ na avaliação do texto. No entanto, o texto, pelo quadro teórico da Análise de Discurso, não pressupõe a unidade, a estrutura formal, a regularidade no gesto de interpretação, mas o olhar-leitor afetado pelas condições sócio-históricas de significação. É preciso, pois, *ultrapassar os limites do texto para alcançar o próprio discurso e os seus processos de significação*. (INDURSKY, 2010a, p. 72). É esse o lugar de reflexão: o de captura/flagra pelo gesto de interpretação.

Em contrapartida, a análise da *Matriz de Referência* (quadro 01, p. 83) apontou para um modo de avaliação ‘fadado’ à estrutura, às regras, ao sentido sendo ‘gerido’ em um enquadramento proposto, *a priori*, pelo Estado. Trata-se de uma política de avaliação que parametriza um modelo de ‘correção’ para o texto. Essa questão nos fez pensar na formulação das políticas de língua, daquilo que pretende o Estado em termos de produção e circulação do ensino de leitura e escrita no Brasil. Em outras palavras, a condição de um saber/conhecimento de língua/linguagem, imaginariamente, inscrito nas políticas de ensino de Língua Portuguesa.

O Estado/MEC, ao textualizar o parâmetro de correção da redação, dá a ler a projeção de um saber sobre a língua, a escrita, e um sujeito ‘universal’. Assim, remetemos a Pêcheux (2009, p. 117) que afirma:

[...] de acordo com o mito continuísta empírico-subjetivista, que pretende que, a partir de um sujeito concreto-individual “em situação” (ligado a seus preceitos e às suas noções), se efetue um apagamento progressivo da situação por uma via que leva diretamente ao sujeito universal, situado em toda parte e em lugar nenhum, e que pensa por meio de conceitos.

A afirmação do teórico trata da projeção de um sujeito origem e fonte do seu dizer – sujeito universal – que *pensa por meio de conceitos*. No que tange à política de avaliação do ENEM, via *Matriz de Referência*, há um fio condutor, uma base idealista de correção. Trata-se de um parâmetro cognitivista centrado nas habilidades e em um método formal/lógico de avaliação, que, a nosso ver, não permite compreendermos a prática política, a produção do conhecimento, os gestos de leitura e de interpretação como constitutivos da língua.

Nesse âmbito, a questão fulcral é o processo de escolarização, pois, o MEC, ao instituir uma avaliação nacional, projeta imaginariamente, posições-sujeitos inscritas no lugar da homogeneização do ideal, de um sujeito universal. Por outro lado, é preciso pensar, tal como formulou Pêcheux (2009), a sua teoria materialista dos processos discursivos, que *não há como sustentar o discurso de um sujeito universal-pleno, em que nada falha*. (p. 125). Essa é uma ilusão subjetiva do domínio sobre as palavras, sobre o sentido, de modo que mascara a opacidade da linguagem.

Observamos que o discurso pedagógico do sistema de avaliação da redação do ENEM produz um modo de leitura compartimentado acerca das competências linguísticas do candidato, enclausuradas em conceitos *precário, insuficiente, mediano, bom e excelente*, de modo que apontam para a projeção imaginária no gesto de leitura do avaliador. Assim,

questionamos a interpretação e os sentidos na linguagem, pelo discurso do Estado/MEC, pois compreendemos que as questões que concernem à linguagem não devem ser consideradas apenas no nível das relações estritamente linguísticas, redutíveis a uma ordem homogênea, à sintaxe formal, mas ao discurso como lugar de contradição, falha, equívoco, no qual o sentido pode sempre ser outro.

De acordo com Orlandi (1999a, p. 44) *os sentidos não estão predeterminados na língua. Eles dependem das relações constituídas nas/pelas formações discursivas*. Assim, mesmo que haja uma tentativa de contenção dos sentidos a certos espaços de significação, do dizer, o discurso, *efeito de sentido entre locutores* (PÊCHEUX, 2009, p. 82), não se comporta em uma estrutura linguística. Há efeito polissêmico nos gestos de interpretação. (ORLANDI, 2007).

Os avaliadores, inscritos em distintas formações ideológicas e discursivas, interpelados pelo discurso pedagógico do Estado/MEC, têm, na *Matriz de Referência*, o parâmetro, o critério ‘técnico’ para a avaliação do texto. Por esse lugar de projeção imaginária, a normatividade da língua escrita, trazemos Silva (2007), ao dizer que a instituição escolar produz, historicamente, um discurso do pedagogismo no interior das práticas pedagógicas de ensino. Essas práticas, de acordo com a autora, corroboram para a denegação do histórico e do político. Remetendo à política de avaliação do ENEM, foi possível observar que o Estado posiciona-se como o mantenedor/regulador de uma prática de correção sistematizada, que apaga a constituição do sujeito, pelo discurso pedagógico, em um processo de produção da linguagem, do conhecimento, um saber sobre a língua.

A questão que pontuamos tem um ponto de ancoragem em Orlandi (1988, p. 12) que afirma: *compreender, eu diria, é saber que o sentido pode ser outro*, e em Pêcheux (2006, p. 43) que compreende *a língua afetada pelo real, que é constitutivamente estranho à univocidade lógica e que existe produzindo efeitos*. O posicionamento dos teóricos é o de que a língua escapa à unidade, justamente por compreender a ordem do não-todo, intervindo a falha, a ruptura, o deslizamento, os sentidos outros etc.

A escrita, pela teoria da Análise de Discurso, é uma prática em que há um investimento na tessitura, na produção de sentidos. Não se dá de modo linear e/ou transparente. Para além das orientações pedagógicas inscritas nos documentos analisados, é preciso considerar que todo texto é heterogêneo (ORLANDI, 1998), a partir do gesto de leitura do avaliador (leitor-virtual). Orlandi (2014, p. 12) afirma:

Para nós, que trabalhamos com a língua(gem) e a interpretação, não há o exato, o completo. É isto que nos impulsiona no conhecimento da linguagem, mais amplamente, e na reflexão sobre “nossa” língua, pois não há objeto de conhecimento, no campo de estudos da linguagem, que se esgote em gestos de interpretação unívocos e definitivos.

A citação nos faz compreender que a unidade é uma projeção imaginária. O trabalho com a linguagem deve ser tomado a partir de uma relação polissêmica, heterogênea, o impossível da unidade, pois *a condição da linguagem é a incompletude*. (ORLANDI, 2012d, p. 52), pelo gesto de leitura, enquanto um gesto político, simbólico, os sentidos em movimento.

Sujeito, texto e sentido estão atravessados por diferentes formações discursivas. Assim, a projeção de um modelo de avaliação “ideal” converge a uma ancoragem política e ideológica. Pois, projetar um modo de leitura uníssono acerca da língua e da linguagem na política de avaliação da redação do ENEM, é dissonante em relação à pluralidade das práticas de linguagem, à posição do sujeito no discurso. *Não há uma forma-sujeito leitor-escritor ideal* (ORLANDI, 2012d, p. 62); e na avaliação da redação do ENEM há a inscrição de distintas posições-sujeito, com história de leitura e de escrita, com formação e concepções de linguagem igualmente distintas. O ‘olhar’ do avaliador para o texto é subjetivo e não linear, pois sujeito e sentido são heterogêneos. De igual modo, na/pela linguagem, não há uma relação unívoca, tampouco transparente, mas de opacidade.

Vimos, desse modo, que a política de avaliação da escrita do ENEM ‘desenha’ uma política gramatical de língua, a qual tem efeito na teoria linguística ‘eleita’ para ser praticada na escola. Nela estão inscritos os dispositivos que fazem funcionar os modelos de ensino da Língua Portuguesa que sustentam as práticas de leitura e de escrita no Brasil, calcadas em um modelo de ensino previamente estabelecido pelo Estado. Trata-se, conforme Mariani (2016, p. 54), da constituição de *teorias e modelos submetidos ao funcionamento da produção do saber e, conforme a hegemonia teórica, apresentam-se como únicos, melhores, mais eficientes*. É o lugar de onde se fala, a marca ideológica, dominante, da produção-difusão do conhecimento.

Diante disso, destacamos a importância de se pensar a língua – a avaliação da escrita, de modo particular, – em outra relação, de outro lugar, que não se limite em conceitos *insatisfatórios, medianos, bons e excelentes* pelo que se lê nos adjetivos materializados na *Matriz de Referência* (p. 83). Esses, por sua vez, enclausuram o modo de avaliação, sobretudo, em relação à subjetividade, aos gestos de interpretação.

Assim, este trabalho nos fez pensar, para além das análises, nas distintas condições de produção do ensino e das instituições, no país, sobretudo, na formulação das políticas de escrita, nos gestos de leitura que se produzem na relação professor/aluno, nas concepções de linguagem que dão sustentação às práticas linguísticas na escola e um olhar outro para a sala de aula, para as bases do ensino da língua escrita na Escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo SP: Parábola, 2010.

_____. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, Renilce Miranda Cebalho. *O discurso do ENEM de democratização do acesso ao ensino superior: repetição ou deslocamentos?* 108 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, UNEMAT, Cáceres, 2013.

BARRETO, Raquel Goulart. *Análise de discurso: conversa com Eni Orlandi*. In: *TEIAS*: Rio de Janeiro, ano 7, nº 13-14, jan/dez, 2006.

BARROS, Diana Luz Pessoa. *Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso*. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moises. São Paulo: Editora Cultrix, 1977.

_____. *O prazer do texto*. Título original: *Le Plaisir du Texte*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. *O rumor da língua*. Trad. Mário Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BENVENISTE, Émile. *Da subjetividade na linguagem*. In: *Problemas de linguística geral I*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp; Pontes, 1988, p. 284-293.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 05 fev. 2017.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 16 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. *Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998*. Institui o Exame

Nacional do Ensino Médio – ENEM. Disponível em: http://www.editoramagister.com/doc_348638_PORTARIA_N_438_DE_28_DE_MAIO_DE_19. Acesso em 27 jul. 2018.

_____. Portaria 109, de 27 de maio de 2009. *DOU* de 28/05/2009 (nº 100). Revogada pela Portaria MEC nº 807 - *DOU* 21/06/2010. (vigência). Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em 02 ago. 2018.

_____(2013a). *A Redação no ENEM 2013: Guia do Participante*. Brasília: INEP, MEC, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_de_redacao_enem_2013.pdf. Acesso em 08 abr. 2018.

_____(2013b). *Manual de Capacitação para a Avaliação das Redações do ENEM 2013*. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/arquivos/manual-avaliadorENEM2013.pdf>. Acesso em 07 nov. 2017.

_____. *Redação no ENEM 2017: Cartilha do Participante*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf. Acesso em 31 mai. 2018.

_____. *Redação no ENEM 2018: Cartilha do Participante*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf. Acesso em 25 jun. 2019.

_____. *Manual do ENADE 2011*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/manuais/manual_enade_2011.pdf. Acesso em 22 fev. 2020.

CAVALLARI, Juliana Santana. *Práticas avaliativas formais e informais e seus efeitos na constituição identitária do aluno*. Curitiba: Appris, 2011.

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado: pesquisa de antropologia política*. Tradução Théo Santiago. SP: Cosac&Naif, 1974. Disponível em: <https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2017/08/clastres-a-sociedade-contra-o-estado-2.pdf>. Acesso em 22 fev. 2020.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Por uma concepção sociointeracionista da linguagem: orientações para o ensino da língua portuguesa. In: *Revista Línguas & Letras*. Edição Especial – XIX, CELLIP, 2011. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/index>. Acesso em 15 abr. 2018.

COURTINE, Jean Jacques. Jean-Jacques. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Paulo: EdUFSCar, 2009.

DERRIDA, Jacques. *A farmácia de Platão*. Tradução Rogério da Costa, São Paulo: Iluminuras, 1997.

DIAS, Luiz Francisco. Gramática e discurso no ensino do Português: novos desafios na formação do professor de língua materna. In: *Revista Brasileira de Letras*. São Carlos, v.1. n.1, 1999, p. 25-30.

DI RENZO, Ana Maria. O texto nas práticas linguísticas escolares. In: DI RENZO Ana; MOTTA, Ana Luiza Artiaga Rodrigues da; OLIVEIRA, Tânia Pitombo de. (Org.). *Linguagem, história e memória: discursos em movimento*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

_____. *O Estado, a língua nacional e a construção das políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

DURIGON, Francieli Carolina Santos. *Memória e escrita nas políticas de língua do Estado de Mato Grosso: uma rede discursiva de sentidos*. 109f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT, 2012.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Práticas discursivas e formação do sujeito leitor. In: NUNES, Silvia Regina; SILVA, Agnaldo Rodrigues da; KARIM, Jocineide Macedo; MOTTA, Ana Luiza Artiaga Rodrigues da (Org.). *Sujeito e memória: lugares constitutivos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: *O que é um autor?* Lisboa: Passagens. 1992. p. 129-160. Disponível em: http://eps.otics.org/material/entrada-outras-ofertas/artigos/foucault-michel-a-escrita-de-si/at_download/file. Acesso em 08 abr. 2018.

_____. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes. 21 ed. 1987.

GALLO, Solange Leda. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1997.

_____. (Org.) *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras-ALB, 1996.

GUIMARÃES, Eduardo. Textualidade e enunciação. In: *Escritos*, 2. Campinas, Labeurb, Unicamp, 1999. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/pdf/escritos/Escritos2.pdf>. Acesso em 17 fev. 2017.

HAROCHE, Claudine. *Fazer dizer querer dizer*. Trad. Eni P. Orlandi, Freda Indursky e Marise Manoel. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

HENRY, Paul. Sentido, sujeito, origem. In: *Discurso fundador*. Eni Orlandi (Org.) Campinas: Pontes, 1993.

_____. *A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso*. Trad. Maria Fausta P. de Castro. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

HOUAISS, A. e Villar, M. de S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 2. ed. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

INDURSKY, Freda. Estudos da Linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In: TFOUNI, Leda (Org.). *Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas*. Mercado das Letras, Campinas, 2010b.

_____. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy; ORLANDI, Eni. (Org.). *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010a.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 33-57.

LACAN, Jacques. Introdução do grande outro. In: *O seminário - Livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985. Cap. XIX, p. 296-311.

LAGAZZI, Susy. Análise de Discurso: a materialidade significativa na história. In: DI RENZO Ana; MOTTA, Ana Luiza Artiaga Rodrigues da, OLIVEIRA, Tânia Pitombo de. (Org.). *Linguagem, história e memória: discursos em movimento*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

_____. O confronto político urbano administrado na instância jurídica. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *A produção do consenso nas políticas públicas urbanas*. Campinas: RG Editora, 2010b, p. 75-83.

LEAL, Amilton Flávio Coleta. *A formulação da proposta de redação do ENEM: a projeção imaginária do sujeito-escritor ideal*. 110f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade do Estado de Mato Grosso - Programa de Pós-Graduação em Linguística. Cáceres/MT: UNEMAT, 2015.

LECOMTE, Alain. A fronteira ausente. In: *Materialidades discursivas*. Bernad Conein et al. (Org.). Campinas: Editora da Unicamp, 2016.

LIMA, Magna Leite Carvalho. *Discursividades no/do ENEM em torno da competência V: processos de institucionalização de sentidos entre textos e gestos de interpretação*. 148f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, MG, 2017.

LUGO, Sammela Matias. *Provocações em torno do(s) sentido(s) de “texto” no guia de redação do ENEM*. 139 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, MG, 2014.

MARANDIN, Jean-Marie. Sintaxe, discurso: do ponto de vista da Análise de Discurso. In: *Gestos de leitura: da história no discurso*. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

MARCUSCHI, Luiz. A. *Contextualização e explicitude na fala e na escrita*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARIANI, Bethania. O político, o institucional e o pedagógico: quanto vale a língua que ensinamos? In: *Matraga - Estudos Linguísticos e Literários*. Rio de Janeiro, v. 23, n. 38, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/matraga.2016.21202>. Acesso em 18 jul. 2019.

_____. *Colonização linguística; línguas, política e religião (Brasil, séc. XVI a XVIII e Estados Unidos da América, século XVIII)*. Campinas: Pontes, 2004.

MILNER, Jean Claude. *O amor da língua*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MOTTA, Ana Luiza Artiaga Rodrigues da. A posição-sujeito leitor e o mercado de trabalho. In: *Revista Interfaces*, vol. 7 n. 3, Dez. 2016. UNICENTRO, Guarapuava-PR. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/4632. Acesso em 13 out. 2018.

_____. DI RENZO, Ana Maria. Escrita, sujeito leitor e escola: relações de poder. In *Revista Anpoll*, n°37, Florianópolis, Jul/Dez. 2014. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/773/765>. Acesso em 13 out. 2018.

NEVES, Maria Helena de Moura. A teoria linguística em Aristóteles. In: *Revista Alfa*, n. 25, p. 57-67, São Paulo, 1981. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/download/3635/3404>. Acesso em 19 abr. 2019.

NUNES, José Horta. *Formação do leitor brasileiro: o imaginário da leitura no Brasil colonial*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

_____. *Dicionários no Brasil: análise e história*. Campinas: Pontes Editores; São Paulo: FAPESP - São José do Rio Preto, SP: FAPERP, 2006.

ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

_____. *Discurso e leitura*. Campinas, São Paulo: Cortez, 1988.

_____. (Org). *Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas: Pontes, 1993.

_____. Apresentação. In: ORLANDI, Eni P. (Org). *História das ideias linguísticas*. Cáceres: Unemat Editora, 2001.

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

_____. *Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012b.

_____. *Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012c.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos*. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012d.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. In: *Rua*, nº4, p. 09-19, 1998.

_____. Conhecimento de linguagem e filosofias espontâneas. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). *Os múltiplos territórios da análise do discurso*. Porto Alegre, Sagra Luzzatto, 1999b.

_____. Análise de discurso. In: LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy; ORLANDI, Eni. (Org.) *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010a.

_____. Formas de individuação do sujeito feminino e sociedade contemporânea: o caso da delinquência. In: ORLANDI, Eni. (Org.). *Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso*. Campinas: Editora RG, 2010b.

_____. *A questão do assujeitamento: um caso de determinação histórica*. *Comciência*. Campinas: LABJOR-UNICAMP, n. 89, jul. 2007. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=26&id=296>. Acesso em 08 mai. 2019.

_____. M. Bakhtin; M. Pêcheux: no risco do conteudismo. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005a.

_____. *O que é linguística?* São Paulo: Brasiliense, 2005b.

_____. *Ciência da linguagem e política: anotações ao pé das Letras*. Campinas: Pontes Editores, 2014.

PÊCHEUX, Michel. Sobre os contextos epistemológicos da análise de discurso (1975). Trad. Eni P. Orlandi. In: *Escritos*, n.4, p.7-16. Campinas. LABEURB-NUDECRI, 1999.

_____. Delimitações, inversões, deslocamentos. Tradução José Horta Nunes. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas (19): 7-24, jul/dez, 1990b.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 4. ed. Trad. Eni Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2006.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P. Orlandi. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

_____. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F. e HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethânia Mariani et al. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

_____. Ler o arquivo hoje. In: Orlandi, E. P. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Tradução Bethania, S. C. Mariani. 2. ed. Campinas, Unicamp, 1997, p. 55-66.

_____ et al. *Materialidades discursivas*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.

PETRI, Verli. Algumas reflexões sobre a discursividade, gramática e sintaxe In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria C. L. (Org.). *Michel Pêcheux e a análise de discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005.

PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos. *Que autor é este?* Dissertação (Mestrado em Linguística) - IEL, UNICAMP, Campinas, 1995.

_____. Políticas públicas: educação e linguagem. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, nº 53(2), jul/dez., 2011.

_____. Cidade e sujeito escolarizado. In: *Cidade atravessada: os sentidos públicos no espaço urbano* (ORLANDI, Eni P. (Org.)). Campinas: Pontes, 2001.

_____. Políticas públicas de ensino. In: *Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso*. ORLANDI, Eni. (Org.). Campinas: Editora RG, 2010.

_____. SILVA, Mariza Vieira da. Estado, Ciência, Sociedade. Por entre línguas e teorias. In: *Revista Letras: Sujeito, Língua, Memória*, n. 48. Santa Maria: UFSM, 2014: p. 87-113. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/14426/pdf>. Acesso em 22 nov. 2019.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: ALB: Mercado das Letras, 1997.

RANCIÈRE, Jacques. *Políticas da escrita*. Trad. Raquel Ramallete et al. (Coleção Trans), Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

RODRIGUES, Paulo Cezar. *A produção textual no ensino médio: os documentos oficiais de ensino, o livro didático e a prova de redação do ENEM*. 204 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2017.

SANTOS, Heloisa Helena dos. *Sentidos possíveis na relação do sujeito com a língua portuguesa: pérolas do ENEM*. 105f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) Pouso Alegre – MG, 2014.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 27. ed. BALLY, Charles; SECHEHAYE, Albert. (Org.). Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SARTRE, Jean Paul. Por que escrever? In: *O que é literatura?* (p. 33-54). São Paulo: Ática, 1989.

SÉRIOT, Patrick. Pourquoi Bakhtine n'est pas Pêcheux: un grand malentendu sur l'analyse de discours. Trad. de Gabriel Leopoldino dos Santos [Por que Bakhtin não é Pêcheux: um grande mal-entendido sobre a Análise de Discurso. In: *Entremeios*. Revista de Estudos do Discurso, vol. 17, p. 31-46, jul/dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20337/ISSN2179-3514revistaENTREMEIOSvol17pagina31a46>. Acesso em 22 jun. 2019.

SILVA, Mariza Vieira da. *História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização*. Tese (Doutorado em Linguística). IEL, Unicamp, Campinas, 1998.

_____. História das ideias linguísticas: o Estado, as instituições, as políticas. X JORNADA DE HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS, 2007, Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.ged/letras/ucb.br>. Acesso em 25 jun. 2019.

_____. As cartilhas na sociedade do conhecimento. In: *Entremeios*: Revista de Estudos do Discurso. n. 8, jan/2014. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br>. Acesso em 07 abr. 2019.

SUASSUNA, Lívia. Elementos para a prática da avaliação em língua portuguesa. In: *Revista Perspectiva*, v. 30, n. 3, 1125-1151, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n3p1125>. Acesso em 12 ago. 2019.

TEZZA, Cristóvão. Material didático: um depoimento. In: *Educar em Revista*. Curitiba, PR: Editora UFPR, n° 20; jul/dez de 2002; p. 35-42. Disponível em: http://www.cristovaotezza.com.br/textos/palestras/p_materialdidatico.htm. Acesso em 24 jul. 2019.

TRAVAGLIA, Luiz. C. Concepções de linguagem. In: *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

TOLEDO, Luiz Fernando; ARRUDA, Mílibi; PRATA, Pedro. No Enem, 1 a cada 4 alunos de classe média triunfa. Pobres são 1 a cada 600. In: *Estadão*. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/infograficos/educacao,no-enem-1-a-cada-4-alunos-de-classe-media-triunfa-pobres-sao-1-a-cada-600.953041?fbclid=IwAR1U0GpDmhQ5FQx-t7sRhZ1TON0yW-5dVe5UnmEHo0PrLMCRUCB9Z9lysYo>. Acesso em 20 jan. 2020.

WINCH, Paula Gaida; NASCIMENTO, Silvana. S. A teoria da comunicação de Jakobson: suas marcas no ensino de Língua Portuguesa. In: *Estudos da Língua(gem)*. V. 10, 2012, p. 219-236. Disponível em

<http://estudosdalinguagem.org/seer/index.php/estudosdalinguagem/article/view/215/331>.

Acesso em: 22 set. 2018.

OUTRAS LEITURAS

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-180.

BARTHES, Roland. *O grau zero da escrita seguido de novos ensaios críticos*. Tradução: Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – linguagens, códigos e tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. Ministério da Educação. *Portaria nº 468, de 03 de abril de 2017*. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27370339_PORTARIA_N_468_DE_3_DE_ABRIL_DE_2017.a_spx. Acesso em 27 abr. 2019.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O caráter singular da língua no discurso. In: *Revista Organon* (UFRGS), Instituto de Letras/UFRGS, v. 17, n.35, p. 189-200, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/30023>. Acesso em 10 out. 2018.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. *A língua inatingível: o discurso na história da linguística*. 2. ed. Trad. Bethania Mriani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas, Editora RG, 2010.

GEDOZ, Sueli; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. A concepção sociointeracionista de linguagem: percurso histórico e contribuições para um novo olhar sobre o texto. In: *Revista Trama*, v. 08, p. 125-138, 2012. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama>. Acesso em 13 abr. 2019.

GUIMARÃES, Eduardo. Não só... mas também: polifonia e argumentação. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, n.8, p. 79-1-8, 1985.

_____. *Análise de texto: procedimentos, análises, ensino*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

_____. et al. O conhecimento sobre a linguagem. In: PFEIFFER, Claudia & HORTA, José. *Introdução às ciências da linguagem - Linguagem, história e conhecimento*. Campinas: Pontes, 2006.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: In: GADET, F. e HAK, T. (Org.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethânia Mariani et al. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

INDURSKY, Freda. A prática discursiva de leitura. In: ORLANDI, Eni (Org.). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1973.

LAGAZZI, Susy. Texto e autoria. In: LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy; ORLANDI, Eni. (Org.). *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010a.

MARCUSCHI, Luiz. A. *Linguística textual: o que é e como se faz*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

NUNES, José Horta. Dicionários: história, leitura e produção. In: *Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília*. Volume 3. Número ½. Ano III. Dez./2010. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/viewFile/1981/1305>. Acesso em 29 jun. 2019.

ORLANDI, Eni P. Do sujeito na história e no simbólico. In: *Escritos* n. 04. Laboratório de Estudos Urbanos - LABEURB-NUDECRI. Unicamp, 1999c. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/pdf/escritos/Escritos4.pdf>. Acesso em 24 jul. 2018.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

_____. Ler Michel Pêcheux hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.) *Análise de discurso: Michel Pêcheux - Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi*. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012a.

_____. *Eu, tu, ele: discurso e real da história*. Campinas: Pontes Editores, 2017.

PÊCHEUX, Michel. Apresentação da AAD. In: GADET, F., HAK, H. *Por uma análise automática do discurso - uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Pontes, 1990a.

SILVA, Mariza Vieira da. A língua, o texto, o contexto em teorias linguísticas e práticas escolares. In: DI RENZO, Ana Maria; MOTTA, Ana Luiza Artiaga Rodrigues da. (Org.). *Ciência, língua e ensino*. Campinas: Pontes Editora, 2016.

ZOPPI-FONTANA, Mônica. Retórica e argumentação. In: LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy; ORLANDI, Eni. (Orgs.). *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

ANEXO I

Recortes do Guia do Participante do ENEM 2013



Caro participante,

Você está se preparando para realizar o Enem 2013, constituído de quatro provas objetivas e uma prova de redação.

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



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

▶ **Quem vai avaliar a redação?**

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

▶ **Como a redação será avaliada?**

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

Competência 1: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.

Competência 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

Competência 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

► Como será atribuída a nota à redação?

Cada avaliador atribuirá uma nota entre 0 (zero) e 200 (duzentos) pontos para cada uma das cinco competências, e a soma desses pontos comporá a nota total de cada avaliador, que pode chegar a 1000 (mil) pontos. A nota final do participante será a média aritmética das notas totais atribuídas pelos dois avaliadores.

► O que é considerado “discrepância”?

Considera-se “discrepância” a divergência de notas atribuídas pelos avaliadores quando:

- elas diferirem, no total, por mais de 100 (cem) pontos ou
- a diferença for superior a 80 (oitenta) pontos em qualquer uma das competências.

► Qual a solução para o caso de haver “discrepância” entre as duas avaliações iniciais?

A redação será avaliada, de forma independente, por um terceiro avaliador.

A nota final será a média aritmética das duas notas totais que mais se aproximarem.

► **E se a “discrepância” ainda continuar depois da terceira avaliação?**

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

► **Quais as razões para se atribuir nota 0 (zero) a uma redação?**

A redação receberá nota 0 (zero) se apresentar uma das características a seguir:

- fuga total ao tema;
- não obediência à estrutura dissertativo-argumentativa;
- texto com até 7 (sete) linhas;
- impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação ou parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto;
- desrespeito aos direitos humanos; e
- folha de redação em branco, mesmo que haja texto escrito na folha de rascunho.

IMPORTANTE!

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

IMPORTANTE!

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

IMPORTANTE!

O título é um elemento opcional na produção da sua redação e será considerado como linha escrita.



80 pontos	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
40 pontos	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
O ponto	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.

2.2 Competência 2 - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

O segundo aspecto a ser avaliado no seu texto é a compreensão da proposta de redação – esta exige que o participante escreva um texto dissertativo-argumentativo, que é o tipo de texto que demonstra a verdade de uma ideia ou tese. É mais do que uma simples exposição de ideias. Nessa redação, o participante deve evitar elaborar um texto de caráter apenas expositivo. É preciso apresentar um texto que expõe um aspecto relacionado ao tema, defendendo uma posição, uma tese. É dessa forma que se atende às exigências expressas pela Competência 2 da Matriz de Avaliação do Enem.

O tema constitui o núcleo das ideias sobre as quais a tese se organiza. Em âmbito mais abrangente, o assunto recebe uma delimitação por meio do tema, ou seja, um assunto pode ser abordado por diferentes temas.

Seguem algumas recomendações para essa elaboração:

- Leia com atenção a proposta da redação e os textos motivadores, para compreender bem o que está sendo solicitado.
- Evite ficar preso às ideias desenvolvidas nos textos motivadores, porque foram apresentados apenas para despertar uma reflexão sobre o tema e não para limitar sua criatividade.



- c) Não copie trechos dos textos motivadores. Lembre-se de que eles foram apresentados apenas para despertar seus conhecimentos sobre o tema.
- d) Reflita sobre o tema proposto para decidir como abordá-lo, qual será seu ponto de vista e como defendê-lo.
- e) Reúna todas as ideias que lhe ocorrerem sobre o tema, procurando organizá-las em uma estrutura coerente para usá-las no desenvolvimento do seu texto.
- f) Desenvolva o tema de forma consistente para que o leitor possa acompanhar o seu raciocínio facilmente, o que significa que a progressão textual é fluente e articulada com o projeto do texto.
- g) Lembre-se de que cada parágrafo deve desenvolver um tópico frasal.
- h) Examine, com atenção, a introdução e a conclusão para ver se há coerência entre o início e o fim.
- i) Utilize informações de várias áreas do conhecimento, demonstrando que você está atualizado em relação ao que acontece no mundo.
- j) Evite recorrer a reflexões previsíveis, que demonstram pouca originalidade no desenvolvimento do tema proposto.
- l) Mantenha-se dentro dos limites do tema proposto, tomando cuidado para não se afastar do seu foco. Esse é um dos principais problemas identificados nas redações. Nesse caso, duas situações podem ocorrer: fuga total ao tema ou fuga parcial ao tema.

Vamos aproveitar o tema da redação do Enem 2012 para explicar essa diferença.

O tema proposto no Exame de 2012 foi “O movimento migratório para o Brasil no século XXI”. Esse tema se vincula ao assunto mais amplo “imigração” e envolve a discussão sobre as vantagens e desvantagens da presença de imigrantes na vida cotidiana brasileira; o impacto dessa presença na economia do país; as formas de tratamento dessa nova população; e a influência de novas culturas na cultura local, entre outras abordagens possíveis dentro do assunto.

► O que é tangenciar o tema?

Considera-se tangenciamento ao tema a abordagem parcial, realizada somente nos limites do assunto mais amplo a que o tema está vinculado, deixando em segundo plano a discussão em torno do eixo temático objetivamente proposto. No Enem 2012, por exemplo, algumas redações se restringiram a discutir apenas a questão dos movimentos migratórios de um modo geral, sem associação ao

fenômeno da imigração para o Brasil no século XXI. As possibilidades que levaram o texto a ser avaliado como tangenciamento ao tema foram as seguintes:

- Possibilidade I: redação completamente estruturada no debate sobre imigração para o Brasil em geral (mas não no século XXI).
- Possibilidade II: redação completamente estruturada no debate sobre a situação e a presença do estrangeiro, sem associação ao processo de sua vinda para o Brasil, ou seja, sobre questões genéricas do estrangeiro sem vinculação com o fenômeno migratório para o Brasil.

► O que é fuga total ao tema?

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

No Enem 2012, recebeu a rubrica fuga ao tema a redação cujo texto se estruturou integralmente em assuntos que não o solicitado, como segurança pública, violência, meio ambiente, corrupção, entre outros, sem vinculá-los ao eixo temático proposto (movimentos migratórios para o Brasil no século XXI), portanto, completamente fora até do assunto mais amplo (processos e fluxos migratórios) ao qual estava vinculado o tema solicitado (movimentos migratórios para o Brasil no século XXI).

Também foi excluída por ter fugido ao tema a redação que se limitou à discussão sobre o êxodo rural e o urbano; ou sobre os deslocamentos de brasileiros de uma região para outra; ou, ainda, sobre a saída de brasileiros para o exterior (emigração).

► O que é não atendimento ao tipo textual?

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

► O que é um texto dissertativo-argumentativo?

O texto dissertativo-argumentativo é organizado na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos, para influenciar a opinião do leitor ou ouvinte, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está



correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Daí a sua dupla natureza: é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque se utiliza de explicações para justificá-la.

Seu objetivo é, em última análise, convencer ou tentar convencer o leitor, pela apresentação de razões e pela evidência de provas, à luz de um raciocínio coerente e consistente.

A sua redação atenderá às exigências de elaboração de um texto dissertativo-argumentativo se combinar dois princípios de estruturação:

I - Apresentar uma tese, desenvolver justificativas para comprovar essa tese e uma conclusão que dê um fecho à discussão elaborada no texto, compondo o processo argumentativo.

TESE - É a ideia que você vai defender no seu texto. Ela deve estar relacionada ao tema e apoiada em argumentos ao longo da redação.

ARGUMENTOS - É a justificativa para convencer o leitor a concordar com a tese defendida. Cada argumento deve responder à pergunta “Por quê?” em relação à tese defendida.

II - Utilizar estratégias argumentativas para expor o problema discutido no texto e detalhar os argumentos utilizados.

ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS - São recursos utilizados para desenvolver os argumentos, de modo a convencer o leitor, como:

- exemplos;
- dados estatísticos;
- pesquisas;
- fatos comprováveis;
- citações ou depoimentos de pessoas especializadas no assunto;
- alusões históricas; e
- comparações entre fatos, situações, épocas ou lugares distintos.

2.3 Competência 3 – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

O terceiro aspecto a ser avaliado no seu texto é a forma como você seleciona, relaciona, organiza e interpreta informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa do ponto de vista defendido como tese. É preciso que elabore um texto que apresente, claramente, uma ideia a ser defendida e os argumentos que justifiquem a posição assumida por você em relação à temática exigida pela proposta de redação.

Esta Competência trata da inteligibilidade do texto, ou seja, da sua coerência, da plausibilidade entre as ideias apresentadas.

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

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

► O que é coerência?

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

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

- apresentação clara da tese e seleção dos argumentos que a sustentam;
- encadeamento das ideias, de modo que cada parágrafo apresente informações novas, coerentes com o que foi apresentado anteriormente, sem repetições ou saltos temáticos;
- congruência entre as informações do texto e a realidade; e
- precisão vocabular.

O quadro, a seguir, apresenta os seis níveis de desempenho que serão utilizados para avaliar a Competência 3 das redações do Enem 2013:

pode ser inferido a partir da articulação dessas ideias. Preposições, conjunções, advérbios e locuções adverbiais são responsáveis pela coesão do texto, porque estabelecem uma inter-relação entre orações, frases e parágrafos. Cada parágrafo será composto de um ou mais períodos também articulados; cada ideia nova precisa estabelecer relação com as anteriores.

Assim, na produção da sua redação, você deve utilizar variados recursos linguísticos que garantam as relações de continuidade essenciais à elaboração de um texto coeso. Na avaliação desta Competência, será considerado o seguinte aspecto:

► Encadeamento textual

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

- **Estruturação dos parágrafos** - um parágrafo é uma unidade textual formada por uma ideia principal à qual se ligam ideias secundárias. No texto dissertativo-argumentativo, os parágrafos podem ser desenvolvidos por comparação, por causa-consequência, por exemplificação, por detalhamento, entre outras possibilidades. Deve haver uma articulação entre um parágrafo e outro.
- **Estruturação dos períodos** - pela própria especificidade do texto dissertativo-argumentativo, os períodos do texto são, normalmente, estruturados de modo complexo, formados por duas ou mais orações, para que se possa expressar as ideias de causa-consequência, contradição, temporalidade, comparação, conclusão, entre outras.
- **Referenciação** - as referências a pessoas, coisas, lugares e fatos são introduzidas e, depois, retomadas, à medida que o texto vai progredindo. Esse processo pode ser expresso por pronomes, advérbios, artigos ou vocábulos de base lexical, estabelecendo relações de sinonímia, antonímia, hiponímia, hiperonímia, uso de expressões resumitivas, expressões metafóricas ou expressões metadiscursivas.

RECOMENDAÇÕES

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

- a) substituição de termos ou expressões por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, advérbios que indicam localização, artigos;
- b) substituição de termos ou expressões por sinônimos, antônimos, hipônimos, hiperônimos, expressões resumitivas ou expressões metafóricas;



Foram selecionadas e comentadas para este Guia algumas redações que receberam a pontuação máxima — 1000 (mil) pontos — no Enem 2012, por terem cumprido todas as exigências relativas às cinco competências.

Esses textos contêm **proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos; apresentam as características textuais fundamentais (Competências 2, 3 e 4)**, como o estabelecimento de coesão, coerência, informatividade, sequenciação, entre outras; e **demonstram domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa (Competência 1)**. Esse domínio pode ser comprovado pelo respeito às convenções da grafia e da acentuação das palavras, com poucos desvios, inclusive do novo acordo ortográfico (o que ainda não é exigido oficialmente); às regras de concordância nominal e verbal; às regras de regência nominal e verbal; aos princípios de organização frasal e de pontuação; às regras de flexão nominal e verbal; e à utilização de vocabulário apropriado ao registro formal do texto dissertativo-argumentativo.

Seguem os textos e respectivos comentários.



ANEXO II

Recortes do *Manual de Capacitação para Avaliação das Redações do ENEM 2013*

Manual de Capacitação para Avaliação das Redações do ENEM 2013

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cuja finalidade precípua é a avaliação do desempenho escolar ao fim da escolaridade básica, é constituído de uma redação e de quatro provas objetivas, que abrangem as várias áreas de conhecimento sob as quais os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)* sugerem que as atividades pedagógicas desse nível de ensino no Brasil se organizem, quais sejam:

- Linguagens e Códigos;
- Ciências Humanas;
- Ciências da Natureza;
- Matemática.

A prova de redação visa à avaliação dos conhecimentos na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, ao fim da escolaridade básica. A redação deve organizar-se na forma de texto em prosa do tipo dissertativo-argumentativo, acerca de um tema de ordem social, científica, cultural ou política.

O ENEM articula-se com os PCNEM, segundo os quais “Cabe ao leitor entender que o documento [PCNEM] é de natureza indicativa e interpretativa, propondo a interatividade, o diálogo, a construção dos significados na, pela e com a linguagem” (*PCNEM, 2002, p. 123*). Dessa forma, a operacionalização do ENEM, no que tange à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, mais precisamente à prova de redação, deve manter esse caráter de interatividade e de diálogo constante e privilegiar a construção de significados.

Para a garantia da excelência dos procedimentos em todas as etapas do processo de avaliação das redações do ENEM, este documento foi dividido em tópicos, que deverão ser lembrados constantemente durante o trabalho.

1.1 Concepção de linguagem

É necessário que todos os envolvidos nos procedimentos operacionais compreendam a concepção de linguagem que norteia o ENEM, traduzida como “a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (...) A compreensão da arbitrariedade da linguagem pode permitir aos alunos a problematização dos modos de ‘ver a si mesmos e ao mundo’, das categorias de pensamento, das classificações que são assimiladas como dados indiscutíveis.” (*PCNEM, 2002, p. 125*)

Produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se por seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular a um só tempo.



A consciência da multiplicidade de códigos e a valorização da conquista da cidadania não podem ser ignoradas pelos avaliadores das redações no ENEM, pois, como lembra Mikhail Bakhtin (estudioso da literatura e filósofo da linguagem, cuja teoria sociointeracionista da língua e da linguagem fundamenta os PCNEM e o ENEM), as trocas linguísticas decorrem da relação de forças entre os interlocutores. No estudo da linguagem verbal, a abordagem da língua urbana de prestígio deve considerar a sua representatividade, como variante linguística de determinado grupo social, e o valor atribuído a ela no contexto das legitimações sociais. Aprende-se a valorizar determinada manifestação, porque socialmente ela representa certos grupos sociais que autorizam sua legitimidade.

No mundo contemporâneo, marcado por um apelo informativo imediato, a reflexão sobre a linguagem e seus sistemas, articulados por múltiplos códigos, bem como sobre os processos e procedimentos comunicativos, representa uma via importante para a ampliação da participação ativa dos indivíduos na vida social.

1.2 Modalidade escrita formal da língua

A língua pode assumir as modalidades oral e escrita. Embora pertençam ao mesmo sistema, essas duas manifestações são apenas parcialmente semelhantes e apresentam exigência próprias. A língua escrita não dispõe dos recursos contextuais, como expressões faciais, gestos, entonação, que enriquecem a oral. Ao escrever, é preciso seguir mais rigorosamente as exigências da língua escrita, porque o interlocutor está distante e é necessário garantir a compreensão.

A escrita não é a simples transcrição da fala. Tem características próprias e exigências diferentes. Podemos sintetizar as diferenças, que se estabelecem num *continuum*, no seguinte quadro:

FALA	ESCRITA
Espontânea.....	Monitorada
Passageira.....	Duradoura
Grande apoio contextual.....	Ausência de apoio contextual
Face a face.....	Interlocutor distante
Repetições/redundâncias/truncamentos/desvios.....	Controle da sintaxe/das repetições/ da redundância
Predomínio de orações coordenadas.....	Predomínio de orações subordinadas



Esses elementos são próprios da fala espontânea, com menor monitoramento. Aparecem na escrita de forma eficiente quando se deseja dar ao texto um tom coloquial, informal, produzir um efeito de intimidade que simula a oralidade ou o diálogo.

O texto formal utiliza o que chamamos de língua urbana de prestígio. É muito difícil definir o que seja o padrão de uma língua, pois estamos lidando com um fenômeno vivo, sempre em evolução, sujeito a uma infinidade de variações, influências e transformações. O que define a modalidade escrita formal é o uso, consensualmente aceito e consagrado como correto pelos falantes que têm alto grau de escolaridade. Isso diz respeito tanto à fala quanto à escrita.

Assim, a língua escrita formal é o consenso do que está nos documentos oficiais, nas leis, nos livros de qualidade, nos jornais e revistas tradicionais de grande circulação. Atualmente, ela deve distinguir os usos literários dos não literários. A língua escrita formal procura assegurar a unidade linguística imaginária do país, uma vez que essa se sobrepõe às variedades regionais e individuais, sem eliminá-las.

1.3 Textualidade

A avaliação dos textos, no ENEM, tem por objetivo verificar competências linguísticas na dimensão textual. Isso implica considerar o desempenho linguístico do participante quanto às habilidades de demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para seleção, organização e interpretação de informações, estruturando-as em um texto dissertativo-argumentativo, no qual se constituem entidades significativas: pela tessitura textual, percebe-se a intrínseca relação entre linguagem, mundo e práticas sociais.

A avaliação da dimensão textual verifica o desempenho do participante ao se valer ativamente da linguagem para ler e interpretar o mundo por meio da linguagem na modalidade escrita formal. Com a devida atenção a esse desempenho, a formulação do presente documento objetiva desencadear e manter diálogo constante e construtivo com os profissionais responsáveis pela avaliação das provas de redação do ENEM.

1.3.1 Mecanismos linguísticos de articulação entre as ideias (coesão)

Para que se constitua um texto na modalidade escrita formal da língua, é necessário que as ideias se articulem em um todo significativo. Pode-se construir essa articulação, ou coesão, por meio de vários recursos.

A manutenção do tema é um desses recursos, mas não é suficiente em textos dissertativo-argumentativos. A ordem das palavras no período, as marcas de gênero e de número, as preposições, os pronomes pessoais, os tempos verbais, os conectivos funcionam também como elos coesivos. Cada um desses elementos estabelece conexões, articulações, ligações, concatenando as ideias, e permite a progressão do texto em direção à comprovação da proposição que se visa defender, ou seja, a estrutura das frases contribui para criar coesão entre os constituintes de um texto.

Tautologia equivale ao pensamento circular, em que a mesma ideia é repetida no texto de formas diferentes. Evitando-se a tautologia, busca-se a continuidade textual, a progressão temática, agregando-se novas informações ao já dito, além de economia na retomada de informações.

Por envolver dimensões conceituais, cognitivas e pragmáticas, a coerência de uma argumentação se configura de diferentes maneiras em cada texto, pois depende da proposição a ser comprovada, da escolha adequada dos argumentos e das marcas textuais que devem conduzir o leitor à conclusão pretendida. Sobretudo, a veracidade da tese deve estar fundamentada nos argumentos e corresponder à materialização de uma intenção.

Essa intenção, que é explicitada e articulada na progressão textual, constitui os indícios de autoria, como se pode observar no seguinte trecho do exemplo apresentado nesta seção, no qual o argumento é sustentado com exemplos da fauna utilizados pelo autor para explicitar o seu ponto de vista a respeito dos homens e evitar afirmações restritas ao senso comum:

(...) Com os riscos de acidentes ambientais, a espécie torna-se uma das mais vulneráveis, pois a demora na reprodução pode dificultar a superação dos ataques externos. Para o homem, os resultados da baixa qualidade de vida também são imprevisíveis.

Outro aspecto que ratifica a intenção e que mostra uma produção sociocultural diversificada, com o fim de convergir e, principalmente, respaldar os argumentos em defesa do ponto de vista adotado, é o emprego da intertextualidade (materialização de um “diálogo” que por vezes se mantém entre um texto e outro). Esse recurso, muito comum na elaboração de textos, se bem utilizado, demonstra o nível em que se encontra o produtor do texto, fazendo que sua produção textual se revista de autoria, distanciando-se do lugar-comum.

1.4 Padrão dissertativo-argumentativo

Diferentemente dos tipos narrativo, injuntivo e descritivo, o tipo dissertativo-argumentativo é aquele em que se apresenta e se defende uma ideia, uma posição, um ponto de vista ou uma opinião a respeito de determinado tema. Assim, o texto é **argumentativo** porque o objetivo é a defesa, por meio de argumentos convincentes, de uma ideia ou opinião; e **dissertativo** porque se estrutura sob a forma dissertativa — proposição, argumentação e conclusão.



A proposição, também denominada tese, é a ideia que se defende, é uma afirmativa suficientemente definida e limitada. A tese constitui o eixo central do texto, para o qual vão concorrer todas as outras ideias que reforçam a posição apresentada. Essas ideias podem antecipar e se opor a opiniões divergentes, pois a argumentação pressupõe essa possibilidade.

Os argumentos de um texto são facilmente localizados: identificada a tese ou proposição, faz-se a pergunta “**por quê?**”. Por exemplo: o autor é contra a pena de morte (tese ou proposição) porque ... (argumentos). Os argumentos podem ser configurados na forma de exemplos, dados estatísticos, fatos comprováveis, evidências, testemunhos, fatos históricos, citação de opiniões de autoridade no assunto... Portanto, as estratégias argumentativas abrangem variados recursos para envolver o leitor, para impressioná-lo, para convencê-lo, para gerar credibilidade. Elas podem envolver outros tipos textuais, como pequenas narrativas e descrições. Para a sustentação da tese, concorrem elementos de raciocínio e de uso da linguagem, tais como clareza, emprego da língua formal, estruturação coesa e coerente do texto, antecipação e oposição a contra-argumentos, qualidade e autoridade das fontes das citações, entre outros recursos.

Para uma conclusão adequada, retoma-se a tese defendida, a partir da sintetização das ideias gerais do texto, e também apresentam-se propostas de solução para o problema discutido ou sugestões relacionadas à questão desenvolvida (o que é uma exigência nas redações do ENEM, mas que não precisa necessariamente vir na conclusão).

Descrever, expor, relatar, conceituar e definir são formas de linguagem que caracterizam o tipo textual dissertativo-argumentativo. Geralmente, o autor se distancia ou desaparece quase completamente para tornar a informação aparentemente neutra, imparcial, clara e objetiva. É como se a realidade falasse por si própria, sem a interferência das impressões do autor. Os recursos explorados pela literatura para chamar a atenção para a estrutura da linguagem (repetições, inversões, eliminação de elementos sintáticos etc.) são evitados. Dizemos, então, que o texto não atrai primordialmente a observação do leitor sobre a forma como é organizado. O que ganha evidência é a informação.

Para que se cumpra o objetivo do texto dissertativo-argumentativo — o de mostrar a veracidade ou a propriedade da proposição defendida —, evita-se que as ideias sejam vinculadas pessoal ou subjetivamente ao autor, mas procura-se apresentá-las como pertencentes a todos. Adota-se, preferencialmente, uma posição impessoal, aparentemente neutra, que atenua a subjetividade e oculte o agente das ações.

Gramaticalmente, há muitas formas de conseguir esse objetivo: com a generalização do sujeito, por meio do emprego da primeira pessoa do plural (Temos observado...); com a ocultação do agente, por meio do uso de expressões do tipo é preciso, **é necessário**, **é urgente**; com o emprego de agente sob a forma de ser inanimado, fenômeno, instituição ou organização (O governo..., Este Ministério..., A direção do colégio...); ou, ainda, pelo uso gramatical do sujeito indeterminado (Trata-se de...) e da voz passiva (Foi decidido que...).