ESTADO DE MATO GROSSO SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LINGUÍSTICA

AMILTON FLÁVIO COLETA LEAL

A FORMULAÇÃO DA PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM: A PROJEÇÃO IMAGINÁRIA DO SUJEITO-ESCRITOR IDEAL

Cáceres – MT 2015

AMILTON FLÁVIO COLETA LEAL

A FORMULAÇÃO DA PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM: A PROJEÇÃO IMAGINÁRIA DO SUJEITO-ESCRITOR IDEAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Luiza Artiaga Rodrigues da Motta.

Linha de Pesquisa: Estudos e análise dos processos discursivos e semânticos.

Cáceres – MT 2015 Leal, Amilton Flávio Coleta.

A Formulação da proposta de redação do ENEM: a projeção imaginária do sujeito-escritor ideal./Amilton Flávio Coleta Leal. Cáceres/MT: UNEMAT, 2015.

110f.

Dissertação (Mestrado) — Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2015.

Orientadora: Ana Luiza Artiaga Rodrigues da Motta

1. Análise de discurso. 2. ENEM – redação/2013. 3. Imaginário de escrita e interpretação – redação ENEM. 4. Posição-sujeito – avaliação. I. Título.

CDU: 81'42

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

A FORMULAÇÃO DA PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM: A PROJEÇÃO IMAGINÁRIA DO SUJEITO-ESCRITOR IDEAL

BANCA EXAMINADORA

Pro	ofa. Dra. Ana Luiza Artiaga R. da Motta - (Orientadora – PPGL/UNEMAT)
	Profa. Dra. Ana Maria Di Renzo (Membro Interno – PPGL/UNEMAT)
D	of Dee Consider Cristian de Contro (Mondon Entonio DDCCI (INIV) (C)
Pro	ofa. Dra. Greciely Cristina da Costa (Membro Externo – PPGCL/UNIVÁS)
	Profa. Dra. Neuza Benedita da Silva Zattar (Suplente – PPGL/UNEMAT)

A DEUS, PORQUE DELE, POR ELE E PARA ELE, SÃO TODAS AS COISAS.

> À MÃE APARECIDA, RAINHA E PROTETORA

o curso de nossas vidas, percebemos que nunca estamos só, mesmo que, muitas vezes, seja necessário estar sozinho e longe daqueles que amamos. Agora, ao fim deste trabalho, preciso voltar no tempo para rememorar um pouco e falar daqueles que, de um modo ou de outro, contribuíram com a minha formação e estiveram comigo ontem e hoje... Agradeço, particularmente:

AOS MEUS FAMILIARES:

Pai e Mãe, que mesmo na ausência da sala de aula, reconheceram, em mim, a importância e o valor dos estudos.

Aos meus oito irmãos, pelo afeto, carinho, amor e admiração. Tudo isso só me serviu de incentivo para seguir na caminhada...

Todo amor e carinho aos meus sobrinhos, que me ensinaram a ser mais responsável. Vinícius e Alexandre (sobrinhos-afilhados), de maneira especial.

Às cunhadas e cunhados, por serem parte da família e fazerem os (meus) felizes.

AOS MEUS PROFESSORES:

Ana Luiza, minha orientadora no Mestrado, pela generosidade, disponibilidade e paciência em me orientar. Minha gratidão pelo privilégio e oportunidade de poder experienciar a produção de um conhecimento sobre a linguagem. Meu mais profundo agradecimento por ter me

apresentado a Análise de Discurso, sobretudo pela maneira sutil e instigante com que me conduziu a refletir sobre a teoria e a interpretar as questões relacionadas à linguagem. Agradeço, também, pela sua capacidade de orientação, pela confiança em mim depositada e pela disponibilidade, sempre. A senhora será sempre, para mim, uma eterna referência profissional e com quem terei o maior prazer em prosseguir na pesquisa e na constante construção do conhecimento.

Ana Di Renzo, minha orientadora na Graduação, pelas valiosas contribuições em Análise de Discurso. Este trabalho é, sobretudo, fruto de uma caminhada iniciada no terceiro semestre de Letras, quando surgiu o convite para ser bolsista de Iniciação Científica (I.C). Nesse trajeto tudo foi, essencialmente, válido para eu estar aqui. Minha gratidão em ter aceitado participar deste momento único e especial em minha vida. Os apontamentos e direcionamentos às reflexões enriqueceram, ainda mais, o trabalho.

Greciely, pela gențileza em aceițar o convițe para participar desse processo de construção do conhecimento. Ețernamențe, grațo pelas incomensuráveis contribuições e direcionamențos a esta pesquisa. A você, minha admiração e inspiração, sempre.

Neuza, por aceitar o convite de participação (suplência) para a defesa de dissertação. Muito obrigado por fazer parte e contribuir com minha pesquisa. Foi um enorme prazer dar a ler o meu trabalho. À senhora, o meu carinho, respeito e admiração.

Judițe Gonçalves de Albuquerque, pela proficua oriențação de um pré-projețo, ainda embrionário, para a

seleção do Mestrado. Minha eterna gratidão, pois, hoje dou a ler o árduo trabalho daquela sementinha que fora plantada.

Ao querido Marcos, pelo "olhar outro". Muito obrigado pela confiança, disponibilidade e carinho, sempre.

À Sandra Raquel e Nilce Maria, minhas professoras na Graduação, grato pelas orientações e direcionamentos no I SEDA. Todas as sugestões foram válidas para enriquecer este trabalho.

A todos os professores do Departamento de Letras. De maneira especial à Olga Maria Castrillon, que me ensinou a ver o "colorido" da/na poesia.

A todos os professores do Mestrado em Linguística. De maneira especial à Leila Salomão Jacob Bisinoto. Uma professora que todos os que realmente amam e sentem prazer pela busca do conhecimento, deveriam conhecer.

AOS MEUS AMIGOS:

As amizades não são muitas. São poucas, mas preciosas. Elas caberão nestas linhas...

Agradeço as dezenove mulheres (Turma do Mestrado 2013), por saberem me acolher. Pelos intensos momentos de estudos, na necessária partilha de conhecimento. Eternas saudades dos risos, comemorações (regadas a muita comida), viagens e eventos científicos. As preciosas festinhas (particulares) para aliviar as tensões dos seminários e escrita dos artigos. Todas estas lembranças ficarão gravadas no coração, com um infindável carinho.

Alessandra, Bruna, Cláudia, Cristiane, Ducinéia, Enilce, Erisvânia, Euzélia, Gislaine (Lavínia, chegou depois),

Graciene, Izaíldes, Jane, Jucinéia, Juliany, Karine, Marli, Mileide, Tereza e Verônica: a nossa turma do Mestrado foi diferente porque cada um foi especial em suas particularidades. Cada qual, na sua maneira, no seu jeito, deixa no meu coração uma marca de alegria por ter compartilhado uma fase muito importante da minha vida.

À Verônica, por comparțilhar espaços, angúsțias, alegrias... Você é especial, querida e amada. Muițo obrigado por tudo!

Agradeço de maneira singela e muito carinhosa, à Cristiane (Cris). A nossa relação de cumplicidade, confiança e partilha se fortaleceu nessa "loucura" de escrita da Dissertação. A você, o meu carinho todo especial. É um doce privilégio ser seu amigo...

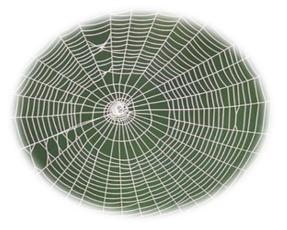
À Chris, Júlio e Lucianne, por aturarem nossas dúvidas e atrasos na/para entrega de documentos.

À CAPES, pelo incentivo à pesquisa.

À UNEMAT, por facilitar as interlocuções nos eventos científicos, auxiliando-nos com a "ajuda de custo".

Ainda que estes agradecimentos tenham sido escritos e reescritos gradativamente, antes mesmo que esta dissertação tivesse sido concluída, estou certo de que não poderei, por meio de algumas poucas palavras, expressar minha gratidão a todos os que, de alguma forma, se fizeram presentes ao longo de minha trajetória pessoal e acadêmica. Fica, porém, o registro, incompleto e falho, de meus sinceros agradecimentos a essas pessoas mais que especiais, por fazer parte de uma caminhada bonita que em breve será uma doce lembrança.

A Deus, luz e sabedoria. Presença viva, sempre!



O discurso liga todos os fios: da linguística e da história, do sujeito e da ideologia, da ciência e da política. Maldidier (2003, p. 45)

SUMÁRIO

RESUMO	xii
ABSTRACT	xiii
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	xiv
LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS	xv
APRESENTAÇÃO	16
CAPÍTULO I	20
A POLÍTICA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DO ENEM	20
1.1 - Breve histórico do ENEM	21
1.2 - A 'escuta' sobre o ENEM	22
1.3 - Da instituição às mudanças no Exame Nacional	24
1.4 - Os sujeitos-participantes do ENEM	31
1.5 - O ENEM e o ensino médio: a avaliação de competências	34
1.6 - A política de escrita do/no Exame Nacional	36
CAPÍTULO II	39
A POSIÇÃO SUJEITO-ALUNO NA POLÍTICA DE ESCRITA DO NACIONAL	
2.1 - A política de acesso do Exame Nacional	41
2.2 - A escrita no Exame Nacional	44
2.3 - A formulação da proposta de redação do ENEM	49
2.4- As formações discursivas e imaginárias no Exame Nacional	52
2.5 - A relação sujeito/escrita no ENEM	55
CAPÍTULO III	64
A PROJEÇÃO IMAGINÁRIA E A POSIÇÃO-SUJEITO "IDEAL" NO DISCU EXAME NACIONAL	RSO DO
3.1 - As competências avaliativas para a escrita da redação: a projeção ideal(sujeito-aluno	
3.2 - O desempenho dos candidatos na redação do ENEM/2013	75
3.3 - A classificação das escolas e a individuação do sujeito-aluno	79
PALAVRAS FINAIS	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
ANEYO	102

RESUMO

Nesta dissertação, o tema linguagem e sentido são trabalhados na perspectiva da Análise de Discurso, fundada nos trabalhos de Michel Pêcheux, na França e Eni Orlandi, no Brasil. Visamos compreender o processo de constituição do sujeito e sua relação com a língua. Inscrevemo-nos na linha de pesquisa Estudos e análise dos processos discursivos e semânticos, que compreende o estudo das relações entre língua, história e instituições, dos processos de significação e das práticas de leitura e escrita. Na dissertação, tomamos como objeto de estudo a formulação da proposta de redação do ENEM/2013; analisamos os critérios avaliativos para a escrita dessa redação e a política de Estado em relação ao acesso à Universidade, via ENEM. Mobilizamos os conceitos teóricos de sujeito, formasujeito, formação imaginária e interpretação, pois entendemos que o sistema proposto pelo Estado se circunscreve numa política de avaliação em larga escala que vai além da certificação do Ensino Médio e acesso ao Ensino Superior, dada as condições de produção dos sujeitos-participantes. Refletimos sobre a língua(gem) a partir das políticas do/no Exame Nacional, que se coloca como o instrumento avaliador e quantificador das competências dos candidatos e os direcionamentos das políticas de Estado na prova do Exame Nacional do Ensino Médio em relação ao cenário escolar. A escolha do estudo sobre o discurso das políticas de língua, a partir do ENEM, se deve a um conjunto de fatores, dentre estes, o de perceber os efeitos de sentido de um "ideal de escrita" inscrito na política de língua do Exame, pois a respeito das discursividades do ENEM e seus efeitos de sentido produzidos, destacamos a relevância deste estudo para o domínio da linguagem e, sobretudo, para os pesquisadores que se voltam a pensar sobre as políticas educacionais. Dessa forma, dada a importância desse Programa para o Estado, as análises refletem sobre a política nacional de língua escrita posta nas proposições do ENEM, em que se abre espaço para pensar a constitutividade do sujeito institucionalizado por um imaginário de escrita, o que possibilita a abertura de questões relacionadas à projeção imaginária do sujeito-aluno ideal(izado) para a escrita da redação.

Palavras-chave: Discurso. ENEM. Escrita. Imaginário. Posição-sujeito.

ABSTRACT

In this thesis, the topic language and meaning are worked from the perspective of discourse analysis, based on the work of Michel Pecheux, France and Eni Orlandi, Brazil. We aim to understand the subject of the maintenance process and its relationship to language. Enrolled in the line of research studies and analysis of discursive and semantic processes. which includes the study of the relationship between language, history and institutions, the significance of processes and practices of reading and writing. In the dissertation, we take as object of study the wording of the proposed formulation of the ENEM/2013; analyzed the evaluation criteria for writing this essay and the state policy in relation to access to the University, via ENEM. Mobilize the theoretical concepts of subject, form-subject, imaginary formation and interpretation, because we believe that the system proposed by the State is limited in a review of policy on a large scale that goes beyond the certification of high school and access to higher education, given the conditions -production of subjects participating. We reflect on the language (gem) from the policies / the National Exam, which arises as the evaluator tool and quantifier of the skills of the candidates and the directions of the state policy in the competition of the National Secondary Education Examination in relation to the school setting. The choice of study on the discourse of language policies, from ENEM, is due to a number of factors, among them, to perceive the effects of sense of an "ideal writing" inscribed on the Examination language policy, since about the discourses of ENEM and their meaning effects produced, highlight the relevance of this study to the field of language and especially for researchers who turn to think about the educational policies. Thus, given the importance of this program for the state, the analyzes reflect on the national language policy put in writing ENEM the propositions in that opens space to think constitutivity the subject institutionalized by a writing imaginary, which enables the open issues related to the imaginary projection of the ideal subjectstudent (ized) for writing the essay.

Keywords: Discourse. ENEM. Writing. Imaginary. Subject position.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACT – American College Testing

AIE – Aparelhos Ideológicos de Estado

DP - Discurso Pedagógico

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EUA – Estados Unidos da América

FD – Formação Discursiva

FI - Formação Imaginária e Formação Ideológica

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INMETRO – Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério de Educação e Cultura

P¹ e P² – Personagem I e II

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAT – Scholastic Aptitude Test

SISU – Sistema de Seleção Unificada

TRI – Teste de Resposta ao Item

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Figura I – Charge do ENEM. Disponível em Google Imagens	20
Figura II – Dados do ENEM/2013	32
Figura III – Dados do ENEM/2013	33
Figuras IV e V – Imagens retiradas da internet	41
Recorte 01 – Redação nota mil	67
Recorte 02 – Redação nota mil	68
Recorte 03 – Redação nota mil	69
Recorte 04 – Redação nota mil	70
Recorte 05 – Redação nota mil	 71
Recorte 06 – Redação nota zero	74
Recorte 07– Redação nota zero	74
Figura VI – Gráfico do desempenho dos candidatos no ENEM/2013	76
Tabela I – Relação das melhores escolas/ENEM 2012-2013	79
Tabela II – Relação das piores escolas/ENEM 2012-2013	79
Esquema I – Processo de constituição do sujeito	81

APRESENTAÇÃO

Antes de tudo, um pouco de poesia, de Literatura...

Em nenhuma outra atividade essa dialética é tão manifesta como na arte de escrever. Pois o objeto literário é um estranho pião, que só existe em movimento. Para fazê-lo surgir é necessário um ato concreto que se chama leitura, e ele só dura enquanto essa leitura durar (...). Ler implica prever, esperar. Prever o fim da frase, a frase seguinte, a outra página; esperar que elas confirmem ou infirmem essas previsões; a leitura se compõe de uma quantidade de hipóteses, de sonhos seguidos de despertar, de esperanças e decepções; os leitores estão sempre adiante da frase que lêem, num futuro apenas provável, que em parte se desmorona e em parte se consolida à medida que a leitura progride, um futuro que recua de uma página a outra e forma o horizonte móvel do objeto literário. Sem espera, sem futuro, sem ignorância, não há objetividade. Ora, a operação de escrever comporta uma quase-leitura implícita que torna impossível a verdadeira leitura. Jean Paul-Sartre (2004).

A afirmação de Sartre (2004), em relação à leitura e à escrita como gestos/práticas em que a poesia intervém, remete-nos a Milner (1987, p. 78), que diz: nada na poesia é estranho à língua e nenhuma língua pode ser pensada completamente, se a ela não se integra a possibilidade de sua poesia. Tal como os autores, pensamos que estudar a linguagem discursivamente, em seus múltiplos territórios, é um gesto árduo porque a atividade de leitura e escrita, como afirma próprio Sartre (op.cit), é um gesto que só existe em movimento, no funcionamento do discurso e nas relações de sentido.

Por que pensar a política de escrita do Exame Nacional do Ensino Médio (doravante, ENEM)? Para nós, o Exame Nacional, enquanto fato discursivo de linguagem recorta questões sobre os gestos de leitura, de escrita e de interpretação, enquanto práticas que permeiam as distintas condições de produção dos sujeitos e das instituições as quais estes estão inseridos.

Neste trabalho investigamos, de maneira particular, a questão da leitura, da escrita e da interpretação, enquanto práticas que nos possibilitam olhar para o vão das versões¹ e seus efeitos de sentido. Questões que nos fazem pensar, enquanto pesquisadores da linguagem, que não há fixidez, linearidade e homogeneidade neste território inconstante,

_

¹ Referimo-nos à Orlandi (2012), que diz na epígrafe de seu livro "Discurso e Texto": o que há são versões.

movediço e, ao mesmo tempo, complexo: o discurso. Opaco, ambíguo e incompleto, ele se esvai, toma seu (per)curso, sempre em movimento.

A "escolha" por trilhar os caminhos da Análise de Discurso se deu, *a priori*, como uma opção, sobretudo, por sua natureza interpretativa e reflexiva. Isto é, estudar a Análise de Discurso significa mais que compreender um fato de linguagem, significa inscrever-se numa base teórica que pensa os fatos sociais, políticos e linguísticos, de maneira particular. Ou seja, enveredar pelos caminhos da linguagem significa a construção de um arcabouço teórico-prático que nos permite refletir sobre questões aparentemente 'naturalizadas'. Isso porque o analista de discurso trabalha nos limites da interpretação, indagando a literalidade dos sentidos e os efeitos da interpretação com um "outro olhar" sobre o objeto simbólico.

Posto isso, pode-se dizer que inscrever-se na perspectiva da Análise de Discurso é um gesto em que o trabalho com *a linguagem não se dá como evidência, mas oferece-se como lugar de descoberta, lugar do discurso* (ORLANDI, 2009, p. 96). É, portanto, nesse espaço do "possível", que trabalhamos a Análise do Discurso como perspectiva teórica e ancoragem analítica no processo de análises do *corpus*.

É o dispositivo teórico-analítico², que sustenta a nossa reflexão, no que concerne à materialidade discursiva, sobre a Política Nacional de Avaliação do Exame Nacional. *Lançaremos o olhar-leitor a níveis opacos da linguagem* (ORLANDI, 2009, p. 34), pensando-a discursivamente como um fato de linguagem e produzindo *gestos de interpretação* que possibilitam desnaturalizar questões, até então, evidentes. A questão que nos move é compreender a projeção imaginária do sujeito "ideal" no discurso do ENEM em relação à proposta de redação, pensando-o como um processo avaliativo que se constitui e se significa para o país. Para tanto, o *corpus* se constitui a partir da prova de redação, compreendendo os critérios avaliativos (matriz de referência), as portarias do Instituto Nacional de Pesquisas e Estatísticas – INEP nº 438/1998; 109/2009; 144/2012, recorte matéria da Revista Veja (2007) e gráficos provenientes do resultado dos participantes do ENEM/2013, como material de análise discursiva.

Mobilizamos os conceitos teóricos de sujeito, forma-sujeito, formação imaginária e interpretação, pelos quais compreendemos o funcionamento do discurso pedagógico, na política de avaliação da escrita do aluno, pela prova do ENEM instituído como uma política de Estado. Discutimos a proposição da política de escrita no Exame Nacional, a fim de perceber os efeitos de sentido da projeção de um sujeito institucionalizado por um

_

² A análise se dá a partir do batimento entre o dispositivo teórico e analítico, sendo este último configurado pela relação entre material de análise e teoria (ORLANDI, 2001).

imaginário de escrita, o que possibilita a abertura de questões relacionadas à projeção imaginária do sujeito-aluno ideal(izado) para a escrita da redação.

Dessa forma, a construção deste trabalho de dissertação compreende nos seguintes percursos:

No **capítulo I** discorremos sobre o processo de instituição do Exame Nacional e a política avaliativa da produção escrita, por meio da prova de redação. Refletimos a 'escuta sobre' o ENEM, sobretudo, das políticas de Estado que asseguram a prova e sua relação com o ensino médio. Posteriormente, refletimos sobre as mudanças das três portarias (438/1998, 109/2009 e 144/2012), que instituem objetivos do Exame. Por fim, analisamos a política de escrita do ENEM e a maneira como o candidato é avaliado, uma vez que a prova funciona como uma política seletiva de acesso ao ensino superior.

No capítulo II dedicamo-nos a refletir sobre a política de acesso ao ensino superior, via ENEM. Discorremos sobre o sujeito numa perspectiva discursiva, compreendido como um corpo simbólico e imaginário, construído pela linguagem, mergulhado no social que o envolve e na contradição que o constitui (ORLANDI, 1983). Refletimos sobre a escrita no Exame Nacional e posição sujeito-aluno inscrita da formulação da prova de redação. Discorremos, ainda, sobre a língua na política nacional do Exame, que projeta, imaginariamente, uma forma-sujeito a partir de um dispositivo jurídico nas portarias do INEP, assim como os efeitos de sentido da política de acesso ao ensino superior.

No capítulo III focalizamos as análises na discussão da posição sujeito-aluno, participante do ENEM, diante da formulação da proposta de redação e dos critérios avaliativos para a escrita do texto dissertativo, que nos instigou discutir a projeção ideal(izada) no discurso do Exame Nacional. Dessa forma, refletimos a posição-sujeito "ideal" no discurso do ENEM como aquele que atende aos critérios de uma escrita politizada, considerando as condições de produção para a escrita da redação. Para tanto, trabalhamos, neste capítulo, com o texto/discurso institucional do Exame Nacional, respaldados na Matriz de Referência da redação, como materialidade simbólica, que nos possibilita observar o funcionamento discursivo da política avaliativa do Exame Nacional do Ensino Médio para o país. Por último, dedicamo-nos a refletir sobre o desempenho dos alunos e das escolas, a partir de gráficos estatísticos do ENEM/2013.

Compreender o processo de significação, que o discurso engendra pelo trabalho da ideologia, é lidar com as condições de produção. Essa é uma tarefa em que não há

afirmações óbvias, pois pela linguagem, observamos os sentidos sempre em movimento e, portanto, não há como sistematizar afirmações, mas problematizar questões.

CAPÍTULO I

A POLÍTICA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DO ENEM



Fonte: Google Imagens/Charges do ENEM

Ao tomarmos a política nacional de avaliação do ENEM, nos inscrevemos em um lugar teórico-analítico para refletirmos sobre uma questão muito 'cara' ao ensino no Brasil: a relação sujeito/escrita. Dessa forma, trazemos a imagem da figura (01) como um gesto de leitura que nos faz pensar as políticas de ensino, a disputa de acesso ao Ensino Superior. Discursivamente, a imagem e a formulação (fig.01, *acho que não vou passar de ano; ENEM eu*) produz um lugar de leitura que remete ao ensino e aprendizagem, ao processo avaliativo do ENEM.

O ENEM é um exame que deriva de uma política do INEP³, legitimada por um discurso pedagógico que diz sobre o processo avaliativo do aluno ao final do ensino médio, o qual passou a funcionar, ao longo das edições, como uma política avaliativa que possibilita o acesso ao ensino superior.

A charge da figura (01) aponta para o ENEM e para o acesso à Universidade, com uma linguagem humorística em que a personagem P¹ diz: acho que não vou passar de ano e, P² responde: "ENEM" eu. Temos, na materialidade simbólico-discursiva, um efeito metafórico, tal como formulou Pêcheux (1969), uma deriva, um deslizamento de sentido. Observa-se que há uma mobilidade de sentidos no uso da palavra ENEM, em que o efeito metafórico da justaposição (e nem) desliza para sentidos outros de reprovação e de negação no processo seletivo do Exame Nacional, ou seja, na linguagem cotidiana de se dizer "e

³ Instituto Nacional de Pesquisa e Estatística Anísio Teixeira. O INEP é um órgão ligado ao próprio MEC. Surgiu em 1984 e funciona como um sistema de informações, pesquisas e estatísticas na publicação dos resultados de avaliação de todas as etapas de ensino. Disponível em www.inep.gov.br. Acessado em: 16 de maio de 2014.

nem eu" tem-se o efeito de exclusão, de decréscimo em não obter uma boa nota, o que significa, ao fio do discurso, 'estar fora' do ensino superior. A charge em leitura recorta uma questão de ensino, sobre a qual nos deteremos nos capítulos *a posteriori*.

1.1 - Breve histórico do ENEM

Este capítulo versa sobre o processo de instituição jurídica do Exame Nacional do Ensino Médio; a política avaliativa do candidato na produção escrita da redação; e ainda, a análise das reformulações das portarias que sustentam o Exame e uma reflexão sobre gráficos estatísticos dos participantes do ENEM 2013.

Primeiramente, pensemos as relações institucionais entre MEC-INEP-ENEM. Ao INEP, cabe oferecer dados referentes à educação brasileira, já que essa instituição reguladora funciona como o responsável pelo processo avaliativo da posição sujeito-aluno, uma forma determinante no modo de individuação da forma-sujeito histórica. Em outros termos, o INEP, porta-voz oficial do Estado (SIMÕES, 2014), é o órgão que responde e faz publicizar o resultado estatístico do Exame Nacional.

Em 1998, o ENEM, em sua primeira edição, contou com um número de 157,2 mil inscritos. Após três anos, em sua quarta edição, alcança um número expressivo de 1,6 milhão de inscritos. De acordo com o INEP a expansão no número de participantes devese, em primeira instância, à isenção do pagamento da taxa de inscrição para os alunos de escola pública, à aceitação e ao apoio das Secretarias Estaduais de Educação, das escolas de ensino médio e das Instituições de Ensino Superior (IES), que corroboraram, igualmente, para o crescimento e repercussão do Exame.

Pode-se dizer que a popularização do ENEM ocorreu em 2004, quando o Ministério da Educação (MEC⁴) instituiu o Programa Universidade para Todos, ProUni⁵, que tem uma política de bolsas de estudos a alunos de todo o país, em IES, a partir da nota obtida no Exame. Em 2005, o ENEM já alcançava a marca histórica de três milhões de inscritos e, em 2006, contou com 3,7 milhões de participantes. Nas últimas edições (2013-2014), o Exame, mais uma vez, estabeleceu novos recordes de inscritos. Em 2013, contabilizou-se

-

⁴ Ministério da Educação e Cultura.

⁵ O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. O PROUNI foi instituído pela medida provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, convertida na Lei nº 11.096, de 2005.

mais de sete milhões e em sua 16ª edição (2014), o Exame ultrapassou os 9,5 milhões de inscritos.

Os registros numéricos dão visibilidade à maneira como se deu o crescimento e repercussão do Exame, bem como a aceitação de Universidades do país, em utilizar a prova como forma de seleção de candidatos ao ensino superior. Compreendemos que a possibilidade de acesso à universidade pelo ProUni e pelo SISU⁶, são ações que significam a legitimação aos candidatos a se inscreverem para a prova.

Pensar o processo avaliativo do ENEM nos conduz a refletir sobre o Estado-Avaliador⁷ (ALVES, 2009), como lugar em que as políticas educacionais assumem estratégias na busca pela melhoria e eficiência na qualidade da educação. O 'Estado-Avaliador' assume funções prioritárias de legislar e avaliar, pois ao organizar e realizar o ENEM, textualiza-se, também, o processo educacional a partir das políticas públicas que, por sua vez, fixam e definem os processos de avaliação, dando visibilidade às questões referentes ao ensino no país, a partir dos resultados desses processos. Dessa forma, compreendemos, conforme Alves (Idem, p. 84), que *o Estado avaliador intervém no controle e na organização de um exame que objetiva resultados numéricos*.

O INEP, pelo processo de seleção do ENEM, funciona como um método que institui o acesso à Universidade. O Exame deixa de ser conhecido pelo caráter, eminentemente avaliativo do ensino médio, e passa a funcionar como referência de processo seletivo para ingresso no ensino superior, garantindo a ele o *status* de modelo avaliativo. Nessa linhagem, a política nacional do ENEM configura um apontamento para o ensino médio, uma vez que o acesso ao ensino superior depende da base constitutiva desta etapa de ensino.

1.2 - A 'escuta' sobre o ENEM

A política de avaliação do ENEM, instituída no Brasil, em 1998, legitima certa positivação em relação ao Exame para a sociedade como algo novo. No entanto, essa forma de se produzir testes avaliativos padronizados está, há muito tempo, sendo praticada

-

⁶ Instituído pela portaria normativa nº 2, de 26 de janeiro 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes.

⁷ Ao falar de Estado-Avaliador, Alves (2009) traz Sobrinho (2003, p.59) que diz: "como avaliador ou interventor, o Estado costuma praticar uma avaliação predominantemente controladora e organizadora de suas políticas de distribuição de recursos. Em geral, são avaliações externas, somativas, orientadas para o exame dos resultados, e seguem prioritariamente os paradigmas objetivistas e quantitativistas".

em muitos países. Destacamos o mais importante e mundialmente conhecido: o *Scholastic Aptitude Test* ou *Scholastic Assessment Test (SAT)*. Trata-se de um Exame Educacional adotado nos Estados Unidos da América (EUA), aplicado aos estudantes do ensino médio, e serve como critério para admissão nas universidades norte-americanas. Funciona tanto para avaliar os alunos, permitindo o acesso ao ensino superior, quanto para analisar as escolas e a educação oferecidas nas instituições de ensino. O SAT foi criado em 1941 e, desde então, tem sido uma das grandes referências na qualidade da educação no país. É aplicado sete vezes ao ano, nos meses de outubro, novembro, dezembro, janeiro, março (ou abril) maio e julho (TRAVITZKI, 2013).

O American College Testing é outro teste padronizado, que funciona como processo seletivo às universidades dos EUA. Foi instituído em novembro de 1959 e, junto com o SAT, é um dos principais exames de acesso ao ensino superior do país. É aplicado entre quatro e seis vezes ao ano (TRAVITZKI, 2013).

Nota-se que esta maneira de avaliação tem se tornado uma constante em países de diferentes culturas e distintas posições políticas. No Brasil, constam o ENEM e o SAEB como exemplos dessa política avaliativa unificada. Assim, a utilização do desempenho do candidato como possibilidade de acesso à universidade, instituído no Brasil, é algo que ocorre, desde as décadas de 40 e 60, nos EUA e na China, em que a seleção de estudantes para as universidades se dá por avaliação unificada. Isso configura, a nosso ver, um acontecimento que coloca a prática da avaliação na centralidade das políticas nacionais e internacionais, isto é, o Brasil inscreve-se numa minuta internacional que o coloca no *rol* das políticas avaliativas, a partir do ENEM.

Ao situarmos o ENEM no contexto das políticas de avaliação, nota-se que, após sua instituição, em 1998, completa-se a tríade⁹ de macropolítica do sistema nacional de avaliação brasileiro. Alves (2009) diz que o ENEM buscou se diferenciar dos tradicionais processos avaliativos, já que se desenvolveu com ênfase na avaliação de competências e habilidades. O posicionamento de Alves (op.cit) nos faz pensar na proposição inicial do Exame; a de funcionar como um instrumento avaliativo *interdisciplinar* e *contextualizado* 10, colocando o aluno diante de situações-problema. O autor diz, ainda, que o modelo de avaliação do ENEM rompe com o modelo tradicional de vestibular, na forma organizacional da prova. Para Alves (2009, p. 85), o Exame [...] *exige que o participante*

~.

⁸ Sistema de Avaliação da Educação Básica.

⁹ SAEB, ENEM, ENADE.

¹⁰ De acordo com o Documento Básico do ENEM. Disponível em: <u>www.inep.gov.br/documentobasico.</u> Acesso em: 14 de outubro de 2013.

demonstre o domínio de competências e habilidades na solução de problemas, fazendo uso dos conhecimentos adquiridos na escola e na sua experiência de vida. Compreende-se, a partir disso, que a prova do ENEM não se fundamenta em medir a capacidade do aluno em relação ao acúmulo de informações, mas incentiva-o a refletir, aprender a pensar, valorizando sua autonomia ao tomar decisões.

Ao pensarmos, discursivamente, o posicionamento de Alves (2009), dizemos que uma prova, que diz avaliar habilidades e competências dos alunos, produz um efeito de naturalização, de positivação, que a configura como um modelo avaliativo. Entretanto, quando se fala no ENEM como "modelo de avaliação", há uma 'escuta' sobre o referido termo que tem inspirado inúmeros trabalhos científicos postos em circulação nacional.

Ainda que não fora feito uma pesquisa bibliográfica exaustiva sobre a temática ENEM, acessamos, ainda assim, uma gama de trabalhos científicos e muitos destes fazem um trabalho de descrição e reflexão sobre a maneira como a prova do ENEM avalia os candidatos do ensino médio. Isso nos dá pistas de que a política do Exame Nacional possibilita distintas formas teóricas e metodológicas de realizar uma investigação outra, neste caso, para uma questão no âmbito do discurso.

1.3 - Da instituição às mudanças no Exame Nacional

O Exame Nacional passou, ao longo de suas edições, por três fases. Conforme Santos (2011), a primeira, refere-se ao período de 1998 a 2003, em que o caráter do Exame era, fundamentalmente, avaliar o ensino médio brasileiro, e a possibilidade de acesso ao ensino superior era restrita a algumas instituições federais. A segunda fase inicia-se em 2004, quando o Exame passa a funcionar como instrumento seletivo e o Estado passa a conceder bolsas parciais e integrais em IES privadas, através do ProUni. A última fase ocorre a partir da edição de 2009, quando o INEP promove mudanças nos objetivos e na própria estrutura organizacional das provas.

Assim, desde 1998, o Exame, aplicado em um único dia, compunha-se de sessenta e três questões objetivas e uma discursiva (redação), em que o participante dispunha de cinco horas para a realização da prova. Com a Portaria nº 109/2009, a prova passa a ser aplicada em dois dias e divide-se em quatro áreas do conhecimento. Diante das condições de organização das áreas, o candidato passa a ter, no primeiro dia, noventa questões objetivas referentes às áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, em um tempo de quatro horas e meia. Já no segundo dia, o candidato tem noventa questões objetivas das

áreas de Linguagens Códigos e suas Tecnologias e Matemática, e uma redação, num tempo limite de 5 horas e meia.

De acordo com Simões (2013), o ENEM não pode ser entendido unicamente como uma somatória de questões objetivas e uma redação, mas como um recorte discursivo. Para isso, é necessário pensar as condições de produção do Exame. Dessa forma, essas mudanças organizacionais na prova nos oferecem lugares de interpretação, de pensar os efeitos de sentido que essas ações demandam. Assim, o INEP, ao instituir tais alterações, produz um efeito de amplitude, que repercute no aumento de inscritos, sobretudo, na especificidade de avaliação; como possibilidade de acesso ao ensino superior.

O ENEM, instituído pelo MEC/INEP, Portaria INEP nº 438, de 28 de maio de 1998¹¹ vem, desde 2009, com a reformulação "*Novo Enem*" (Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009), discutindo a posição política no processo seletivo de alunos para as IES no país. Da instituição do ENEM, afirma-se:

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. (Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998).

Observa-se (no art.1°, incisos I e II), que a política de instituição do Exame configura, por um lado, um *parâmetro de auto-avaliação* do candidato, sua inserção no *mercado de trabalho* e, por outro, a possibilidade de *acesso ao ensino superior*. Do ponto de vista de Pfeiffer (2011), o discurso das políticas públicas aponta para o lugar da inclusão, do acesso. Barbosa (2013, p.45) afirma que *o discurso do Exame Nacional, como política pública, funciona como o discurso do Estado, que institui, imaginariamente, o acesso para todos, inscrevendo-se no discurso da democratização do acesso ao ensino superior. Assim, do ponto de vista discursivo, a palavra acesso pode ter múltiplos sentidos. Do ponto de vista discursivo, conforme Pêcheux (1975) a palavra não tem o sentido na literalidade, mas nas diferentes formações discursivas; estas compreendidas como o que pode e o que não pode ser dito (PÊCHEUX, 2009).*

_

¹¹ A Portaria que institui o ENEM é um cumprimento que atende ao dispositivo jurídico da LDB – Lei de Diretrizes e Bases (1996), que determina em seu artigo 9°, inciso VI, que seja organizado um processo de avaliação do rendimento escolar em âmbito nacional, com o objetivo de definir prioridades e a melhoria da qualidade do ensino no país (BARBOSA, 2013, p. 21).

Dessa forma, o termo *acesso*, no discurso da Portaria nº 438/1998 inscreve-se em uma formação discursiva que remete a sentidos possíveis: *acesso* (permitido, controlado) e *acesso* (restrito, como mecanismo de exclusão). Chamamos a atenção para o sentido de *acesso* (regulado) em vez de *acesso* (passagem, livre), pois, trata-se de um Exame que avalia alunos que concorrerão vagas no ensino superior, embora inscrito numa política democrática.

Pode-se dizer que o termo *acesso*, inscrito no item III da Portaria nº 438/1998, desliza para sentidos de controle, uma vez que ingressar no ensino superior, tendo como critério a nota do ENEM, é uma questão limitada. E ainda, o termo *acesso* funciona como um mecanismo de exclusão, de segregação. O processo de instituição do ENEM, no que tange a avaliação, reverbera sentidos sobre competências e habilidades que o sujeito-aluno precisa demonstrar ao final do ensino médio. Isso produz *gestos de leitura* sobre o discurso do INEP em relação ao aluno concluinte do ensino médio e a inserção no mercado de trabalho. Chama-nos a atenção o fato de *formação e mercado de trabalho* estarem empregados de maneira coordenada. Trata-se de um modo de o ENEM se definir; como *procedimento de avaliação de desempenho do aluno*, que o configura como aquele que avalia para o acesso à universidade e que é capaz, ainda, de dizer sobre o nível de desempenho do sujeito para o mercado de trabalho.

Os objetivos I e II da Portaria 438/1998 dizem, ainda, sobre o processo de instituição do ENEM como uma prova que objetiva conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação. Essa proposição do Exame produz efeitos de sentido que legitimam e/ou positivam a prova em relação ao sujeito-aluno, suas escolhas futuras e ao mundo do trabalho, isto é, o Exame, além de avaliar alunos do ensino médio, corrobora como referência à continuidade no mundo profissional. Ou seja, o aluno submete-se ao Exame para se autoavaliar, tanto em relação à formação (processo de escolarização) quanto à inserção no mercado de trabalho. Ou seja, um discurso que diz sobre a posição sujeito-aluno em relação à sua competência em resolver e/ou atualizar problemas sociais; um discurso atual, do acesso ao mercado de trabalho.

Nesse sentido, a política do ENEM interfere nesses dois âmbitos: formação e mercado de trabalho. O Exame se define também, pela política de Estado, como *referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio*. E esta é mais uma maneira de enunciar seu caráter regulatório e legitimador, uma modalidade de acesso que aponta para a expansão de seu domínio.

Em 2009, institui-se uma nova Portaria (109/2009), que se fundamenta nos seguintes objetivos:

Art. 2° Constituem objetivos do Novo Enem:

I – oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação, com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade nos estudos; II - (...);

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 (Portaria INEP nº 109, de 27 de maio de 2009).

Na referida Portaria, a presidente do INEP, Malvina Tania Tuttman, efetua alterações no ENEM, que passam a funcionar como uma nova versão, conhecida como *Novo Enem.* Após 2009, a prova amplia significativamente a possibilidade de acesso ao ensino superior, pelos programas SISU, ProUni e FIES¹², o que provoca um deslocamento na maneira de se adentrar à Universidade, via ENEM.

Primeiramente, pensamos nos efeitos de sentido produzidos pela (re) denominação ¹³ *Novo ENEM*. Orlandi (2008) diz que toda denominação acarreta um silêncio ¹⁴ que o fato de nomear produz. A denominação *Novo Enem* projeta-se como *novo*, em que a adjetivação "novo" se circunscreve, imaginariamente, em outra proposição política de Estado, porém a formulação dos incisos I e III da portaria 109/2009, no que tange ao acesso ao ensino superior e ao mercado trabalho não se rompem, mas se repetem. Assim, observa-se que, entre as portarias 438 e 109 não há mudanças nos objetivos, mas há um alargamento dos mecanismos de acesso, pelos programas seletivos de acesso ao ensino superior.

Entendemos que a designação *Novo Enem* permanece como mantenedora de uma prática discursivo-ideológica em que, no final do ensino médio, o sujeito-aluno, obrigatoriamente, para ultrapassar os saberes nomeados por 'médios' e alcançar o *status* de superior, deve-se mostrar competente na avaliação proposta (SIMÕES, 2014). O que muda

¹³ Uma análise a respeito do Discurso da Nova República, proferido por Tancredo Neves em seu discurso de vitória, encontra-se em Orlandi (2008).

"O silêncio não é transparente. Ele tem sua espessura e instaura processos significativos complexos" (ORLANDI, 2008, p.42).

27

¹² O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) é destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação e está regulamentado pela Portaria Normativa nº 1, de 22 de janeiro de 2010.

é a modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior.

Assim, a partir da denominação *Novo ENEM*, o INEP propõe uma reformulação oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação, com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade nos estudos que agrega sentidos outros ao Exame e que apontam para a ressignificação do Ensino Médio, o que dá visibilidade à legitimação do ENEM em relação ao segundo grau.

Nota-se que a portaria nº 109/2009 enuncia de outro modo sobre *formação e mercado de trabalho*. Diferentemente da Portaria nº 438/1998, a segunda portaria diz que o ENEM se define enquanto referência para *as escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos*, ocorrendo um deslizamento de sentidos. Pela formulação, observa-se que o ENEM, enquanto política de Estado, não só regula o acesso para o ensino superior, mas propõe legitimar a inserção do aluno em outros âmbitos, o que configura maior amplitude do Exame. Assim, o Exame passa a funcionar como "modelo de avaliação" de uma macropolítica de democratização e consenso que, juntas, legitimam o ENEM como uma política de acesso à Universidade.

A Portaria nº 109/2009, que altera os objetivos da Portaria 438/1998, passa por outra reformulação, a qual implementa a Portaria INEP nº 144, de 24 de maio de 2012. Tal portaria, diz, entre outras coisas, sobre a possibilidade de certificação do Ensino Médio a partir da nota do ENEM:

Art. 1° A certificação de conclusão do ensino médio e a declaração parcial de proficiência com base no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) destinam-se aos maiores de 18 (dezoito) anos que não concluíram o ensino médio em idade apropriada, inclusive às pessoas privadas de liberdade.

Art. 2º O participante do ENEM interessado em obter certificação de conclusão do ensino médio deverá possuir 18 (dezoito) anos completos até a data de realização da primeira prova do ENEM e atender aos seguintes requisitos: I - atingir o mínimo de 450 (quatrocentos e cinquenta) pontos em cada uma das áreas de conhecimento do exame; II - atingir o mínimo de 500 (quinhentos) pontos na redação. (Portaria nº 144, de 24 de maio de 2012).

A Portaria nº 144/2012 inscreve-se numa posição de democratização do 'acesso' ao Ensino Superior. Observa-se que a posição do Estado no que enunciam os artigos 1º e 2º, da referida Portaria, funciona como mediador de uma política "inclusiva" e

"expansionista", pois ao certificar alunos *maiores de 18 (dezoito) anos*, que não concluíram o ensino médio em idade adequada, faz legitimar uma política responsiva. Isto é, o Estado coloca o sujeito-aluno – mesmo com ensino fundamental incompleto – a inverter o jogo sequencial das etapas de escolarização e concorrer a uma vaga no ensino superior. Uma política de certificação que 'fura' com o modelo sequencial do sistema educacional brasileiro.

A possibilidade de certificação nos faz refletir sobre a "falta" do Estado em relação ao ensino. Expliquemo-nos: garantir o certificado a alunos que ainda não concluíram o ensino médio, mas obtiveram pontuação mínima no Exame Nacional (cf. portaria nº 144/2012, item I do art. 2°), nos faz pensar no lugar da falha do Estado, que (des)responsabiliza pelo aprendizado do aluno. Observa que o artigo 2° da referida portaria diz que a pontuação funciona como condição para que o sujeito-aluno obtenha o certificado de conclusão do ensino médio. Ou seja, não importa a relação aluno/conhecimento, mas aluno/nota. Ao atingir determinada pontuação, o Estado assegura-lhe a conclusão do ensino médio; e isso nos faz pensar na redução do tempo de escolarização e na repercussão que isso demanda em termos de conhecimento, assim como nos distintos processos de escolarização.

A idade (dezoito anos), expressa nos dois artigos da Portaria nº 144/2012, funciona como condição para o sujeito, que *não concluiu o ensino médio em idade apropriada*, inscrever-se no Exame Nacional, mesmo estando ausente da escola por tempo indeterminado. Percebe-se, assim, o funcionamento de duas formas-sujeito no discurso da Portaria em análise: o sujeito não-escolarizado em idade prevista conforme a lei¹⁵ e o sujeito *privado de liberdade*.

A política inclusiva e expansionista produz efeitos de sentido que repercutem na noção de consenso e democracia, o que produz, em certo sentido, a segregação. De acordo com Orlandi (2010, p. 6-7) quando se pensa o consenso, se pensa a ligação que une a sociedade. [...] a produção do consenso está sustentada em uma concepção de vínculo social que produz a segregação. Para a autora, o consenso traz a noção de unidade. No entanto, ele nunca será absoluto, uma vez que se trata de uma noção que sustenta um processo discursivo que engloba as políticas públicas urbanas.

Considerar as condições de produção do discurso em questão (Portaria nº 144/2012), percebe-se que há uma equivocidade no emprego da palavra *certificação*, na

-

¹⁵ A conclusão do ensino médio em idade adequada, conforme o § 1º do art. 208 da Constituição Federal e art. 5º da LDB é de 17 anos de idade.

maneira como está inscrita na portaria. É preciso pensar os sentidos do termo *certificação* como parâmetro, o que faz ressoar a ideia de medidas relativas à avaliação de produtos e serviços. Neste caso, citamos o INMETRO¹⁶, que certifica um produto em relação à sua qualidade, uso, etc. No caso do ENEM, nos perguntamos: a *certificação* se refere ao aluno ou ao ensino? Certifica-se este ou aquele? O INEP, ao afirmar que *certificará alunos concluintes do ensino médio*, legitima-se como órgão regulador da política educacional brasileira. Há sentidos inscritos na palavra *certificação* que se contrapõem à naturalização de uma política dita "expansionista", que visa a parametrizar e/ou (res) significar a política educacional.

Há, no ENEM, uma classificação em forma de número, de uma nota a ser recebida de acordo com a competência (ou incompetência 17) do sujeito-aluno que remete a questão de quantificar. Simões (2014), diz sobre os sentidos de um discurso quantitativo que atravessam o ENEM. Para a autora, esse discurso visa à apresentação de dados por meio de um instrumento de avaliação que qualifica o sujeito-aluno a partir da nota obtida. Sendo assim, a maneira como se dá a ler as três portarias é:

- 1- A Portaria nº 438, que institui o ENEM, apresenta-o como modelo de avaliação a alunos do ensino médio;
- 2- A Portaria nº 109 funciona como possibilidade de acesso ao ensino superior, a partir de processos seletivos, tais como ProUni, SISU e FIES;
- 3- A Portaria nº 144 visa certificar alunos do ensino médio, maiores de dezoito anos e também aos cidadãos privados de liberdade.

Interessa-nos refletir como tais documentos organizam sentidos numa política de língua. Dessa forma, nos perguntamos: O que muda nas diferentes versões do Exame? Quais deslocamentos ocorrem entre uma portaria e outra? Entendemos, como Orlandi (2012), que qualquer mudança na materialidade do texto corresponde a diferentes gestos de interpretação. Sabe-se que a questão dos sentidos é uma questão que não se fecha, pois a interpretação, tal como formulou Orlandi (Idem, p.18) é o vestígio do possível, é o lugar da ideologia materializada na história. Dessa forma, analisando a reformulação das três portarias, observa-se que há uma repetição nos termos autoavaliação e acesso. Isso nos faz

¹⁷ Mais à frente discutiremos sobre a questão de competência e (in)competência a partir da noção de formação e capacitação. Ver Orlandi (2014).

-

¹⁶ Criado pela Lei 5.966, de 11 de dezembro de 1973, o Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia – Inmetro tem a função de prover confiança à sociedade brasileira nas medições e nos produtos, através da metrologia e da avaliação da conformidade, promovendo a harmonização das relações de consumo, a inovação e a competitividade do País.

pensar que, onze anos após a instituição do ENEM, permanece a estratégia política de avaliar e (im) possibilitar o acesso ao ensino superior.

O gesto de se autoavaliar faz mover a questão da individuação (Orlandi, 2012), a medida que classifica, seleciona (secciona) os sujeitos conforme a competência na/para a escrita. Neste caso, observa-se que o processo de individuação do sujeito é marcado por aquilo que ele produz de relevante para a sociedade.

A nosso ver, o processo avaliativo do ENEM toma-se uma engrenagem, uma repercussão; em que se tem a instituição de um programa de avaliação inscrito em uma formação discursiva com o objetivo específico de avaliar o ensino médio e possibilitar o acesso à universidade. Entretanto, no decorrer das edições, permanecem os objetivos e, amplia-se o acesso ao ensino superior; passando a funcionar, também como possibilidade de certificação do segundo grau. Assim, a (re)escritura das portarias inscreve-se em formações discursivas diversificadas, no entanto com as mesmas proposições para a sociedade. Esse processo faz com que as diferentes posições-sujeito, consequentemente, tomam corpo e se subjetivam nas reformulações das portarias.

1.4 - Os sujeitos-participantes do ENEM

O gráfico sobre os dados do ENEM 2013, disponibilizado pelo INEP, demanda uma reflexão discursiva sobre a posição-sujeito participante do Exame Nacional. Pela maneira que se dá a ler o gráfico da figura (02), destacamos questões importantes:

Por Situação de Conclusão 56,5 60.0 50.0 22.7 30,0 15,3 20.0 10.0 Concluiu o Ensino Médio Concluirá no ano atual SITUAÇÃO INSCRIÇÕES oncluiu o Ensino Médio Concluirá no ano atual Concluirá após o ano 1.626.931 1.095.747 atual Não Concluiu e não está 398.975 ursando o Ensino Médio 7.173.574

Figura 02: Dados consolidados do ENEM/2013. Inscrições confirmadas por situação de conclusão dos participantes.

Fonte: Disponível em: www.inep.mec.gov.br/enem. Acessado em: 06 de mar. 2014

Observa-se que os dados consolidados do ENEM 2013 (cf. figura 02) mostram que dos 7.173.574 inscritos na edição 2013, cerca de 56,5%, (4.051.921) já concluíram o último ano do ensino médio, ao passo que 22,7%, o que corresponde 1.626.931, estão no último ano do ensino médio. É possível ler, ainda, que 15,3%, ou 1.095.747 realizaram a prova do ENEM, mas não concluíram o ensino médio, portanto, inscrevem-se no Exame na posição do que se denomina "treineiros". O gráfico mostra uma heterogeneização do público participante do Exame, que se inscreve em diferentes grupos e com distintas condições de produção.

A representação numérica (fig.02) abre para múltiplas leituras do público alvo que efetivou a validação do ENEM. A nosso ver, os percentuais da referida figura corroboram para observarmos que a política de avaliação do ENEM é um instrumento que vem se distanciando do ensino médio. Ou seja, o Exame fora instituído legalmente para todos os segmentos da sociedade. No entanto, a distribuição dos inscritos (cf. figura 02) funciona como uma pista para refletirmos quem são os participantes do ENEM.

Pode-se dizer, ainda, que o último percentual, onde se lê que 398.975 *não* concluíram e não estão cursando o ensino médio, inscreve-se no discurso da Portaria nº 144/2012, que diz sobre a possibilidade de certificação a alunos maiores de dezoito anos. Compreende-se que as distintas posições-sujeito, que se inscrevem no Exame, configuram, por um lado, uma política de Estado não restritiva, mas expansionista em relação com à

política de acesso ao ensino superior, isto é, a distribuição dos participantes dão visibilidade a um processo avaliativo que não se fecha em grupos etários, mas distribui-se de maneira heterogênea entre distintos grupos sociais.

Os gráficos da figura (03) representam uma releitura dos dados da figura (02, p.32), que distribuem os participantes do ENEM 2013 em faixa-etárias.

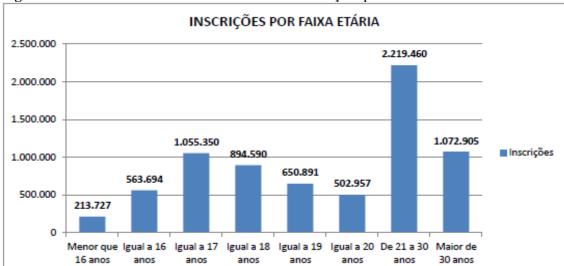


Figura 03: Dados consolidados do ENEM/2013 – Inscrições por faixa etária.

Fonte: Disponível em: www.inep.mec.gov.br/enem. Acessado em: 10 de abr. 2014.

Os escritos numéricos das figuras (02 e 03, p. 32 e 33) produzem efeitos de sentido em relação ao social; observamos que, dos 7.173.574 inscritos no Exame Nacional, mais de 56% (4.446.213) têm entre dezenove e mais de trinta anos de idade e são representados pelo grupo dos que *já concluíram o ensino médio* e pelo grupo dos que *não estão cursando o ensino médio*. Isso representa, por um lado, o interesse dos participantes em realizar a prova para concorrer a uma vaga no ensino superior e, por outro, o objetivo em se obter o certificado do 2º grau, uma vez que não o concluíram em idade adequada (dezessete anos), conforme dispõe o art. 4º (item I) da LDB 94/96.

O gráfico (fig. 03) diz que cerca de 2.727.361 (44% dos inscritos) têm entre dezesseis e dezoito anos de idade e representam os grupos dos que *ainda não concluíram o ensino médio* e o dos que *concluirão no ano atual*. Observa-se, entre outras coisas, que inscrever no Exame significa, para uma faixa etária *menor e igual a dezesseis anos*, testar o nível de conhecimento, uma vez que para os 777.421 mil participantes a prova não se refere/legitima a uma vaga na universidade.

O conjunto de dados das figuras (02 e 03, p.32 e 33) mostram-nos que o processo avaliativo do Exame Nacional distribui-se em três distintos grupos (alunos egressos, concluintes e não-concluintes do ensino médio), isto é, inscrever mais de sete milhões de candidatos no Exame Nacional é dar a ler a necessidade de uma política expansionista, de acréscimo de vagas nas universidades. Em suma, os gráficos nos provocam a fazer leituras que não fiquem no contexto imediato dos resultados numéricos, mas no que está sendo posto (atual) e naquilo que está por vir sobre a questão da educação no Brasil. Faz-nos pensar que, no vão das versões¹8, *um sentido vai sendo expulso* (BARBAI, 2012), ou seja, as versões, pelas quais o Exame passou, configuram *o ponto de encontro de uma memória e uma atualidade* (PÊCHEUX, 2006), a partir da política avaliativa do ENEM e sua relação com a questão do ensino no país.

1.5 - O ENEM e o ensino médio: a avaliação de competências

O ensino médio compreende a etapa final da escolaridade básica e é a partir dele que se intermedia o processo avaliativo do ENEM, como possibilidade de acesso ao ensino superior. Travitzk (2013) afirma que a avaliação do ENEM funciona como uma possibilidade para pensarmos o sujeito-aluno em uma posição de seleção. Neste trabalho, interessa-nos discutir o Exame Nacional como política de Estado, de autoavaliação e de certificação de competências e habilidades dos alunos.

Os Documentos Oficiais¹⁹ que sustentam o ENEM, em sua política avaliativa, surgiram em meio às reformas dos currículos do ensino brasileiro. Isso configura o funcionamento de uma política de Estado que visa ao 'diagnóstico' do perfil dos alunos e do ensino médio. Cavalcanti (2013), fazendo uma abordagem discursiva do Exame Nacional, analisa o termo *competência* no cenário educacional brasileiro. Segundo a autora, ENEM não cumpre os objetivos da Portaria que o institui²⁰, mas, impõe um modelo de avaliação que busca homogeneizar a política educacional brasileira por meio da necessidade de uma 'reforma do ensino médio, baseada no ensino por competências.

Avaliar as competências do sujeito-aluno na escrita, a partir do Exame Nacional, é uma prática que produz um imaginário de sujeito incapaz para a escrita e que diz respeito,

_

¹⁸ Utilizamos este termo, metaforicamente, para referirmos às versões do ENEM, conforme as portarias 438, 109 e 144, anteriormente analisadas.

¹⁹ Diretrizes Nacionais do Ensino Médio (1998); PCN do Ensino Médio (2000-2002); Matriz de Referência do SAEB (2001); Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006); Matriz de Referência do Novo ENEM (2009).

²⁰ Portaria INEP nº 438, de 28 de maio de 1998.

ainda, aos discursos que circulam sobre o sujeito-escolarizado como o lugar autorizado da língua normatizada, que repercute no descompasso entre o imaginário de "real" *versus* "ideal" da política avaliativa do Exame Nacional. Em outras palavras, observa-se que a avaliação do ENEM produz uma dispersão de sentidos; e uma delas é o efeito de incapacidade do sujeito-aluno.

Foucault (2009), ao refletir sobre a sociedade do controle e do poder, diz que a disciplinarização e normatização obrigam a homogeneidade. Esse poder de regulamentação individualiza o sujeito, permitindo medir seus níveis e desvios. Diante do que nos afirma o autor (op.cit), compreendemos, assim como Costa (2014), que um conjunto de normas compara, diferencia, hierarquiza, homogeneíza e excluem os sujeitos numa sociedade capitalista que visa a classificação e a distribuição de lugares e/ou posições.

Orlandi (2014) discorre sobre a diferença entre formação e capacitação. Segundo a autora, no imaginário da sociedade capitalista o sujeito-aluno deve dominar a língua institucionalizada. No entanto, o Estado visa à capacitação e não a formação do sujeito em relação às condições de acesso e uso à língua normatizada. Assim, *a formação*, *e não a capacitação*, *é capaz de produzir um sujeito-aluno não alienado* (ORLANDI, op.cit). Em outras palavras, objetiva-se um sujeito que reconheça o efeito de sua ação interventiva na sociedade. Na prova do ENEM, especificamente, busca-se uma posição sujeito-aluno que compreenda a solicitação da proposta de redação e, pela escrita, proponha intervenções com vistas a mudanças sociais, nos lugares em que o político resiste e o Estado falha.

A diferença entre *formar* e *capacitar*, proposta por Orlandi (2014), nos faz compreender que esta, por se relacionar a treinamentos, não produz os mesmos efeitos de sentido e nem as mesmas condições de produção de *formação*.

O discurso das políticas públicas de ensino é atravessado por um efeito ideológico de uma pedagogia do *aprender a aprender*. Compreendemos que esse pedagogismo diz respeito à preparação de indivíduos para as mudanças da sociedade e para o mercado de trabalho (DUARTE, 2001 *apud* PFEIFFER, 2001, p. 153-154). Diante disso, após a reformulação, o ENEM faz circular o seguinte slogan²¹: o exame é um ensaio para a vida. Esta formulação funciona como um discurso que aponta para a celeridade da sociedade atual. O termo *ensaio* toma uma corporeidade, movimenta sentidos que funcionam como uma prova que 'prepara' sujeitos para o mercado de trabalho. Este discurso abre-se, ainda, para uma questão maior no âmbito do discurso, em que fazer o Exame funciona como um

_

²¹ Logomarca do Exame Nacional do Ensino Médio.

ato que tem a ver com um 'experimento' determinante na vida dos sujeitos, funcionando como um "divisor de águas"; certa progressão e/ou positivação em relação à prova e o futuro dos sujeitos.

Pfeiffer (1995) afirma que a avaliação perpassa um discurso autoritário e relacionase à prática de seleção dos alunos. A afirmação da autora nos remete à política avaliativa do ENEM, em que nota-se uma forma de 'recompensa' aos alunos competentes e 'punição' aos in(competentes). O Estado impõe limites e normas para avaliar níveis de competência dos examinados.

Dessa forma, a prática avaliativa determina as habilidades/inabilidades, assim como as competências/incompetências dos sujeitos-alunos. Isso mostra, ao fio do discurso, que os sujeitos são enquadrados em um Sistema, porém com distintas capacidades.

Demonstrar habilidades e competências é uma prática que prende o sujeito-aluno a uma rede de sentidos, sendo valorizado, pelo Estado, por sua capacidade de "aprender a aprender". Assim, na avaliação do Exame Nacional, essa prática do 'aprender a aprender' dá visibilidade à projeção imaginária de um sujeito leitor-ideal, reconhecido e valorizado pelo Estado, no enfrentamento ao conjunto de habilidades e competências exigidas na prova, onde se tece a forma-sujeito e nos faz compreender que a relação de competência e/ou incompetência é constituída por uma relação com a exterioridade, em que perpassa por questões políticas e sociais.

1.6 - A política de escrita do/no Exame Nacional

A política de avaliação do ENEM tem a ver com o conhecimento, a forma como a posição sujeito aluno vivencia essa prática que se torna configurada na escrita do sujeito-aluno. A relação sujeito/escrita nos faz pensar a Escola como lugar autorizado para as projeções imaginárias das políticas de ensino. A política avaliativa do Exame Nacional desliza para outros sentidos, passando a funcionar como uma forma de representatividade²² para o ensino no país. Do ponto de vista discursivo, o deslizamento de sentidos se dá pela própria língua, que é condição da projeção imaginária de uma política de escrita inscrita na prova de redação do ENEM.

Pêcheux (1995) afirma que as formações discursivas estão no nível do processo discursivo, na forma como as palavras são disponibilizadas. Segundo o autor (Idem, p. 93),

36

²² O ENEM é um produto de avaliação do INEP, que utiliza os resultados como forma de representatividade. Percebe-se que não há ações produzidas a partir dos resultados disponibilizados graficamente pelo INEP.

as formações imaginárias sempre resultam de processo discursivos anteriores. Elas se manifestam através da antecipação, das relações de força e de sentido, estabelecendo estratégias discursivas. Filiar à teoria da Análise de Discurso é compreender que os sentidos não estão predeterminados na língua. Eles dependem das relações constituídas nas/pelas formações discursivas (ORLANDI, 1999, p.44). Courtine (1984) compreende as formações discursivas como uma matriz de sentidos que regula o que pode e deve ser dito; funcionando como lugar de articulação entre língua e discurso. Isso nos faz pensar que é pela linguagem que se constroem as práticas discursivas (DI RENZO, 2012) e a escrita, nesse bojo, é um meio de subjetivação, onde as relações de poder são legitimadas.

Para a Análise de Discurso interessa o funcionamento da linguagem, a produção de sentidos, o discurso. Sendo assim, o discurso é definido por Pêcheux (1969) como *efeitos de sentido entre locutores*²³, isto é, não se trata de uma relação termo-a-termo, mas um processo de produção de sentidos. A Análise de Discurso não concebe a língua como uma unidade transparente, mas um sistema regulado por condições de produção. A teoria da Análise de Discurso é um campo que se caracteriza pelos estudos do discurso compreendendo o sujeito, a língua e a história. Dessa forma, não há uma separação estanque entre língua/linguagem, uma vez que se realizam ao mesmo tempo, no funcionamento discursivo. Isso nos faz pensar, por um lado, na dimensão discursiva da linguagem e na noção de leitura, pela qual trabalha a questão do simbólico, que produz sentidos pela inscrição da língua na história. Por outro lado, a interpretação é materializada na história e colocada em questão, trabalhando seus limites e seus mecanismos como parte dos processos de significação (ORLANDI, 1996).

Segundo Orlandi (2011, p. 91), há em toda língua mecanismos de projeção, que constituem a relação entre a situação e a posição dos sujeitos. A língua está em constante funcionamento e o discurso é o espaço material nesse movimento da língua. Por sua natureza fluída, o trabalho com a linguagem permite gestos de intepretação, pela qual percebe-se que o sentido nunca é fixo, estável, permanente. É sempre móvel, instável (ORLANDI, 2012).

A Análise de Discurso possibilita reflexões sobre a natureza opaca, a heterogeneidade, o deslizamento de sentidos, a não linearidade e as marcas de subjetivação como elementos característicos da língua e da linguagem. Na perspectiva discursiva,

_

²³ Ao empregarmos este termo, retomamos a Pêcheux (2006) para dizer que os objetos simbólicos, sejam eles da linguagem verbal ou da linguagem não-verbal, não tem um sentido próprio. Eles produzem efeitos de sentido, dependendo das condições de produção.

observa-se sua fluidez, movência, falhas. Orlandi (2012, p. 54) diz que *a língua não é una, não é pura. É feita de falhas, de mudanças, de contatos variados*. Ou seja, as línguas mudam, desaparecem, se criam; estão sempre incompletas e em movimento.

De acordo com Orlandi (2007), o discurso é compreendido como o lugar da linguagem e da ideologia. Esse ponto de encontro possibilita pensarmos noutra relação igualmente necessária: a de que todo discurso remete a uma memória, a um dizer (já-dito). O discurso tem sua regularidade, seu funcionamento. Sendo assim, nos perguntamos: o que são esses efeitos de sentido? Sabe-se que o discurso tem uma materialidade na língua, constituída por sujeitos e sentidos. Dessa forma, o sujeito, afetado pela língua e pela história, é a condição das relações de sentido; e assim, dizemos que as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados, permitidos e não-permitidos.

Considerando as relações de sentido que perpassam o discurso, pode-se dizer que o INEP, enquanto órgão regulador do Estado se coloca como o lugar autorizado da regularidade, da normatividade e da língua institucionalizada. Assim, a Escola, compreendida como lugar de institucionalização da escrita, é uma instituição regulada pelo Estado, marcada por práticas que confrontam os interesses e às necessidades materiais das diferentes classes na reprodução e transformação das relações de produção (SILVA, 2002 apud CAMPOS, 2009). Compreendemos que as relações que permeiam o espaço escolar estão marcadas por práticas reguladoras, diretamente ligadas a um sujeito que acate e faça valer o jogo de imposição de ideias e valores do Estado.

Enfim, a relação entre Escola-Estado, assim como sujeito-língua dá visibilidade às relações de poder que estão em funcionamento no espaço político, em que o Estado, enquanto regulador-político institui uma política de língua. Nesse sentido, o ENEM inscreve-se numa política pública de avaliação e, no decorrer das edições e reformulação das portarias, torna-se um interessante parâmetro que possibilita a reflexão sobre a relação produção escrita e a posição sujeito-aluno. Dessa forma, discorrer sobre a política de escrita do ENEM é legitimar uma posição-sujeito, inscrito no discurso institucional do Exame; assunto que será abordado no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

A POSIÇÃO SUJEITO-ALUNO NA POLÍTICA DE ESCRITA DO EXAME NACIONAL

O sujeito é um ser de linguagem. Para falar do sujeito, é preciso falar de um sujeito histórico.

Paul Henry, 2013

Neste capítulo, discutiremos a posição sujeito-aluno no Exame do ENEM, afetado pelo simbólico e constituído pela linguagem. Não refletiremos sobre um sujeito abstrato e ideal, mas um sujeito mergulhado no social, que o envolve, e na contradição que o constitui (ORLANDI, 1983). Discorreremos sobre o lugar do político numa perspectiva discursiva como forma de compreendê-lo inscrito na política de escrita do Exame. Observar a maneira como este é significado na relação com a língua é algo que interessanos enquanto analista de discurso, pois a língua é o lugar do político (RANCIÉRE, 1983). E na prova do ENEM esse lugar se dá sob uma forma sujeito-aluno regulado pelas normas do Estado. Para tanto, interessa-nos, pensar a forma-sujeito-aluno inscrita na proposição de redação do ENEM, materializada na política de escrita do Exame Nacional.

Haroche (1992) afirma que a forma de existência do sujeito é a do sujeito jurídico e do sujeito de direito, submetido ao Estado. Para a autora (Idem, p. 103), o assujeitamento está relacionado à ficção de ser livre e possuir suas vontades: o indivíduo é determinado, mas, para agir, ele dever ter a ilusão de ser livre, mesmo quando se submete à língua. Entendemos que a forma-sujeito, da qual fala Haroche (Ibidem), está inscrita na concepção de um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso às regras, às limitações do Estado. Assim, observa-se que a posição sujeito-aluno versus escrita é uma relação em que se pode observar um lugar de coerções, uma vez que a língua é o lugar da regularidade.

Pêcheux (1975) compreende o sujeito como constitutivo da linguagem, uma prática política, condenado a significar, a produzir sentidos. O sujeito, pensado pelo autor, relaciona-se não a um indivíduo empírico, mas à forma-sujeito, inscrito numa formação discursiva. Nesse sentido, compreendemos, tal como Pêcheux (1969, p. 98), que "não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia". Assim, a maneira com a qual trabalharemos com a noção de sujeito, inscrito na linguagem e afetado pelo simbólico, não

se dará a partir de um sujeito enquanto corpo físico (indivíduo empírico), mas produtor de linguagem, que ocupa uma posição no discurso.

Elia (2010, p. 10) afirma que o saber sobre o sujeito não está ao alcance de todos e nunca estará ao alcance de ninguém que não queira se dar ao trabalho psicanalítico. O autor diz que o sujeito é uma categoria igualmente moderna e seu surgimento é contemporâneo ao da ciência. Afirma, ainda, que o sujeito não é um conceito, não é um construto, algo que decorre de uma determinada concepção. Elia (op.cit) diz que, quando falamos do sujeito pensante, este é projetado numa posição idealista; uma posição ilusória. Isso nos faz pensar que o imaginário torna-se uma categoria ilusória, isto é, veda de nossos olhos o modo como os sujeitos e os sentidos funcionam (ocupam suas posições) no social.

Do ponto de vista de que fala Elia (op.cit), na perspectiva lacaniana, o sujeito é projetado numa posição idealista. Diferentemente desta, na perspectiva discursiva, a partir de Pêcheux (1969), compreendemos o sujeito como uma posição no discurso, um lugar no espaço simbólico. No funcionamento do discurso observamos a relação entre língua e ideologia, por isso, ao falarmos da posição-sujeito na Análise de Discurso, falamos de um sujeito que se assujeita à língua, na história, para se significar. Daí, o deslocamento da noção de indivíduo empírico (bio-psico-social) para a noção de sujeito atravessado pela ideologia e afetado pelo simbólico, na história (ORLANDI, 2012).

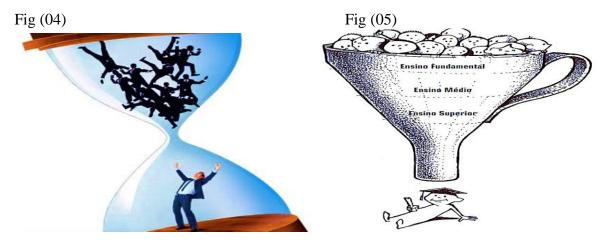
O sujeito discursivo não é o sujeito da psicanálise, embora leve em conta a relação da ideologia com o inconsciente. Dessa forma, não falaremos de um sujeito que se constitui na fonte e origem dos processos discursivos das formações discursivas, que determinam o que pode e o que não pode ser dito (PÊCHEUX, 2009), mas falaremos de um sujeito que é atravessado pela ideologia e que resulta em um sujeito cindido, clivado, descentrado, (re)partido e não uno.

Orlandi (2012), ao discorrer sobre a forma-sujeito, diz que esta é constituída pelo poder do capitalismo e sustenta-se no jurídico. Por consequência, a forma-sujeito histórica caracteriza-se pela noção de que o sujeito tem direitos e deveres; é livre e ao mesmo tempo responsável. Esta é uma forma de individuação do sujeito pelo Estado que se dá numa relação política e que resulta no processo de individua(lização), que passa a estabelecer uma relação de identificação com esta ou aquela formação discursiva. E assim se constitui em uma posição-sujeito na sociedade (ORLANDI, 2012, p. 228).

Nesse sentido, falar de um sujeito histórico, conforme Henry (2013)²⁴, é pensá-lo inscrito numa posição-sujeito e atravessado por uma formação discursivo-ideológica. Isto é, estar na linguagem e afetado pelo simbólico. Orlandi (2007a) diz que a formação discursiva, na qual o sujeito se inscreve, materializa-se como a projeção da ideologia que, por sua vez, tem sua manifestação concreta no discurso. Em outras palavras, para constituir-se em uma posição-sujeito é preciso estar no discurso e inscrever-se em uma formação discursiva.

2.1 - A política de acesso do Exame Nacional

O Exame Nacional funciona como o lugar da legitimidade e individua o sujeitoaluno por uma política meritocrática, que particulariza o interesse pelos melhores,
individualiza o sujeito e o responsabiliza pelo alcance (ou não) de uma vaga no ensino
superior. Orlandi (2010c) afirma que, na sociedade do conhecimento, há aqueles que têm o
acesso e os que estão excluídos das relações sociais. Trazemos as imagens (04 e 05) para
refletirmos sobre a relação ENEM/Universidade. Tais representações remetem à maneira,
pela qual, o candidato, em situação de avaliação, sofre o processo de individuação pelo
Estado, isto é, uma minoria consegue um bom desempenho na escrita da redação.



Fonte: Disponível em Google Imagens. Acessado em: 12. jun de 2014.

As imagens (fig. 04 e 05) funcionam como discurso, uma vez que há um processo de significação inscrito nelas. Orlandi (2012b) afirma que uma imagem produz significação a partir de uma leitura, pois se constitui como discurso. Para a autora, a

-

²⁴ Citação introdutora do presente capítulo (p.38).

imagem, assim como qualquer materialidade significante, a imagem não é transparente. É materialidade. Tem seu modo de funcionamento. Interpreta-se (p. 63). A discursividade das imagens é uma possibilidade de leituras outras e corrobora em sua condição de linguagem, pois a imagem como uma forma de linguagem, como mediadora da relação entre o homem e o mundo, é constituída de sentidos, está investida em um processo de significação.

A interpretação das imagens enquanto discurso nos possibilita a compreensão do funcionamento dos efeitos de sentido inscritos sobre o não verbal e que funciona com um caráter ideológico.

Os gestos de interpretação engendram efeitos de sentido que sinalizam para a incompletude constitutiva tanto da linguagem verbal quanto da não verbal. Essa incompletude aponta para a abertura do simbólico, já que a falta é também o lugar do possível, conforme Orlandi (2007a). Esse fato possibilita a ruptura, mostrando que o sentido pode ser outro, pois para Pêcheux (1988), todo o discurso é suscetível a tornar-se outro.

O não verbal desliza com seus sentidos e inscreve-se no funcionamento da memória discursiva, na qual se observa que há um processo de significação inscrito nas imagens; elas são (também) maneiras alusivas que mostram o fatiamento das porções (ensino fundamental, ensino médio e ensino superior) para a entrada no mercado de trabalho.

Segundo Nunes (1994, p. 23), a imagem pode servir ao analista como uma das marcas que permite restabelecer os implícitos e os pré-construídos, diante de um objeto de análise. Ela funciona como um operador de memória nas situações discursivas. Pêcheux (1999) diz que a imagem possui um efeito simbólico e se inscreve, materialmente, em uma memória discursiva. Dessa maneira, enquanto operador de memória social, as imagens em leitura, se dão à compreensão, ao funcionamento do discurso. Conforme Orlandi (2007b, p. 35) a imagem constitui como texto e o sobredetermina, possuindo um discurso implícito a ser dito, a ser interpretado.

Dessa forma, as figuras (04 e 05, p. 41) convocam à leitura, textualizam o modo de produção do processo de individuação do sujeito na sociedade, que tem a ver com o acesso à universidade e, consequentemente, ao mercado de trabalho. O processo de individuação de que fala Orlandi (2012) se dá pela inscrição do indivíduo (bio-psico) na língua. Este é interpelado em sujeito pela ideologia, constituindo-se numa forma-sujeito. Este processo faz com que, no século XX, o ENEM chegue ao país atravessado pelo discurso de acesso ao ensino superior, legitimando um imaginário de política pública eficiente e democrática.

Em outros termos, depreende-se que o sujeito é interpelado, ideologicamente, a romper as engrenagens do político e conseguir o acesso à universidade e ao mercado de trabalho.

O imaginário, diz Orlandi (2009), faz parte do funcionamento da linguagem e do modo como as relações sociais se inscrevem na história, sobretudo, na maneira como são regidas em uma sociedade como a nossa, por relações de poder. Na perspectiva discursiva, o discurso é o lugar do trabalho da língua e da ideologia; uma prática política e uma relação que divide a sociedade (CASTORIADIS, 1982). Assim, observa-se que as imagens (04 e 05, p. 41) funcionam como uma política de democratização seletiva, que individualiza e nivela os sujeitos-alunos, pela escrita, pela noção de consenso.

Para Foucault (1975), a avaliação é o lugar de controle político, que se constitui como um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Este é o lugar em que se observa o funcionamento das formas de poder do Estado. A esse respeito, Orlandi (2007c) afirma que a implementação das políticas públicas²⁵ obedece à ação do Estado-regulador, que visa disciplinar, pôr ordem, regular. Portanto, é responsável pelo processo de individuação dos sujeitos.

Medeiros (2014b, p. 54) diz que *a noção de inclusão está além de um paradigma educacional ou social*. Para a autora, a inclusão aponta para um princípio de organização de uma sociedade, em que a toma como um incentivo à participação e acesso de todos a determinados lugares sociais (instituições). No entanto, há um deslize ideológico dos sentidos, que nos faz perceber que a inclusão, numa sociedade capitalista, como a nossa, é cerceada pela divisão e mantida pela segregação²⁶.

Dessa forma, o processo avaliativo do ENEM metaforicamente representado nas figuras (04 e 05, p.41) se mostra sob a forma de um "funil". Tal analogia nos mostra que, do ensino médio para o ensino superior, o "afunilamento" é significativamente restritivo. Muitos candidatos se inscrevem, no entanto, poucos conseguem o acesso à universidade. Dessa forma, entendemos que o Exame Nacional é um instrumento que possibilita o acesso de alguns e a exclusão de muitos. Prossegue a descabida e severa concorrência, desconsiderando as condições de produção. Compreendemos, assim como Orlandi (2014), que a capacitação e/ou treinamento coloca o sujeito-aluno no lugar de mero repetidor, cujo efeito são as risórias pérolas do ENEM, que a cada ano ganham espaço na mídia de

-

²⁵ Estamos falando, especificamente, do ENEM, enquanto uma política de avaliação.

²⁶ Em uma análise sobre os Falcões (meninos do tráfico), Orlandi (2014) diz que o segregado não faz parte da sociedade, isto é, está fora dela, não existe. É o resto que se elimina.

discursos humorísticos por fazerem da in(capacidade) escrita²⁷ dos alunos, motivo de gozações.

Enfim, as imagens (fig. 04 e 05, p. 41) inscrevem-se em um lugar em que se pode observar um paralelo entre a avaliação do ENEM, o acesso à universidade e ao mercado. Parafraseando Barbosa (2013), dizemos que o Estado, ao homogeneizar a forma de acesso, produz, como efeito, a garantia de igualdade de condições, pela transparência dos sentidos de que todos têm os mesmos direitos. No entanto, estes gestos excluem as diferenças, apagando os problemas socioeconômicos que individualizam os sujeitos com distintas, condições sócio-histórica, político e ideológica.

2.2 - A escrita no Exame Nacional

A escrita é um meio de subjetivação. Orlandi (2012) diz que a língua é o lugar da subjetividade; por ela o sujeito se marca no dizer, na escrita. Falar de subjetividade é dizer que a ideologia interpela o indivíduo em sujeito, que se submete à língua, significando-se pelo simbólico na história; é compreender como a língua acontece no homem. Para autora, não há sentido nem sujeito se não houver assujeitamento à língua (p. 100). Para significar, o sujeito submete-se à língua; sem isto não há possibilidade de subjetivação. O assujeitamento é a relação constitutiva do sujeito com o simbólico; é um processo se dá no momento em que o sujeito se marca no discurso para constituir sentidos, ou seja, no discurso estão as pistas da subjetividade. Entendemos, tal como Orlandi (op.cit), que sujeito e sentidos se constituem e se significam num mesmo processo, pela articulação da língua e da história.

Não são os sujeitos físicos que funcionam no discurso, mas suas projeções (ORLANDI, 2001). São essas projeções que permitem passar das situações empíricas para as posições-sujeito no discurso. Dessa forma, a submissão dos sujeitos à língua se dá como prática política nas relações de poder. A posição-sujeito no discurso da prova do ENEM é o lugar em que a língua e as divisões políticas se constituem, se inscrevem no movimento dos sentidos, de transformação das relações sociais estabelecidos pela linguagem. Ou seja, os sujeitos na escrita da redação marcam uma posição-sujeito no discurso.

Pêcheux (1999), ao dizer da não-transparência da linguagem e do sentido, propõe o objetivo da Análise de Discurso. Nas palavras do autor (op.cit, p. 08), *a Análise de*

_

²⁷ A título de exemplificação, na 17ª edição do ENEM mais de meio milhão de participantes zerou na prova de redação.

Discurso não pretende se instituir em especialista da interpretação, dominando 'o' sentido dos textos, mas somente construindo procedimentos expondo o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica do sujeito. A partir dessa afirmação, entendemos que a relação entre sujeito e mundo é atravessada pelo simbólico como uma relação necessária na/para a produção de sentidos.

No Exame Nacional, a prova escrita (redação) possui um 'valor' que sobrepõe a prova objetiva. Expliquemos: na prova objetiva, cada área do conhecimento é composta por quarenta e cinco questões. Entretanto, mesmo que acerte todas as questões, o candidato não obtém nota mil, uma vez que o método utilizado, pelo ENEM, para a correção das provas objetivas é o TRI²⁸, que consiste em medir a proficiência e o nível de dificuldade de cada questão, e não a quantidade de acertos do participante.

Para Tfouni (2004) a escrita é um produto cultural por excelência, isto é, não são todos que têm acesso (domínio) a ela. Para Auroux (1992), a escrita no século XX, representou uma *revolução tecnológica da gramatização*, isto é, o conhecimento de um 'saber metalinguístico'; seu aparecimento foi um processo de objetivação da linguagem, de representação metalinguística considerável e sem equivalente anterior. Para o autor, em um dado momento da história, ela significou a maior revolução tecnológica do Mundo e, hoje, é compreendida, por estudiosos e pesquisadores da linguagem, como a mais ampla e complexa das relações de força em nossa sociedade atual.

Refletir sobre a escrita é pensar o lugar do texto nos estudos da linguagem. Indursky (2001) faz uma abordagem discursiva do texto, pelo viés da Análise de Discurso. Para a autora, pensar o texto, nessa perspectiva, é considerá-lo como unidade significativa em que se estabelecem as relações com a intertextualidade e a interdiscursividade. Lagazzi (2011) compreende o texto como matéria significante. Segundo a autora, falar do texto é algo que remete ao sujeito e, consequentemente, à autoria, pois, pela maneira como nos inscrevemos na língua(gem) há sempre uma relação simbólica do sujeito com a sociedade, sob a injunção de textualizar. Ou seja, estar na linguagem – afetado pelo simbólico – significa inscrever-se numa posição-sujeito e atribuir sentido às coisas, a interpretar.

_

O ENEM, como um programa de avaliação em larga escala, adota a TRI (Teoria de Resposta ao Item) para a correção da parte objetiva da prova. Ela funciona como um procedimento de análise dos itens e de cálculo das proficiências do aluno em relação a resposta dada ao item. A TRI modela a probabilidade de um indivíduo responder corretamente a um item como função dos parâmetros do item e da proficiência (habilidade) do respondente. Ou seja, o modelo logístico da TRI parte do princípio de que quanto maior a proficiência do respondente, maior a sua probabilidade de acerto, traço latente acumulativo. Portanto, a nota do aluno não dependerá do número de questões corretas, mas o grau de dificuldade das mesmas. Disponível em: www.inep.gov.br/enem.

A prática da escrita legitima uma forma-sujeito e estrutura um modelo de sociedade. Althusser (1980, p. 81) afirma que *a forma-sujeito é a forma de existência histórica de todo indivíduo, agente das práticas sociais e se explica pelo fato de que toda ideologia tem por função constituir indivíduos em sujeitos.* Dessa forma, escrever é um gesto que produz sentidos em relação a um imaginário que determina o modelo de escrita, de sociedade. Esta é uma relação que incide sobre a relação da língua com a história, na constituição dos sujeitos e dos sentidos. Portanto, tomar a escrita como objeto de reflexão, é uma prática que tem a ver com a exterioridade.

Para a Análise de Discurso, a escrita é o funcionamento do discurso na relação do sujeito com a exterioridade que o constitui (ORLANDI, 2007a). É preciso compreendê-la em relação ao real da história e à historicidade do sujeito. De acordo com Orlandi (op.cit, p. 71), a escrita não é só um instrumento; é lugar de constituição de relações sociais. A afirmação da autora nos faz compreender, entre outras coisas, que o funcionamento da sociedade está relacionado à existência da escrita. Assim, entendemos que ela ocupa lugar nas relações sociais e nas relações de poder.

Compreendemos que o texto, na perspectiva discursiva, não é um todo fechado pela coerência, mas um objeto simbólico aberto a leituras e a leitores, sujeito a falhas, à incompletude e atravessado pela opacidade. Nesse sentido, tal como as autoras, tomaremos o texto como lugar de reflexão, pensando-o em relação ao sujeito no espaço de produção do saber.

No ENEM, a escrita da redação é projetada, ideologicamente, como a busca da completude do sentido. Por ela o sujeito se subjetiva, ocupa determinadas posições, inclusive o lugar de sujeito/autor. A escrita funciona como espaço de articulação entre língua e história, discurso e sujeito. Para tanto, na perspectiva da Análise de Discurso, a relação sujeito/escrita é um lugar de produção dos sentidos e da interpretação; pois refletir, discursivamente sobre o ENEM é uma questão que toca as discussões sobre os sistemas de avaliação da educação no Brasil, sobretudo, a maneira como o processo avaliativo do ENEM se constitui e se significa para o país.

A construção da unidade na língua e de um 'saber sobre ela' ocupa posição de destaque nos espaços em que são discutidas as políticas de língua (ORLANDI, 2002). Isso tem a ver com a língua nacional como lugar de construção de unidade, representada pelo Estado. Di Renzo (2012) afirma que a língua nacional não existe se não for fato obrigatório, condição para que todos sejam representados por ela, ou seja, os gestos de leitura e escrita significam uma contradição da constituição do saber metalinguístico e da

história, o que configura um imaginário de sujeito e de língua nacional. Entendemos, no dizer da autora, que a leitura conduz à reflexão das questões de poder, das relações sociais e das formações ideológicas, o que possibilita, entre outras coisas, observar que o sentido não é uno, engessado em uma forma, mas múltiplo de significações.

Orlandi (1988) afirma que a leitura e escrita são conduzidas por gestos de interpretação que não são aleatórios, mas estão inscritos em formações discursivas. Parafraseando Orlandi (2009), dizemos que a forma-sujeito histórica apresenta uma contradição: a de um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso. Escrever é, assim, um gesto de assujeitamento do aluno, que, atravessado pelo imaginário de liberdade e origem do dizer, acaba reproduzindo uma memória discursiva recortada. Nesse sentido, a relação da língua com a ideologia nos faz observar um sujeito gramatical, inscrito num ideal (imaginário) de completude, que apaga o sujeito que pratica, na diferença, seus gestos de interpretação (ORLANDI, 1996 *apud* PFEIFFER, 2011, p. 150).

Entendemos que o texto, assim como o sujeito, são lugares de interpretação. Isso toma uma engrenagem que nos possibilita refletir sobre as políticas linguísticas como práticas do Estado, que apresenta a questão da unidade como valor.

Sabe-se que os sentidos são múltiplos e variados, porém a maneira como a linguagem funciona na sociedade segue uma ordem, ou melhor, as situações de linguagem são reguladas pelas formações ideológicas, pois não se diz qualquer coisa, em qualquer lugar, em qualquer situação, de qualquer maneira. Sendo assim, interessa-nos refletir, neste item, a posição-sujeito-aluno na política de escrita do ENEM que, ao submeter-se à escrita, se inscreve no interdiscurso²⁹, na memória do dizer, para produzir sentidos.

Orlandi (1999, p. 37) diz que *o real da língua e o real da história são sujeito a falhas e passíveis de rupturas*. Pode-se dizer que a produção e os efeitos de sentido são possíveis, uma vez que a linguagem está em constante funcionamento. Falar da produção escrita no Exame Nacional significa compreender as condições de produção sócio-histórica e política do sujeito-aluno; é saber que o texto tem uma materialidade histórica, é sempre incompleto e passível de novas leituras, pois os sentidos não se esgotam (ORLANDI, 1999).

Conforme vimos analisando, a política nacional de avaliação do ENEM institui um imaginário de língua escrita (formal/culta), através da proposta de redação que perpassa a noção de completude. Dito de outro modo, o INEP, ao solicitar que o candidato escreva a

²⁹ Para Orlandi (1999) o interdiscurso é a memória discursiva. São os discursos anteriores que permitem que os objetos simbólicos produzam efeitos de sentido.

redação na modalidade dissertativa e na norma culta, produz gestos de interpretação que projetam a uniformização da língua. Orlandi (2009) diz que a relação língua/ideologia é o lugar em que pode-se observar o sujeito inscrito em um ideal de completude. Segundo a autora, pode-se pensar que conhecemos a língua, porém, o que se sabe a seu respeito é apenas a ponta de um grande *iceberg*.

A nosso ver, o domínio da língua não é inerente ao sujeito. Esta é uma complexidade que tem a ver com o funcionamento da língua(gem). Assim, a língua, atravessada pelo político, pode ser concebida a partir de duas distinções: a língua fluida e a língua imaginária. Grosso modo, a língua fluida é a língua real, praticada socialmente no dia-a-dia; aquela que não pode ser contida em regras, pois está em constante movimento. A língua imaginária, por outro lado, é idealizada, concebida a partir de um sistema fechado e inscrito em regras (ORLANDI, 2002).

Di Renzo et al (2011) afirma que a Escola não é apenas o lugar em que se adquire o conhecimento, mas também o lugar do controle. Ela é um dos mais complexos aparelhos políticos de transformação da sociedade. A Escola, como Aparelho do Estado, (ALTHUSSER, 2010), marca o sujeito pela forma como ela o inscreve em uma política de ensino de língua. Nestas condições, instala-se certo modo de relação com a língua que silencia e apaga a identidade desse sujeito. Passam a funcionar os processos de homogeneização e uniformização do sujeito que, pela maneira como a Escola o inscreve na língua nacional, dá a ver o processo de individuação pelo Estado, suas instituições e discursos (ORLANDI, 2012b).

A Escola é um espaço de controle, o lugar em que se pratica (ou pelo menos deveria) as normas que o Estado legitima como necessárias que todos saibam. Assim, entendemos que ela é o lugar estratégico, enquanto instituição do Estado, para (re) produzir um tipo específico de cidadão, de sujeito pretendido/projetado. Entretanto, Pagotto (2007) afirma que a norma não pode ser compreendida como um conjunto de formas linguísticas, como ocorre em relação ao uso e ensino da língua padrão, na qual generaliza-se um modelo de comportamento linguístico tido como ideal. Para o autor (op.cit), esse fato associa-se, muitas vezes, à própria cultura da escrita que desencadeou, ao longo da história, um processo unificador, visando uma relativa estabilização linguística, buscando neutralizar a variação e controlar a mudança.

Di Renzo (2008) diz que a língua que fala o Estado é a que deve ser ensinada aos sujeitos para que tornem cidadãos. Para a autora, não se trata de compreender a instituição

Escola como lugar de adquirir competências linguísticas, mas de torná-la como lugar de controle político, na medida em que ela é um dos mais complexos aparelhos políticos.

Observa-se, pela formulação da proposta de redação, que a avaliação da produção escrita (ENEM) reforça o estereótipo de que existe um domínio da norma culta (padrão), na qual o egresso do ensino médio tem seu texto pontuado quanto ao uso das competências exigidas para a produção da redação. O ENEM, representado pelo INEP, legitima a padronização da língua escrita, a fim de que todos sejam, imaginariamente, enquadrados no sistema do Estado, que representa uma ação reguladora e contribui para a padronização do ensino de língua.

Assim, compreendemos que o gesto de interpretação do sujeito-aluno produz um estereótipo do ensino de língua e, ao mesmo tempo, individua a posição-sujeito que não condiz à proposta de redação, conforme impõe o Estado.

2.3 - A formulação da proposta de redação do ENEM

A Redação no ENEM é uma avaliação de competências e tem por finalidade avaliar o desempenho do participante como produtor de um texto. Avalia-se até que ponto o sujeito-aluno-participante demonstra capacidade de fazer leituras críticas da realidade, respeitando a diversidade sociocultural e os valores humanos. Há, juntamente, com a proposta de redação, os textos motivadores³⁰, que funcionam como mecanismos de suporte para a escrita; uma maneira de o participante refletir sobre a temática da redação. Tais textos são subsídios para que o participante desenvolva a redação, permitindo reflexões na organização dos argumentos que sustentarão sua escrita.

A disponibilidade de textos motivadores permite que o sujeito-aluno relacione-os. Orlandi (2009) afirma que *não há discurso que não se relacione com outros* (p. 30). Tal como a autora (op.cit), compreendemos que os sentidos resultam de relações, na qual um discurso aponta para outros. Assim, sempre incompleto, o dizer continua em seus movimentos de significação, deixando que a memória, a opacidade e os equívocos, o trabalhem como acontecimento discursivo³¹, indefinidamente (ORLANDI, 2002), pois não

-

³⁰ Os textos motivadores se referem à temática da proposta de redação. Eles se distribuem em textos verbal e não-verbal. Normalmente, são disponibilizados de três a quatro textos motivadores.

³¹ Ponto de encontro entre uma memória e uma atualidade (Pêcheux, 2006). Orlandi (2012) diz que o acontecimento, diferentemente de documento, é móvel e permite outros sentidos, que não apenas os institucionalizados.

há começo absoluto nem ponto final para o discurso, ou seja, um dizer tem sempre relação com outros dizeres possíveis.

Pode-se dizer que a relação entre os textos motivadores é a maneira como o texto deve ser lido/interpretado pelo sujeito-leitor-escritor. A leitura destes aponta para a escrita: o que se escrever e o como escrever. Em outras palavras, essa relação é o fio condutor para que o sujeito-aluno atenda o que está textualizado na formulação da proposta de redação. Percebe-se, entre outras coisas, um sujeito que precisa intervir sobre uma questão-problema e dar uma solução, o que o coloca numa posição de responsável pelo o que lê, pelo o que escreve, pelo o que propõe, sobretudo, pelo o que pensa em face do que orienta o Estado por meio da proposta de redação.

Pela incompletude da linguagem, todo texto tem relação com outros textos (ORLANDI, 2012). Uma relação necessária com a exterioridade, na qual são estabelecidas as relações de sentido. Assim, o INEP, ao projetar textos que funcionam como base para a escrita da redação, produz diferentes gestos de interpretação põe acesso a diferentes formas de linguagem, atravessadas por diferentes formações discursivas, diferentes condições de produção, significam de modos distintos.

A nosso ver, no ENEM, a maneira como o sujeito-aluno deve proceder à escrita do texto é um ponto de vista arraigado ao ideológico do Estado, representado pelo porta-voz INEP. A textualização da proposta de redação assim como os critérios avaliativos funciona como parâmetros que enquadram uma forma sujeito-aluno para a escrita. Assim, apresentamos o comando da proposta de redação descrito na primeira página da prova do ENEM 2013, que diz:

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa [...], apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista (Proposta de Redação/Caderno Cinza, 2º dia de prova, p. 01).

Primeiramente, há de se dizer que o conjunto de textos motivadores faz circular questões de ordem social, política e/ou cultural, o que configura um atravessamento de diferentes formações discursivas, ideológicas e imaginárias. Observa-se, desse modo, que o comando da proposta de redação marca uma relação com a exterioridade. Costa (2011) afirma que a interpretação é fundamental na relação entre a língua e sua exterioridade, uma

vez que, enquanto gesto interpretativo, ela explicita como a abertura do simbólico possibilita a determinação da significação, num jogo de abertura e fechamento dos sentidos, que permite a ilusão de completude do dizer que se estabelece na interpretação de qualquer objeto simbólico, assim como a incompletude constitutiva da linguagem.

A ideologia é constitutiva do discurso; ela produz a opacidade, isto é, o efeito de evidência na língua (ORLANDI, 2012). Considerando a relação língua-discurso-ideologia refletiremos sobre a posição sujeito-aluno diante do que o INEP solicita no enunciado da proposta de redação e, sobretudo, a maneira como este interpreta a proposição do Estado, em relação à política de escrita que perpassa o ENEM.

Há um imaginário de língua inscrito na proposta de redação, em que o candidato é individuado pelo Estado sobre a maneira de como deve proceder à escrita. Portanto, notase que a formulação da proposição de redação se dá a partir de um dispositivo jurídico, que se assenta num respaldo legítimo do Estado e assegura a política de escrita proposta pelo INEP. A proposta de redação solicita que a posição sujeito-aluno trabalhe com a língua e saiba, sobretudo, elaborar um texto na modalidade dissertativo-argumentativa. A nosso ver, as políticas de língua são o lugar da regularidade e, neste caso, tem-se o enquadramento do participante do ENEM em uma formação imaginária, que ritualiza a maneira como o candidato deve proceder sua escrita.

A formulação da proposta de redação é um gesto de apropriação de sentidos já circulantes, é um recorte político e simbólico textualizado em uma estrutura que se mantém: a modalidade dissertativo-argumentativa. Independente do assunto formulado na proposta há sempre a obrigatoriedade de o aluno ter que "solucionar" um problema. Esse gesto marca sua posição-sujeito submisso às regularidades do Estado, na posição-sujeito aluno competente que propõe, pela escrita, uma intervenção a uma questão social. A partir do que se textualiza na proposta de redação do ENEM, percebe-se que o Estado não projeta um sujeito que saiba somente ler, escrever e interpretar. Esta posição-sujeito, no ENEM, precisa dizer *intervir sobre uma questão-problema*.

O Estado, pela normatização, faz atravessar a posição sujeito-aluno como aquele capaz de se colocar e ideologicamente fazer intervir, pelos escritos, na/da redação, a posição-sujeito em face às questões sociais. Isso nos faz retomar o processo de individuação da forma-sujeito pelo Estado (ORLANDI, 2012), que resulta em um indivíduo ao mesmo tempo livre e responsável. Essa responsabilidade, segundo Pêcheux (1990), é uma questão política, em que faz funcionar um imaginário que permeia as questões relacionadas ao ensino de língua. Compreendemos, enfim, que as condições de

produção para a escrita da redação estão atravessadas por diferentes formações discursivas, que asseguram o que pode, o que deve e como deve ser dito, dada a situação de avaliação.

2.4- As formações discursivas e imaginárias no Exame Nacional

No discurso da proposta de redação observa-se que o sujeito-aluno está inscrito numa formação discursiva, imaginária, que permeia a política escrita da prova. Na perspectiva da Análise de Discurso, a formação discursiva é o lugar de articulação entre língua e discurso, que regula o que pode e deve ser dito. Courtine (1984) afirma que os sentidos são regulados de acordo com determinada formação discursiva.

Assim, compreendemos que a formação discursiva que sustenta a política avaliativa do ENEM diz respeito às competências e habilidades do sujeito-aluno; produto de um saber autorizado, transmitido na/pela escola que, ao escrever a redação, inscreve-se numa formação ideológica do Estado.

A formação imaginária que permeia o sujeito-aluno, no ENEM, se dá pela posição-sujeito no discurso. Há um imaginário de sujeito para a escrita da redação; projetado, imaginariamente, como ideal na política de língua do Exame. Pêcheux (1995), pensando a relação das formações discursivas com as ideologias, propõe o conceito de formação imaginária. O autor a define como mecanismo de funcionamento discursivo, que diz respeito às imagens resultantes das projeções dos sujeitos.

A formação discursiva no Exame Nacional enquadra o sujeito-aluno às relações institucionais do Estado. Um dizer limitado, que regula o sujeito a posicionar-se conforme o que lhe é autorizado via formulação da proposta de redação. O sujeito se significa pela escrita e por ela se constitui na relação com o social. Parafraseando Orlandi (2001), dizemos que o sujeito não se apropria da linguagem num movimento individual, mas na relação com o social, com o simbólico. Desse modo, na perspectiva discursiva, o sentido de uma palavra e/ou expressão não está nele mesmo, mas é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico, dada as condições de produção dos sujeitos que as empregam.

Nunes (1994), ao discorrer sobre a leitura numa perspectiva discursiva, afirma que sua prática envolve tanto o sujeito da leitura como as condições sócio-históricas em que ele se inscreve. Compreendemos, assim como Nunes (op.cit), que a leitura é uma prática ao mesmo tempo individual e social. É individual, porque nela se manifestam particularidades

do leitor; características intelectuais, memória e história. É social porque está sujeita a convenções linguísticas, ao contexto social, à exterioridade, à política.

Dito isto, compreendemos que a proposta de redação, ao solicitar que os candidatos redijam um texto dissertativo-argumentativo com base na leitura dos textos motivadores e nos conhecimentos adquiridos ao longo da formação escolar, selecionando, organizando, e relacionando, coerentemente, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista, não toma o texto como produto do conhecimento do sujeito-aluno, mas como resultado de uma prática letrada. Nesse sentido, pressupõe-se que para escrever, precisa-se sempre de outros textos (motivadores/suportes), que serão tomados pelo sujeito-escritor e não da leitura como matéria-prima para a produção de texto.

Na perspectiva da Análise de Discurso, a escrita se constitui carregada de historicidade, na qual o sujeito, capturado ideologicamente, apropria-se da língua para significar. O sujeito, na posição de aluno e em situação de avaliação, precisa estabelecer redes de sentidos para historicizar sua escrita; produzir sentidos. Entretanto, o discurso do ENEM, atravessado ideologicamente pelo Estado, enquadra o sujeito no comando da proposta de redação, que diz para *redigir um texto do tipo dissertativo-argumentativo, na norma culta da Língua Portuguesa* (...). Nota-se que há uma injunção para que se obedeça prontamente às ordens de um discurso pedagógico, inscrito numa posição idealista de como proceder à escrita do texto. O que se formula na proposta de redação produz um efeito de resistência no sujeito-aluno em não historicizar a prática de escrita.

A prática de leitura, assim como a de escrita, implica a interpretação. No entanto, tais práticas sofrem coerções e são reguladas por mecanismos do Estado. Orlandi (1996) diz que *as condições de interpretação não são iguais para todos, pois o conhecimento é distribuído de forma desigual*. Em um contexto amplo, a afirmação da autora nos faz pensar nas bases da educação no país, em que a Escola é o espaço de produção do conhecimento. No entanto, a desigualdade na distribuição desse conhecimento, em um contexto imediato, remete-nos aos mecanismos de regulação na prova do ENEM, que direciona a posição sujeito-aluno a pensar politicamente, como o Estado. Assim, o Estado, ao controlar a prática de escrita no Exame Nacional, administra os saberes sobre o sujeito-aluno, de modo a traçar e um perfil 'ideal', condicionando-o a ser "passivo" politicamente.

Desse modo, a projeção imaginária do "sujeito ideal", no discurso do ENEM, legitima uma linearidade na produção da escrita (redação). Contudo, Orlandi (1988, p. 113) diz que *a unidade do texto não é plana, nem simétrica, mas fugaz*. A partir de Orlandi (op.cit), compreendemos que um dos aspectos importantes na produção da escrita é a

noção de incompletude, entendida como constitutiva na/para a produção e os efeitos de sentido.

Na perspectiva da Análise de Discurso a escrita é um trabalho discursivo, na qual o sujeito inscreve-se na língua para produzir sentidos. Portanto, quando falamos dos sujeitos e dos sentidos, a questão do simbólico é sempre uma questão aberta. Nesse sentido, trazemos Silva (1998) que diz da posição sujeito-aluno e sua constituição como sujeito de um discurso pedagógico, em que as relações de poder apagam o político que as determina.

Observa-se que a proposta de redação, inscrita e alicerçada em uma concepção de língua formal/culta, inscreve uma forma-sujeito leitor-ideal para a escrita. A estrutura do texto, solicitado ao candidato, é a seguinte:

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 [...] 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. (In: Guia do Participante/ENEM 2013, p.15).

O recorte diz, entre outras coisas, que o objetivo do aluno é convencer o leitor pela escrita. Depreende-se uma interpelação ao candidato em ter que escrever para convencer e, diríamos, vencer, pela escrita, o idealismo de ser coerente com a proposição do que se solicita no enunciado da prova de redação. Nota-se distintas formas de atravessamento de leituras, de conhecimentos para a escrita do texto dissertativo. Dessa forma, o recorte produz efeitos de sentido, em que o sujeito-escritor deverá apresentar e defender uma ideia, uma posição, um ponto de vista ou uma opinião a respeito de determinado tema. Entendese, dessa forma, que se denomina argumentativo porque se trata de defender uma tese (ideia/opinião) e estrutura-se em: proposição, argumentação e conclusão (cf. Manual do Candidato, ENEM 2013).

Isso nos leva a compreender que o processo de leitura e escrita no ENEM se dá para o sujeito que tem domínio da modalidade textual do tipo dissertativo-argumentativo. Essa tipologia exige do participante a capacidade de criar argumentos, pensar, refletir e intervir diante de problemáticas sociais, propondo soluções. Entretanto, entendemos que a restrição à modalidade dissertação, no ENEM, traz graves consequências para o ensino da escrita, principalmente, no ensino médio. Luna (2009), afirma que o aluno, com a finalidade de alcançar uma boa nota na prova de redação do ENEM, passa a 'treinar' apenas o texto

dissertativo. Isso contribui para a padronização e engessamento de 'textos que dão certo'; o que favorece o surgimento de mitos e dicas que, muitas vezes, são levadas à risca por alunos que se "preparam" para a prova, na certeza de que evitar isso e/ou aquilo seja a maneira correta e "mais fácil" para obter uma boa nota na redação. Cria-se um imaginário de tipologia textual (dissertativo-argumentativo), que passa a servir como fórmula/receita, contribuindo para o efeito de uma projeção imaginária idealizada de sujeito e de texto.

Sabe-se que o imaginário sobre o ensino de produção de textos, calcado em uma "fórmula" é, ainda hoje, muito praticado nas escolas. Assim, de acordo com o que se solicita no comando da proposta de redação, o sujeito-aluno precisa escrever seu texto na modalidade dissertativo-argumentativo, uma vez que esta é a condição para que sua redação seja aceita, conforme a política de língua do Exame.

2.5 - A relação sujeito/escrita no ENEM

Para falar da relação sujeito/escrita, remetemos a Auroux (1992). O autor, ao falar do processo revolucionário e tecnológico da gramatização, diz que a escrita foi a principal ferramenta na origem das tradições linguísticas. Para Auroux (op.cit), a escrita é uma tradição de saber linguístico; escrever é um ato que se produz pelo conhecimento à língua e por ela significamos. Por outro lado, Ranciére (1995), que considera a escrita numa perspectiva política, diz:

[...] antes de ser o exercício de uma competência, 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, em primeiro lugar, que ela é coisa política (p.7).

Para o autor, a escrita é o lugar do político. Não do político de fazer política, mas a língua é política porque é o lugar da disjunção (RANCIÉRE, 1995). O conceito de escrita, segundo o autor, é um gesto político e sujeito à divisão; é algo que não se realiza sem significação. Dessa maneira, entendemos que a escrita é política porque é um gesto que determina a forma da sociedade pela divisão política das posições-sujeito. Compreendemos que a escrita é política porque traça e significa uma (re)divisão entre as posições dos sujeitos, ou seja, pela relação de poder, opera-se uma divisão entre a ordem do discurso e a das condições de produção, na qual os sujeitos estão inscritos.

Ao trazermos Ranciére (1995), que trata da escrita como a divisão do político e a língua como lugar da disjunção, dizemos que a democracia é a condição de litígio e consenso. Entretanto, a política de avaliação do Exame Nacional, conforme refletimos no capítulo I, silencia a diferença, pois a noção do consenso, inscrita na política do ENEM, propõe a uniformidade na escrita da redação.

O consenso, discutido por Ranciére (op. cit, p. 18), se refere à inclusão. Para o autor, a noção de consenso é a de que todo mundo está incluído de antemão. Diante disso, há de se pensar que há um processo de apagamento da forma-sujeito, normatizada pelo Estado. Em outras palavras, há regulações, há certas imposições que produzem o apagamento da posição-sujeito-aluno que, dada as condições de produção, pratica seus gestos de interpretação.

Na perspectiva discursiva, o político refere-se à divisão dos sentidos, uma vez que não são unos, embora se tenha a ilusão de serem (ORLANDI, 2010a). Para a autora, esta divisão tem a ver com o fato de que a nossa sociedade é estruturada pela estratificação das relações de poder. Nesse sentido, refletir sobre o político na escrita é um gesto que determina a relação deste com a sociedade e com a história, fazendo significar um imaginário de sujeito letrado, culto, competente.

Discorrer sobre o lugar político na língua é uma questão que se abre e, assim, compreendemos a prova do ENEM como um programa de avaliação que funciona sob a ação político-ideológica de Estado. Pela análise das Portarias nº 438/1998, 109/2009 e 144/2012 apresentadas no capítulo I, observamos que o Exame Nacional sustenta-se em um pré-construído, compreendido como um *já-lá*, efeito do repetível, do *já-dito*, ou seja, desde que fora instituído, sua prática de avaliação fundamenta-se em um modelo de autoavaliação que funciona como um parâmetro para a inserção no mundo do trabalho.

Neste ponto, nos perguntamos: o que significar auto avaliar-se? O gesto de auto avaliação faz mover o gesto de individuação. Há um movimento de seccionar, de fracionar os sujeitos pelo processo de auto avaliar, que é marcado por aquilo que ele produz enquanto conhecimento de língua.

A avaliação não é um discurso que recai sobre o ENEM. A nosso ver, o discurso do ENEM não é daquele que avalia, mas daquele que dá possibilidade ao candidato avaliar-se. Ao atentarmos para a questão do auto avaliar-se, observamos que esse jogo de inversão faz vir à tona o processo de individuação (ORLANDI, 2012), em que o candidato é responsabilizado por sua nota, e o efeito dessa responsabilização leva-o a ocupar determinada posição-sujeito: competente e/ou in(competente).

Assim, compreendemos que o discurso da política do Exame do ENEM provém de um discurso da gestão. Ou seja, o gesto de avaliar o outro (sujeito-aluno) é um discurso do porta-voz INEP, proveniente de uma política de ensino que perpassa pelo discurso administrativo e ressoa na mundialização. A avaliação, nesse sentido, mantém uma estreita relação com a competência, e tudo isso decorre em um discurso de autoconhecimento, método para o desenvolvimento, para a capacitação e seleção de profissionais preparados/treinados para a tomada de decisões e de resolução de problemas. Percebe-se, neste contexto, uma conjuntura política que mundializa as relações do homem com o mercado de trabalho.

Há uma memória discursiva³² que reverbera sentidos que não se desfazem, não se deslocam, mas permanecem. Uma memória enquanto *espaço móvel da disjunção*, *de deslocamentos e retomadas, de conflitos, de regularização, um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra discursos* Pêcheux (1969, p. 85). A afirmação do autor (op.cit) nos remete ao Estado, enquanto instrumento regulador, inscrito em uma posição político-ideológica.

Assim, refletir sobre o político na escrita é uma questão que envolve as relações de poder e, tal como Ranciére (1995), compreendemos que estas particularizam uma redivisão de sujeitos, sob a forma de classificação e seleção, excluindo aqueles que, pela escrita, não demonstram competências exigidas pelo Estado. Althusser (2010), em *Aparelho Ideológico de Estado*, diz que a Escola é uma instituição que tem a função de transmitir os sentidos legitimados, institucionalizados. Esta é uma questão que aflora reflexões sobre os efeitos de sentido de escrita produzidos na Escola, como instituição que reproduz as normas do Estado.

Pêcheux (2012) afirma que em um conjunto de regras há sempre o que é proibido e/ou permitido, que tomam a forma de *não diga aquilo, mas diga isso*. Assim, qualquer ataque a essa ordem 'imaginária' é visto como uma quebra/desvio das regras; um posicionar-se fora da língua. E a escrita, conforme Silva (1998), funciona, também, como critério de seleção e exclusão dos sujeitos. Dessa forma, a escrita numa relação política, conforme propõe Rancière (1995), remete-nos a Lagazzi (1988) que diz:

O sujeito se constitui no interior de uma formação discursiva, mas a relação que ele estabelece com essa formação dominante e com as outras formações discursivas que aí se entrecruzam, a relação que ele estabelece

-

³² O conceito de memória postulado por Pêcheux (2009) é uma memória do discurso, ou seja, uma memória interdiscursiva, onde habita um conjunto de já-ditos que sustenta todo dizer (p.57).

entre as várias formações discursivas, é própria da história de cada sujeito (p.25).

É pelo processo histórico que compreendemos como as relações de poder se constituem na sociedade. A posição-sujeito inscrita em uma formação discursiva e afetada pelo simbólico, produz sentidos, isto é, a constituição dos sujeitos e dos sentidos tem a ver com a história, por que é ela que provê a linguagem de sentidos.

Para Orlandi (2007c, p. 296), o político reside na divisão dos sujeitos e dos sentidos, pela diferença, pela divisão, pela dispersão. Nesse sentido, compreendemos que a escrita divide a sociedade entre aqueles que sabem escrever e aqueles que não a dominam. Nossa sociedade capitalista se constitui como uma sociedade de escrita que divide e seleciona os sujeitos, dadas as condições de produção. No Exame Nacional essa divisão ocorre pela competência, ou não, na escrita, em que os sujeitos são postos numa relação de hierarquização, pela nota obtida no Exame.

A escrita legitima a forma-sujeito e os mecanismos do Estado a individualiza. O modo como o sujeito toma a escrita, constitui-se e produz sentidos, e o modo como o sujeito se relaciona com a escrita é o modo como ele se relaciona com o conhecimento, com a linguagem e com a sociedade.

De acordo com Orlandi (1996, p. 33), a leitura é um processo complexo: saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente. Compreende-se, conforme a autora, que o não-dito faz parte da constituição do texto e deve (também) ser reconhecido pelo leitor.

O aprendizado da leitura e da escrita é um processo em que há a possibilidade de copiar, reproduzir, criar. Segundo Orlandi (2012), o gesto de interpretação, assim como o gesto de leitura, é um ato simbólico, uma prática discursiva. Segundo a autora (op.cit, p. 87), estar na língua, com gestos de interpretação, significa estar sendo trabalho pela língua em uma perspectiva discursiva, em que a língua faz sentido, em que ela é afetada pela história. Assim, o gesto de interpretação materializa a inscrição do sujeito em uma formação discursiva, que o constitui em uma posição-sujeito.

Conforme Orlandi (2012), apropriar-se da escrita é um *gesto de interpretação*³³, um ato simbólico, uma vez que trata-se de uma relação necessária do sujeito com a linguagem. Visto pelo fio do discurso, o Exame Nacional, convoca o sujeito-aluno a pensar politicamente, como o Estado, e a escrever a partir do que se pergunta no enunciado da

³³ Como os objetos simbólicos não têm um sentido transparente, os sujeitos produzem efeitos de sentido a partir de gestos de interpretação (ORLANDI, 2012).

proposta de redação. Este gesto é um traço que nos dá pistas de que o a forma-sujeito, o candidato, precisa conhecer o jogo da língua e apropriar-se da escrita.

Compreendemos que a noção de sujeito-leitor é constitutiva de uma prática de leitura, definida por Orlandi (1988, p. 50) como *um sujeito capaz de livre determinação dos sentidos, ao mesmo tempo que é um sujeito submetido às regras das instituições*. Assim, o sujeito é 'livre' para atribuir sentidos ao texto, mas apenas alguns sentidos.

Trazemos uma reportagem da Revista *Veja* para pensarmos a imposição do Estado, enquanto órgão regulador das políticas públicas de ensino. O jornalista Reinaldo de Azevedo, ao escrever um texto de opinião sobre o processo avaliativo do Exame Nacional, faz oposição ao governo, afirmando:

Um dos meus sobrinhos, filho da minha irmã, fez a prova:

"Mandei ver, Tio. Falei que índio praticar infanticídio é uma diversidade que eu não respeito".

E eu: "Cara, você fez isso? Então já se danou (empreguei outro verbo, eu confesso...)".

Ele: "Claro que não né, Tio? E eu sou besta? Tava na cara que era para elogiar a diversidade" (Revista *Veja* - 27 de agosto de 2007).

No excerto, disponível em circulação nacional, pela Revista Veja/27/08/2007, observa-se a posição do sujeito-leitor em relação ao item solicitado na proposta de redação, qual seja, escrever um texto dissertativo-argumentativo, na norma culta da língua, que apresente coesão e coerência e que respeite os direitos humanos. (cf. Proposta de Redação, ENEM/2007)³⁴. Trazemos Pêcheux (1969, p. 78) que diz: o sentido não está nas palavras, mas depende da formação discursiva em que está inscrita. Entendemos que há um fio condutor no discurso do Estado, representado pelo INEP, que direciona o candidato a escrever de uma forma e não de outra.

Primeiramente, há de se pensar na prática de leitura que permeia a formação do sujeito leitor. Há, no diálogo do tio com o sobrinho, uma questão no nível da interpretação. Há pistas que colocam o sobrinho em um lugar distante daquilo que se pede no enunciado da prova de redação do ENEM. Ao dizer que o infanticídio (considerado um crime) é uma diversidade, a posição-sujeito garoto inscreve-se numa formação discursiva que o distancia

-

³⁴ A proposta de redação do ENEM (2007) solicitou que o participante escrevesse um texto sobre *o desafio de se conviver com a diferença*; e tratava a questão da diferença social, racial e étnica como uma necessidade de igualdade.

da proposta de redação, qual seja, a de produzir um texto sobre o desafio de se conviver com as diferenças³⁵, tendo como condição o respeito aos direitos humanos.

Pode-se dizer que a posição-sujeito-candidato, ao responder para o tio, faz uso de certa sagacidade. Observa-se que a posição-sujeito (garoto) é interpelado, ideologicamente, a elogiar a diversidade, como se a escrita, carregada de elogios, produzisse efeitos outros no possível corretor (interlocutor). A resposta do tio ao sobrinho: então já se danou, é algo que nos chama a atenção: observa-se, no movimento do discurso, que o tio compreende o distanciamento do sobrinho em relação ao gesto de interpretação inscrito na proposta de redação, isto é, o próprio tio adverte o sobrinho sobre a questão da interpretação e da leitura, da relação sujeito-leitor com o texto.

A interpretação, compreendida tal como Orlandi (2012), é o vestígio do possível, o lugar da ideologia, materializada pela história. Pode-se dizer que, ideologicamente, o sobrinho pensa ter feito algo salutar/relevante ao elogiar a diversidade, mas do ponto de vista discursivo, a posição-sujeito (garoto) inscreve-se na literalidade de sentidos, distanciando-se do fio condutor do discurso da proposição da escrita da redação.

Diante do distanciamento em relação ao que se solicita na escrita do texto, nos perguntamos: como se dá o gesto de interpretação³⁶? Sabe-se que é preciso considerar a matéria significante e a exterioridade, pois, conforme Orlandi (2012, p. 17), o gesto de interpretação fora da história não é formulação, é fórmula, não é significação, é rearranjo. Compreendemos, assim, que o gesto de interpretação se dá na história e na significação. Observa-se, no excerto da Revista Veja (27/08/2007, p. 59), que o candidato foi 'pego'³⁷ pela evidência da formulação ao interpretar a proposta de redação do ENEM. Nota-se que a posição-sujeito garoto foi 'capturada' pela naturalização dos sentidos, pois ao ler "respeite os direitos humanos" o candidato foi tomado pelo lugar da evidência dos sentidos. Retomamos Orlandi (2012), que diz sobre o legível, o interpretável e o compreensível. Percebe-se que o sobrinho não está no nível do compreensível da proposta de redação, pois nota-se uma questão de interpretação, de constituição dos sentidos. Assim, compreendemos, tal como Orlandi (op.cit) e Henry (2013), que a linguagem é uma questão que se abre e o simbólico intervém na produção dos sentidos.

³⁷ Capturado e/ou tomado.

Tema da redação do ENEM 2007.
 A interpretação é um gesto, é um ato no nível do simbólico (Orlandi, 2012).

Pode-se dizer que há um atravessamento do discurso pedagógico³⁸ na fala do garoto, que se inscreve numa posição ideológica em relação aos sentidos inscritos na proposta de redação do ENEM. O discurso pedagógico³⁹ é o discurso autoritário e o sujeito-aluno, afetado por este discurso, se inscreve numa projeção imaginária referente ao enunciado da proposta de redação, sendo ideologicamente, coagido a escrever seu texto *respeitando os direitos humanos*⁴⁰, conforme propõe o discurso do Estado. Observa-se no texto da Revista Veja (27/08/2007, p. 59), o sujeito-aluno inscrito numa formação imaginária, afetado pelas relações de sentido inscritas no comando da redação. No movimento do discurso, a ideologia produz a naturalização dos sentidos. Assim, o candidato, interpelado ideologicamente, faz uso do elogio para 'respeitar' a diversidade, logo, os direitos humanos.

Para a posição-sujeito (garoto), elogiar a diversidade significa estar incluído no processo avaliativo; isto nos faz compreender que as reflexões sobre a língua, particularmente da escrita, nos colocam em um lugar onde a literalidade e a transparência não têm espaço, pois estar na língua é abrir-se à multiplicidade de sentidos. Ao interpretar na literalidade de sentidos, a posição-sujeito (garoto) apropria-se da palavra "infanticídio" para dizer de um ato pertencente à cultura indígena, portanto, precisa ser preservado, elogiado. Nota-se, ainda, distintas relações com a exterioridade, isto é, a posição sujeito-aluno na condição de 'avaliado' estabelece, superficialmente, uma relação com a memória discursiva; aquilo que ideologicamente se compreende como o "respeito aos direitos humanos", na sua intrínseca relação com a diversidade cultural do país. Em outros termos, o garoto toma o discurso impositivo do INEP – respeite os direitos humanos – num gesto linear, literal.

Diferentemente da leitura literal feita pelo garoto em relação à proposta do ENEM, há de se pensar que as formações discursivas provêm das formações ideológicas, ou seja, elas determinam o que pode e deve ser dito numa determinada situação. No entanto, esse dizer não deve estar no intuito de "agradar" o interlocutor, conforme analisamos no recorte

_

³⁸ Orlandi (1983) define o discurso pedagógico como um discurso circular; um dizer institucionalizado sobre as coisas.

³⁹ O discurso pedagógico não leva em conta as condições de produção da leitura do aluno – tão caras à Análise de Discurso – fazendo com que o aluno real e o virtual coincidam sem que se opere uma mudança nas condições de produção. Nota-se, pelo funcionamento do discurso pedagógico, a projeção imaginária de um aluno-padrão/modelo.

⁴⁰ Respeitar os Direitos Humanos é um discurso do Estado inscrito na proposta de redação do ENEM.

Infanticídio indica o ato voluntário de matar uma criança. No código penal brasileiro, o infanticídio é abordado pelo artigo 123, que indica que o infanticídio implica matar um bebê durante ou logo depois do parto, estando sob o efeito do estado puerperal. A pena prevista é detenção que pode ir de dois a seis anos. Disponível em: http://www.significados.com.br/infanticidio.

da Revista Veja (27/08/2007, p. 59). Posto isso, pela análise do trecho da Revista, é possível observar o funcionamento das seguintes formações imaginárias: 1- a imagem que o sujeito-aluno tem da prova de redação e, 2- a imagem que o sujeito-aluno tem do corretor. A projeção desse jogo de imagens permite-nos dizer que, ao escrever, o participante antecipa o 'possível corretor', acreditando que possa regular o seu discurso. Sobre isso, Orlandi (2009, p. 39) diz que *o sujeito antecipa seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras irão produzir*. Esse mecanismo regula a argumentação, fazendo com que o sujeito diga de um modo e não de outro, pensando produzir o efeito pretendido em seu interlocutor.

Pelo mecanismo de antecipação, o sujeito-aluno projeta-se imaginariamente no lugar do avaliador, organizando seu texto em relação à imagem do seu leitor (PÊCHEUX, 1969). De acordo com Pêcheux (op.cit, 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 fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Diante do que afirma Pêcheux, Costa (2011) diz que, nessa rede imaginária, um sujeito projeta imagens do lugar do outro, de si mesmo e do referente (objeto imaginário), cujo funcionamento da linguagem é acionado pelo mecanismo de interpretação e seus gestos/efeitos de sentido no jogo de construção discursiva.

O jogo das formações imaginárias diz respeito ao imaginário de professor-corretor como o punidor de erros. Dessa forma, a posição-sujeito-autor equivocadamente faz elogio ao ato de infanticídio, como uma maneira para obter uma boa nota na escrita. Nesse sentido, ao falar das relações atuais que permeiam as discussões acerca da produção do conhecimento, Orlandi (2002, p. 205) afirma que *todos estão incluídos, mas uns têm competência, outros, conhecimento sofrível*. Compreendemos que as formações discursivas, imaginárias, ideológicas e as condições de produção, permeiam o processo avaliativo do ENEM. Ou seja, há uma 'disputa' que envolve a produção do conhecimento, que decorre, muitas vezes, numa relação de exclusão. Entretanto, não significa que os sujeitos, ditos segregados, não tenham conhecimento, mas numa sociedade capitalista e hierarquizada, as relações sociais inscrevem-se no campo da competência.

A nosso ver, a leitura do diálogo (garoto *versus* tio) nos faz olhar para as bases da formação escolar e para os diferentes lugares sociais de que provém o sujeito-aluno. Refletir sobre essas condições de produção é algo que merece leitura(s) outra(s), uma vez que toca numa questão bastante "delicada" e efervescente de discussões: a política de escrita. Tudo isso nos faz pensar que a matéria significante tem sua plasticidade, porém há

um fio condutor que perpassa os modos de dizer; faz-nos pensar, sobretudo, nas condições de produção do sujeito-aluno, proveniente de distintas condições de ensino, que se inscreve no Exame do ENEM e concorre a uma vaga para o ensino superior.

Assim, ao pensarmos nas políticas linguísticas e nas concepções de língua que sustentam o Exame Nacional, remetemo-nos a Guimarães (1996), que diz sobre a posição do Estado enquanto regulador da unidade da/na língua. Essa relação Estado/Escola é, eminentemente, político-ideológica, em que dá visibilidade à uniformização língua/ sujeito, legitimando, assim, uma forma-sujeito no discurso.

CAPÍTULO III

A PROJEÇÃO IMAGINÁRIA E A POSIÇÃO-SUJEITO "IDEAL" NO DISCURSO DO EXAME NACIONAL

Na Análise do Discurso não é o analista quem faz a análise no sentido de ação de um sujeito consciente e pensante sobre um objeto empírico controlável chamado texto. Mas, é análise que se faz pelo texto, através do analista munido de um dispositivo teórico que lhe permite trabalhar a discursividade, isto é, a espessura linguística e histórica da linguagem e deslocar a sua posição de sujeito-leitor para a de sujeito-analista. Esta outra leitura produzida pelo analista, sustentada pelo dispositivo teórico da AD, permite situar e compreender o gesto - ato simbólico - de interpretação do sujeito e revelar os efeitos de sentido de sua intervenção no mundo (ORLANDI, 1996, p. 115).

A citação apresentada (ORLANDI, op.cit) diz que o trabalho do analista é sustentado por um dispositivo teórico em que se desloca da posição sujeito-leitor para a de sujeito-analista; e é esse movimento que permite compreender os gestos de interpretação e os efeitos de sentido que são próprios da linguagem em seu funcionamento.

Neste capítulo, refletiremos a posição sujeito-aluno participante do ENEM em relação aos cinco critérios avaliativos para a escrita da redação. Interessa-nos, discutir a posição-sujeito, imaginariamente projetada como "ideal" no discurso do Exame, a partir da formulação da proposta de redação. Trabalharemos, de forma analítica, com o discurso institucional do Exame Nacional, respaldados na Matriz de Referência da redação, como materialidade simbólica, que possibilitará observar o funcionamento discursivo da política avaliativa do ENEM para o país.

Na perspectiva discursiva, a análise é um *continuum*, que demanda um ir-e-vir entre a teoria e o *corpus*, ao longo de todo o trabalho. Assim, no batimento entre *descrição e interpretação*, a matéria empírica vai se deslocando, pelos dispositivos teóricos e analíticos, em um objeto discursivo. Pois, no embate entre a descrição e a intepretação, constrói-se a análise. A análise é um processo que começa pela própria delimitação do *corpus*, que se constrói face à natureza do material e à pergunta da pesquisa (ORLANDI, 2001). Na perspectiva discursiva, o *corpus* é uma construção teórica que se recorta pelas análises e o recorte direciona o analista à sua pesquisa. Ele é *instável e provisório* (ORLANDI, 1998) e vai se configurando por meio de recortes, na medida em que se

constrói a análise. (ORLANDI, 1998 *apud* ALBUQUERQUE, 2007, p. 37). Posto isso, compreendemos que o ENEM como um fato de linguagem que se recorta, que se delimita.

Interessa-nos analisar, de modo particular, a matriz de correção do ENEM, que considera cinco competências avaliativas, as quais funcionam como critérios para a produção escrita do texto dissertativo. Refletiremos sobre a posição-sujeito-aluno na formulação da proposta de redação, que nos dá pistas da projeção imaginária "ideal" do sujeito-aluno inscrito no discurso da prova.

Deste modo, pensar no funcionamento discursivo das competências é relacioná-lo às suas condições de produção, à exterioridade. Para tanto, trabalhar a maneira como a proposta de redação discursiva com o candidato, é compreender o que se compreende sobre redação, pensando a política de escrita do Exame Nacional. No entanto, não nos ateremos às respostas do sujeito-aluno (a produção escrita), mas, antes disso, refletiremos a política de língua que permeia a formulação da proposta de redação, assim como os critérios de correção da prova.

3.1 - As competências avaliativas para a escrita da redação: a projeção ideal(izada) do sujeito-aluno

Neste tópico, apresentaremos os cinco critérios avaliativos (competências) para a escrita da redação no Exame Nacional, que compreendem o *corpus* de análise deste capítulo. As competências e habilidades, dispostas pelo MEC/INEP são, também, disponibilizadas aos participantes, no manual do candidato. Trata-se de informações que se repetem a cada ano no Guia do participante e o candidato toma esse repetível como uma leitura e, a partir dela, precisa desenvolver a escrita da redação. Dito de outra forma, as competências textualizam a inscrição do sujeito no modelo canônico de língua escrita, num gesto que o Governo distribui aos participantes do ENEM, através do Guia do participante, que diz:

Competência 1: Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita; **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;

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. (In: Manual de capacitação para a avaliação das redações do ENEM/2014, p. 21).

Além das competências, têm-se, também, os cinco níveis de desempenho que dizem sobre a proficiência do aluno em cada uma das competências avaliadas na escrita da redação. Do nosso ponto de vista, interessa refletir a posição sujeito-aluno projetado como "ideal" no discurso das competências; aquele cuja projeção contempla os critérios avaliativos da redação, isto é, a projeção da posição-sujeito ideal materializa-se no nível V⁴² das referidas competências, e tem a ver com a reflexão feita a partir das figuras (04 e 05, cap. II, p. 41).

Para discorrermos sobre a relação sujeito e língua escrita, recortamos alguns fragmentos de redações do ENEM para refletirmos a posição sujeito ideal (projetado pelo discurso das competências do INEP) *versus* aluno-real. Tais recortes darão visibilidade à tensa relação entre o real e imaginário na política escrita do ENEM e possibilitarão observar, por um lado, a imposição de um modelo de redação, que projeta um autor-aluno ideal e, por outro, marca, também, o lugar da falha, do equívoco, de uma interpretação que fura como esse "modelo" e diz de outro lugar. Para tanto, os recortes, a seguir, são redações do ENEM 2013, cujo tema foi *Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil*.

Nosso gesto de interpretação em relação a cada um dos cinco critérios avaliativos é o seguinte: na primeira competência, demonstrar domínio da norma da língua escrita, pressupõe-se o conhecimento da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. Nesta competência, espera-se que o participante faça uso da variedade formal da língua, obedecendo às normas gramaticais (sintaxe de concordância, regência e colocação, pontuação, flexão, etc).

⁴² **Nível V da competência I:** 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.

Nível V da competência II: Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.

Nível V da competência III: Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.

Nível V da competência IV: Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.

Nível V da competência V: Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto. (In: Manual de capacitação para a avaliação das redações do ENEM/2014, p.21).

Recorte 01: redação nota mil (1.000)

li deca: Abramência e Efeitos
Elevada aprevação no uso dos balâmetros. Conscientigação dos braviliros. Pedução nos indices de acidem-
Tes no tranito. A lei 11705/2008, conhecida como lei leca, for apovada esposteriormente, adquiriu vigência no in-
tuto de alertar os brankinos verca das virias impliações de uma conduta socialmente difundida dirigir alcoolópida. O
Coverno Federal, rabiamente, per meio do referido instituto legal, objetirou o início de um processo se mitigação à contin
Te prática do comportamento mencionado, Nege sentido, os benefícios proporcionados pelocumprimento do dispositivo barl
contemplam a defera à prétição da vida humana, a qual é protigida na Constituição adada de 1988.

Disponível em: Manual de Capacitação para avaliação das Redações do ENEM/2014.

De acordo com o nível V da competência I, o aluno precisa *demonstrar excelente* domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa. De acordo com o discurso do INEP, percebe-se que, dominar a norma culta da língua escrita é também, desviar gramaticalmente. Assim, na escrita do texto, a posição sujeito-aluno deve ser claro e objetivo, empregar um vocabulário variado e preciso, seguindo as regras da escrita formal da Língua Portuguesa. Entende-se, que o domínio do português (norma culta da língua) é o domínio da leitura e da escrita.

De maneira geral, observa-se que o modelo de avaliação (ENEM) reforça os estereótipos sobre o domínio da norma culta, da norma padrão, na qual o sujeito-aluno tem seu texto pontuado quanto à eficiência no uso de regras normativas da língua. Entretanto, observa-se que desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos como excepcionalidade.

O segundo critério, compreender a proposta de redação e desenvolvê-la na modalidade dissertativo-argumentativo, está relacionado à maneira, pela qual, o candidato toma o enunciado da proposta de redação para o desenvolvimento da escrita do texto. Nesta competência exige-se que o candidato produza um texto dissertativo-argumentativo, que segundo o INEP é o tipo de texto que demonstra a verdade de uma ideia ou tese; um conjunto de argumentos que defendam um ponto de vista. Para isso, o sujeito-aluno precisa desenvolver o tema por meio de uma argumentação consistente, a partir de um repertório de leitura, que o permita articular as partes do texto, tornando-o coerente.

Recorte 02: redação nota mil (1.000)

Se a lei está em viger, a primimento i serva, porím o problema não foi executado, a execução dese projeta possui lacunas. Pesquisas de opinião aportam que privales uma acistação, próxima a com por cento, acurca da lei Seca. Obriomente há uma dispossidade entre a teoria e a prática dese esta subacionada ao egomente há uma dispossidade entre a teoria e a prática de ser ter certas regras quebradas
por mis, mas elas duram valer para os outros. Los causa emorme caos justamente por
por mis, mas elas duram valer para os outros. Los causas emorme caos justamente por
ser uma tendência e não uma exceção de ponto de vista. Uma pessoa desobedea aqui,
outro, ali, e a trâmisto vai se enchendo de motoristas alabolizados. Entra, nexe monto um requado prablema: a carincia de uma fixalização eficiente.

Disponível em: Manual de Capacitação para avaliação das Redações do ENEM/2014.

Observa-se que a posição sujeito-aluno frente à temática da redação (lei seca), constrói argumentos para defender seu ponto e vista em relação proposta da redação; inscreve-se como autor, e faz significar na escrita a exterioridade. Entretanto, há algo que fura com o imaginário de "sujeito e escrita ideal", do conhecimento dos mecanismos linguísticos e o domínio da escrita formal da Língua Portuguesa. Isto é, a tomada da palavra *punimento* não compromete o imaginário de escrita ideal, ainda que haja um furo no imaginário de escrita-ideal, não há decréscimo na nota do sujeito-aluno.

Esta competência está relacionada à compreensão do tema, na qual a abordagem é de cunho político-social. Assim, a posição-sujeito-aluno precisa valer-se de argumentos que assegurem o desenvolvimento do texto, pois de acordo com o nível V desta segunda competência, o aluno que desenvolver o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresentar excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo, receberá nota máxima. Dessa forma, compreender a proposta de redação é saber ler e interpretar os textos motivadores que a constitui. Pois, sabe-se que o percurso de leitura e de escrita dos participantes é diversificado, assim como suas condições de produção.

O terceiro critério avaliativo diz respeito à maneira como o candidato seleciona, relaciona, organiza e interpreta informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um (seu) ponto de vista. Nesta competência, avalia-se o modo como o sujeito-aluno intervém na problemática apresentada na proposta de redação. Nesse sentido, o sujeito-escritor precisa elaborar um texto que apresente argumentos que justifiquem o seu posicionamento em relação à temática da proposta de redação. Assim sendo,

compreendemos que esta competência trata da inteligibilidade do texto, da coerência e plausibilidade entre as ideias apresentadas, o que possibilita a construção dos sentidos.

Recorte 03: redação nota mil (1.000)

O INÍCIO DA CAMINHADA

NA ÉPOCA DA GRANCE DEPRESSÃO, O ESTADO AMERICANO CRION MEDIDAS PARA CONTROLAR O CONSUMO DE DESTILAÇÃS. HOJE, O BRASIL SEGUE UMA LÓGICA PARECIDA COM ESSA AO IMPLANTAR ALEI SECA NO PAÍS, OBJECTIVANDO CONSCIENTIZAR A SOCIEDADE SOBRE OS EFEITOS NEGATIVOS DO ÁCCOOL QUANDO UTICIZAR DURANTE A DIREÇÃO. NESSA PERSPECTIVA, APESAR DOS IMPACTOS POSITIVOS GERADOS POR ESSA IMPLANTAÇÃO A FISCALIZAÇÃO DE MOTORISTAS EM RODONIAS E CIDADES DINTERIOR AINDA É PEQUENA, ALEM DE SER NEGACIÓN UMA MAIOR CONSCIENTIZAÇÃO DA POPULAÇÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LEI. ASSIM OS SETORES DE CIRIS DEVEM SAIR DO ESTADO DE INÉRCIA E TRAÇAR UM CAMINHO COM SOLUÇÕES QUE ESSE QUADRO.

Disponível em: Manual de Capacitação para avaliação das Redações do ENEM/2014.

Nesta terceira competência, avalia-se a coerência do sujeito-aluno na seleção, organização e exposição dos argumentos para a escrita do texto. Espera-se que o participante, em uma situação de escrita formal, saiba organizar e interpretar informações disponíveis nos textos motivadores para a argumentação e defesa de seu ponto de vista. Conforme está textualizado no nível V desta terceira competência, receberá nota máxima, o candidato que apresentar informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.

O quarto critério avaliativo, demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação, diz respeito ao conhecimento do sujeito-aluno em relação à língua e aos mecanismos fundamentais de argumentação. Neste caso, requer o conhecimento da estruturação do texto dissertativo-argumentativo, assim como dos mecanismos coesivos; responsáveis pela construção da argumentação na escrita da redação.

Recorte 04: redação nota mil (1.000)

1	Lei seca e trônsito: a mistura mois-que-serfeita
2	
3	Em vigor no Brosil desde, 2008, a Lei Jeca é-comprovadomente-a
4	grande repassivel pela redução de ocidentes e mortes no trânsito.
5	a partir de dados do Ministério da Saude torna-se somuel
6	afirmor que o consumo de álcod, combinado à direção, mata tonto
7	Quanto la Guerra Civil de Siria.
8	Le un lado encontrom-se dois personagens: a mega indis-
9	tria de lebrolos alcodias e uma sociedable etilista (fiel con-
10	sumidora) ido outro, infeligmente, estão familias dessedoçados por
11	tragédios georridos em bros públicos. E recessáreb lembros que
12	a SUS, Nistema Unica de Soude, utiliza recursos milionórios pora
13	o stendimento, trotomento e recuperação dos entimos de natoristas inconsequentes
	entrel em Manuel de Canacitação non quellação dos Dadaçãos de ENEM/2014

Disponível em: Manual de Capacitação para avaliação das Redações do ENEM/2014.

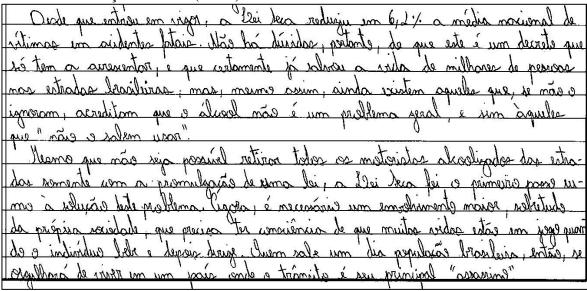
Avalia-se, nesta competência, a organização textual; a relação que as frases e os parágrafos estabelecem entre si, garantindo a sequenciação coerente das ideias. No discurso do Exame Nacional, esse encadeamento pode ser expresso por conjunções, preposições, advérbios e locuções adverbiais. Estes recursos são responsáveis pela coesão do texto, porque estabelecem uma inter-relação entre orações, frases e parágrafos, fazendo com que o participante enquadre-se numa ritualização e/ou linearização de procedimento à escrita da redação.

Nota-se que o participante precisa demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos e que subjaz o domínio das regras gramaticais. Portanto, ao solicitar que o aluno desenvolva a redação com clareza, coesão e coerência, pressupõe-se que tais elementos estão imersos em uma corrente teórica, calcada na perspectiva sociointeracionista. Conforme o nível V desta penúltima competência, o participante precisa articular bem as partes do texto e apresentar um repertório diversificado de recursos coesivos, essenciais para o sentido da redação. Este gesto nos faz compreender que ter conhecimento dos mecanismos linguísticos é muito mais que dominar a gramática, propriamente dita. Produzir uma redação que atenda ao critério solicitado nesta competência, é saber 'sobre' a língua em sua multiplicidade de sentidos. É saber argumentar.

Na última competência, elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos, avalia-se a maneira como o sujeito-aluno

intervirá em relação ao problema abordado na proposta de redação. Compreendemos que, intervir diante de uma problemática social requer condições de produção do sujeito-aluno, uma vez que a língua inscreve-se na história para significar.

Recorte 05: redação nota mil (1.000)



Disponível em: Manual de Capacitação para avaliação das Redações do ENEM/2014.

A posição sujeito-aluno, para atender ao quinto critério avaliativo, precisa elaborar, de maneira consistente e bem articulada, a proposta de intervenção ao problema proposto. Conforme afirma o nível V desta última competência, para obter nota máxima, é preciso que o sujeito-aluno elabore muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto. Diante disso, nota-se que não é suficiente que o participante discorra sobre o tema proposto, mas seja crítico e saiba intervir diante da questão em discussão e apresente 'possíveis soluções'. Assim, compreendemos que a prova do ENEM projeta de forma imaginária um sujeito-ideal, na aplicabilidade de "soluções" às situações-problemas.

Percebe-se que a leitura 'esperada' de um leitor 'competente' nesta quinta competência deve-se ao olhar atento à opacidade texto, à desnaturalização, sobretudo à interpretação. Interpretar a proposta de redação e os textos motivadores, demanda o conhecimento da escrita, dos gêneros discursivos, assim como a distinção da linguagem verbal e não-verbal. É necessário, ainda, que o sujeito-aluno respeite os direitos humanos (seus próprios direitos), não se desviando de valores e condutas, tais como cidadania, liberdade e diversidade cultural. Projeta-se um "aluno ideal" que, pela escrita, aponte soluções às questões sociais.

Observa-se que as competências consideradas para a avaliação são quantificadas de acordo com o que se espera de um aluno que chega ao término do ensino médio, após onze anos de escola. Di Renzo (2008) diz que, historicamente, a Escola funcionou como "adestradora", na disciplinarização dos alunos. Os professores tinham a tarefa de transformá-los em máquinas, fazendo-os obedecer às regras e punir aqueles que desviassem das normas. O posicionamento da autora nos faz pensar na posição da escola em relação ao sujeito-escolarizado, que saiba ler e escrever, apropriando-se de um saber 'sobre' a língua.

O candidato, ao escrever seu texto, precisa seguir critérios, que funcionam como parâmetros para os avaliadores no momento da correção da redação. Ideologicamente, a projeção do aluno "ideal" se dá mediante o cumprimento de tais critérios, sobretudo, a maneira pela qual o Estado, institucionalmente, convoca o candidato a refletir, interpretar e escrever acerca da temática da prova de redação.

Ao dizer que o sujeito-aluno 'precisa atender' e/ou 'buscar atender' aos critérios avaliativos da produção escrita, pressupõe-se que o Exame Nacional legitima um saber sobre a língua institucionalizada pelo Estado; o que nos faz pensar, entre outras coisas, que projeta-se, também, um imaginário de língua una. Em contrapartida, Mariani (2007) faz uma reflexão sobre a construção da unidade linguística no Brasil. Segundo a autora, projetar a unidade de uma língua, consequentemente, apagam-se as demais, e, no Brasil, esse processo de apagamento de uma língua e a instituição de outra, ficou conhecido como colonização linguística. Grosso modo, tal processo funcionou como uma determinação, uma forma de controle e manutenção da ordem. O que Mariani (op.cit) denominou de colonização linguística, dizemos que ao criar normas de escrita, a política do ENEM visa, da mesma forma, a manutenção da ordem, a progressão de um ciclo, de um sistema avaliativo; o que implica em um apagamento, porque a completude, o todo alcançável só funciona no efeito imaginário (PFEIFFER, 2000), possibilitando-nos compreender que, pela ordem na/da língua, pode-se observar a projeção imaginária do sujeito de direito, submetido ao processo avaliativo do Exame Nacional.

As redações, no ENEM, são avaliadas de acordo com a competência linguística do participante; uma competência que nomeia um modo de escrita. Trazemos Geraldi (1984), que diz sobre a crise no sistema educacional brasileiro em relação ao mau desempenho linguístico dos alunos na escrita de textos. Para o autor, essa 'incapacidade' na escrita é comprovada a partir dos resultados de processos avaliativos, tais como o ENEM, em que o

baixo nível de desempenho linguístico demonstrado pelos estudantes ocupa espaço nas discussões acerca da "crise do sistema educacional".

Posto isso, compreendemos que a deficiência e/ou incapacidade dos alunos em relação à produção escrita, está, também, relacionada às concepções de língua e de escrita, a maneira como são concebidas e trabalhadas na escola. Segundo Pêcheux (2010), há uma recusa da concepção de linguagem que reduz a um instrumento de comunicação. Tal como o autor (op.cit), Henry (2013) diz que devemos renunciar a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, visto que esta concepção é reducionista e representa uma pequena parte de um grande *iceberg*.

Em suma, as cinco competências apontam para uma relação com a exterioridade. Elas dizem respeito ao conhecimento do sujeito-aluno 'sobre' a língua. Percebe-se que o discurso do INEP inscreve-se no lugar da objetividade na escrita. Isso produz gestos de intepretação, cujo efeito é o enquadramento do sujeito-participante na regularidade da língua. Resumidamente, os cinco critérios avaliativos projetam um sujeito aluno que domine a norma culta da língua escrita; compreenda a proposta de redação; selecione as ideias e argumentos; construa argumentos consistentes e elabore uma proposta de intervenção social.

Nos recortes (01 a 06, p. 67-71) tem-se fragmentos de provas em que a nota é mil (1.000). Sendo assim, a posição dos candidatos na formulação do texto escrito nos move a pensar no imaginário de escrita ideal e no enquadramento do sujeito-aluno aos critérios avaliativos da redação. Pode-se dizer que obter nota máxima na redação do ENEM é inscrever-se, imaginariamente, no lugar da completude, da não-contradição, da linearidade e da homogeneidade. Entretanto, a escrita — o discurso — é o espaço dos efeitos de sentidos. A língua(gem) abre-se para in(completude) porque tudo não pode ser dito. O furo, a falha e o deslize na língua são, portanto, lugares em que podemos observar a heterogeneidade na escrita.

Por outro lado, há de se observar que há o lugar da irrupção do real; aquilo que foge às regularidades impostas pelo Estado (INEP). Neste caso, trazemos aquilo que se denomina satiricamente como "pérolas dos ENEM" para mostrar o lugar da falha no gesto de interpretação da posição sujeito-aluno ao submeter-se à escrita da redação. As chamadas pérolas, nesse sentido, se constituem como um lugar de tensão entre a reprodução de um dizer e a tentativa do sujeito se inscrever-se na língua, se marcar na escrita.

Recorte 06: redação nota zero (0)

Lei seca no Brasil ao dirigi bebado

No ponto de vista bebê e dirigi e muito pericoso porque além de colocar sua vida em risco colocar das mais pessoas que não tem nada a ver com isso, nossos governantes deverinhos fazem mais canpanha como na TV radio cataios, e tem mais controle da cituação, como punição para que fou pego dirigino bebado, com além de paga fiação colocar para prestasão de serviço so assim as pessoas vão pessar mais veis ates de sai dirigido, outro dias eu estava me perguntano cader alei Seca no Brasil porque esta ficando cada dia pio asim cando sai esta lei as espessoas es tava respeitando mais de outro dia para car agente so tem visto violecia no transito ou seja não esta tazedo nada.

Disponível em: Manual de Capacitação para avaliação das Redações do ENEM/2014.

Recorte 07: redação nota zero (0)

Quando somos criança nossos pais, nós apresentão os melhor caminho, com liberdade de escolhas, e vinha o governo com a campanha, se beber não dirigi e se dirigir não beba foi apresentado uma maneira educativa, de onde não vir surgir efeito, sentiu a nescecidade o governo optou por uma ação radical, implanto a nova lei seca, visou a prender todo o que vir ser pego dirigir alcoolizado, encontrou regeisão, virem de achar que estão tirando um de seus direitos. a falta de consciência acaba fazendo pessoas não verem que contem uma arma de grande potencial nas mão, não está sendo tirado o direito de ninguém, está dando o direito a quem quer viver foi o mais significativo para o governo uma puxadinha de orelha, mostra como é importante um trasito seguro.

Disponível em: Manual de Capacitação para avaliação das Redações do ENEM/2014.

As redações nota zero (recorte 06 e 07) não se constituem como "erros", mas a materialização do furo, da falha, da incompletude; da posição-sujeito que diz de outro lugar e irrompe o imaginário de ideal de escrita imposto pelo discurso do INEP (critérios avaliativos). Tais recortes nos mostram, acima de tudo, um sujeito interditado no seu dizer em que aflora o conhecimento linguístico, as condições de produção, o gesto de leitora, de cada candidato.

Ao refletirmos sobre as competências exigidas para a escrita da redação, observamos que se legitima a projeção de uma forma-sujeito no discurso. Um sujeito uno e engessado em uma língua una que, pelo imaginário linguístico, se reconstrói como

unidade, pela escrita. Nota-se uma posição-sujeito inscrita em um discurso de memória, de unidade, legitimado pelo porta-voz INEP, ou seja, o aluno, individuado pelo Estado e atravessado pelo simbólico, é limitado pela formulação da proposta de redação, que "dá forma" à escrita do texto dissertativo.

Os recortes das redações trazem-nos um interessante lugar de reflexão sobre sujeito e escrita. Eles mostram a disparidade que dão pistas para pensarmos nas condições de produção dos alunos, que se submetem a uma seleção unificada (prova do ENEM). A produção da redação torna-se o ponto comum dos diferentes candidatos, porém o que os torna em uma posição 'x' é a disputa por uma vaga em uma IES.

A posição dos candidatos na formulação do texto escrito tem a ver com as distintas condições de produção dos sujeitos e das instituições. Tem a ver, ainda, com o ensino de escrita e com os pontos nevrálgicos da educação. Em se tratando da língua(gem), pode-se dizer que a prova uniformiza uma proposição de texto, no entanto, o que se tem são diferentes posições-sujeito inscritos no lugar de uniformidade que o Estado legitima. Compreendemos, dessa forma, que se uniformiza uma *práxis* de escrita de redação, todavia a educação não se configura no lugar da homogeneidade.

3.2 - O desempenho dos candidatos na redação do ENEM/2013

Na 16^a edição do ENEM, o número de inscritos ultrapassou os sete milhões. Entretanto, considerando a abstenção de 29% deste total, contabilizou-se mais de cinco milhões de participantes na edição 2013 do Exame Nacional. Os percentuais da figura (06) mostram a maneira como o INEP distribui os participantes conforme a nota obtida na redação, classificando-os de acordo com o desempenho na escrita da redação.

30,0% 27.9% 24.9% 25.0% 20.0% 16.5% 15,0% 13,6% 10,0% 7,1% 6.9% 5,0% 0.0% Até 300 301 a 400 401 a 500 701 a 800 NOTA FINAL

Figura 6: Demonstrativo do desempenho dos candidatos em relação a pontuação obtida na redação (ENEM, 2013).

Fonte: Disponível em: www.inep.gov.br/resultados/enem. Acessado em: 08. jul de 2014.

Os gráficos disponibilizados pelo INEP textualizam o desempenho dos candidatos nas redações do ENEM 2013. Eles são divididos em oito grupos, em que a nota varia entre menos de 300 a mais de 900 pontos. Os participantes são distribuídos, hierarquicamente, conforme a nota da redação, que funciona como uma medida classificatória. O conjunto de dados da figura (06) é disponibilizado ao participante, juntamente com um "espelho" da redação 43, quatro meses após a realização do Exame. No informativo do gráfico, afirma-se: no gráfico está destacado o grupo em que você se encontra. Assim, você poderá visualizar o seu desempenho em comparação aos demais participantes do Enem (cf. Boletim Individual-Enem 2013).

Observa-se que o gesto de avaliar é compreendido como o momento final de um processo, de um ciclo. Dessa forma, os gráficos configuram um lugar de leitura em que se lê a prova do ENEM como uma medida de resultado final, permitindo-nos interpretá-lo numa perspectiva individualizada, em que se desconsidera as condições de produção do aluno em relação ao próprio sistema de ensino.

Os dados numéricos do ENEM 2013 mostram que a maioria dos participantes (mais de 50%) obteve nota mediana na redação, que varia de 401 a 600 pontos. Assim, interessanos refletir sobre o "modelo de aluno", projetado pelo discurso do ENEM como "ideal", que, por atender aos critérios avaliativos da redação, obtém nota 1.000.

76

⁴³ O INEP denomina 'espelho', a vista pedagógica da redação, ou seja, o participante tem acesso à redação, digitalizada, virtualmente.

Pela leitura dos dados percentuais da figura (06, p. 76), observa-se que 0,9% dos mais de cinco milhões de participantes alcançaram notas superiores a 900 pontos. Matematicamente, 45.000 candidatos estão inscritos no que se denomina "modelo" proposto na escrita da redação. No entanto, este grupo se divide, ainda, entre os que obtiveram mais de 900 pontos e os que alcançaram nota 1.000, ou seja, a quantidade de alunos que obteve nota máxima na redação, ainda, é inferior a 45.000 candidatos.

Compreendemos que uma pequena minoria (0,9%) faz *jus* ao imaginário de escrita, tal como diz a formulação da proposta de redação, que propõe ao candidato *escrever*, *organizar*, *selecionar*, *relacionar ideias e argumentos em defesa de um ponto de vista*. Tem-se, assim, uma estratificação numérica, na qual fazer *jus* ao imaginário de uma escrita ideal, não é uma "atividade" realizável, acessível, para cem por cento (100%) dos participantes, se consideradas as distintas condições de produção das posições-sujeito. Em outras palavras, o desempenho dos candidatos (cf. figura 06, p.76) aponta que uma quantidade ínfima de participantes atende aos critérios que dizem respeito ao domínio da norma da língua.

As políticas de língua escrita *versus* ensino repercutem nos efeitos de sentido inscritos na formulação da proposta de redação, sobretudo, nas condições de produção da prova. Nota-se que o que aflora, neste momento, é a escrita, que funciona como o resultado que o aluno dá a ler daquilo que produziu. O resultado de sua produção é colocado num gráfico e o aluno é um produto materializado neste gráfico. Barthes (1977), que trabalha a língua inscrita no campo do saber e do poder, concebe a escrita como uma prática que institui uma posição-sujeito nas relações sociais.

A nosso ver, há um imaginário de aluno pretendido no discurso da proposta de redação, que seja capaz de estruturar sua escrita na modalidade dissertativo-argumentativa, de acordo com a língua formal/culta. Dessa forma, a partir dos resultados quantitativos (cf. figura 06, p. 76), há de se pensar que a forma-sujeito projetada no discurso do Exame Nacional está aquém do aluno pretendido como "ideal" na formulação dos critérios avaliativos. Observa-se, entre outras coisas, que o baixo desempenho dos alunos na escrita é um fato que legitima o distanciamento entre o imaginário de ideal *versus* real, no processo avaliativo do ENEM.

Ao tomarmos a materialidade discursiva da prova de redação (recortes 01 a 05 p. 67-71), observa-se que o distanciamento da posição-sujeito real em confronto ao sujeito-aluno ideal, inscrito nas políticas institucionais do INEP/ENEM se alarga. Ou seja, o que trazemos para reflexão é um extrato dos mais de sete milhões de inscritos no ENEM 2013,

da qual somente quarenta e cinco mil (0,9%) inscreve-se no *rol* da projeção imaginária ideal de escrita do Exame, ao passo que 99% está fora dessa projeção imaginária de escrita legitimada pelo discurso do INEP (cf. figura 06, p. 76).

A relação do imaginário com real passa pelo simbólico, compreendido por Henry (1992) como *constitutivo do sujeito*. Nesse sentido, entendemos que a projeção imaginária do sujeito-aluno inscrita na proposta de redação, assim como nos critérios avaliativos é proveniente da Lei que sustenta a concepção de língua do ENEM. Tal projeção é uma posição de Estado, de regularidade da prova. Entretanto, sabe-se que o imaginário de aluno, inscrito nas proposições de língua escrita do Estado (INEP) é produto de um espaço (Escola) diversificado. Portanto, a análise do gráfico é um lugar analítico em que se pode observar um refinamento na proposição de escrita do ENEM, na qual poucos estão inscritos no lugar real, que é o lugar legitimado do acesso à universidade.

Conforme refletimos no decorrer dos capítulos II e III, a política de avaliação do ENEM projeta, imaginariamente, uma forma-sujeito para a escrita da redação e, consequentemente, para o ensino superior. No entanto, o discurso de 'acesso' não condiz com as disparidades de condições de produção, uma vez que a política seletiva, classificatória e individualizada do Exame, aponta para um lugar em que a projeção da forma-sujeito para a escrita da redação do ENEM é uma prática acessível para uma minoria. Assim, entendemos que o Exame Nacional tem instituído uma política de escrita, que joga com o ideal, o modelo de sujeito pretendido para tal prática.

Na perspectiva discursiva, a língua é concebida como materialidade linguística; lugar da manifestação das relações de força e de sentidos que refletem os confrontos ideológicos. Orlandi (2007a, p. 21) diz que compreender os efeitos de sentido é compreender a necessidade da ideologia na constituição dos sentidos e dos sujeitos. Conforme a autora (op.cit), os efeitos de sentido estão em jogo, nas diferentes formações discursivas e nas múltiplas possibilidades de sentidos, que permitem-nos compreender como um objeto simbólico, a língua, produz sentidos. No caso específico da escrita da redação, o sujeito legitima tal processo assujeitando-se às condições de produção impostas pelo Estado. Diante disso, trazemos Orlandi (2007c, p 13), que diz: o Estado, com suas instituições e as relações materializadas pela formação social, individualiza a formasujeito histórica, produzindo diferentes efeitos nos processos de identificação. Tal como a autora (op.cit), compreendemos que o sujeito se apropria da linguagem num movimento social, que reflete o modo como este é interpelado pela ideologia.

Para Orlandi (2001), o Estado tem seu funcionamento regido por sua falta. Pela falta, o Estado existe e exerce seu poder articulador do simbólico com o político. Isso nos mostra que o indivíduo, revestido da forma-sujeito, é individualizado pelo Estado. Por isso, o sujeito é constituído como jurídico (sujeito de direitos e deveres).

3.3 - A classificação das escolas e a individuação do sujeito-aluno

O INEP publica, estatisticamente, a classificação das escolas, de acordo com o desempenho dos alunos, na prova do ENEM. Esse gesto de classificar gera, nas instituições, um estereótipo de 'diagnóstico' da qualidade das escolas, pela nota do aluno. As tabelas, abaixo, classificam as escolas entre "melhores e piores", de acordo com a média dos alunos no ENEM 2013.

Tabela 01: As dez melhores escolas com base na nota do ENEM 2013

Posição	Escola	Est.	Méd.	Rede
1ª	Objetivo Colégio Integrado	SP	740,81	Priv
2ª	Colégio Bernoulli - Unidade Lourdes	MG	722,15	Priv
3 ^a	Colégio Elite Vale do Aço	MG	720,89	Priv
4 ^a	Colégio de São Bento	RJ	712,79	Priv
5 ^a	Ari de Sá Cavalcanti	CE	711,25	Priv
6 ^a	Colégio de Aplicação da UFV – Coluni	MG	706,22	Fed
7 ^a	Vértice Colégio Unidade II	SP	705,56	Priv
8 ^a	Instituto Dom Barreto	PI	700,90	Priv
9 ^a	Colégio S. Agostinho-Unid. Nova Lima	MG	695,88	Priv
10 ^a	Colégio Helyos	BA	695,55	Priv

Fonte: Elaboração do autor com base em dados do INEP/ENEM (2013).

Tabela 02: As dez piores escolas com base na nota do ENEM 2013

Posição	Escola	Est.	Méd.	Rede
1ª	CE Aquiles Lisboa	MA	383,71	Esta
2ª	Unid Esc Joao Pereira de Sousa	PI	391,39	Esta
3ª	CE Jose M ^a de Araujo - Anexo I	MA	393,52	Esta
4 ^a	Dimas Mozart E Silva Prof	SP	394,48	Esta
5 ^a	CE Mª do Socorro A. Ribeiro Anexo III-Limão	MA	394,55	Esta
6 ^a	CE Prof Leda Tajara – A. Jucara	MA	396,55	Esta
7 ^a	E.M Lídia Cabral De Sousa	PB	396,69	Munic
8 ^a	EE - Getúlio Pimentel Loureiro	ES	396,81	Esta
9ª	EE Dr Alfredo Castelo Branco	MG	396,98	Esta
10 ^a	CE Lucas Coelho	MA	397,20	Esta

Fonte: Elaboração do autor com base em dados do INEP/ENEM (2013).

As tabelas (01 e 02) demandam leitura e análise do que se denominam como 'melhor' e 'pior'. Pela análise dos dados dispostos nas tabelas, observa-se que o Estado, ao

nominalizar as escolas, de maneira classificatória, divide-as, produzindo um gesto que nos possibilita vê-las de maneiras distintas na sociedade. Este gesto de classificá-las funciona como a 'amostragem' de um produto final, disposto em um gráfico e que tem a ver com as bases da educação, sobretudo, com a qualidade do ensino nas instituições públicas e particulares do país.

Perguntamos-nos: O que as diferenciam? Primeiramente, há de se pensar nas condições de produção política/histórica e específica de cada Estado e/ou região, de cada escola e de cada aluno. Cada qual, em distintos lugares, está em condições históricas e políticas totalmente diversificadas, portanto, não dá para compará-las, disponibilizando dados quantitativos e classificando-as como 'melhores' e/ou 'piores'. Em relação a quê?

A disparidade das médias finais, obtidas pelas escolas, nos faz refletir sobre as categorias díspares (melhor-pior), que repercutem em um imaginário de 'avaliação modelo'; capaz de estratificar a qualidade do ensino nas instituições do país. Em decorrência disso, gera-se uma concorrência desleal em busca das melhores escolas, do melhor modelo de ensino, enfim, da instituição capaz de preparar o sujeito-aluno para a prova do ENEM.

O interesse do Estado – sobretudo, das escolas particulares – pelos *rankings*, gera apressadas conclusões, extraídas de resultados numéricos, relacionando as notas dos alunos à 'qualidade' das escolas e, consequentemente, do ensino no Brasil. Todavia, este é um resultado engessado no imediatismo e na literalidade, na qual se cria uma relação de disputa entre as instituições, pois o fato de classificá-las hierarquicamente, tem a ver com algo maior, como as políticas de Estado. Em outras palavras, o INEP faz emergir severas e desleais competições entre as instituições e o efeito dessa política competitiva materializase no apagamento de umas e no destaque de outras.

Compreendemos que uma classificação numérica não pode ficar restrita ao *marketing*, à venda de informações e de notícias midiáticas, considerando as distintas condições político-sociais que permeiam os Estados e as escolas. Observa-se que as dez escolas classificadas como "as melhores do país" são todas particulares⁴⁴, o que significa o investimento imediato, sobretudo, as condições de produção de cada instituição, o que as particulariza no país. De outro lado, aquelas classificadas como as dez "piores do país" são públicas⁴⁵, o que projeta a posição de instituição gerida pelo Estado, em que há uma

_

⁴⁴ Nota-se que 70% destas instituições localizam-se na região Sudeste.

⁴⁵ Nota-se, ainda, que 70% destas instituições localizam-se na região Nordeste.

demanda de investimentos, porém em longo prazo. Há, enfim, uma relação porosa entre as categorias público e privado.

As escolas classificadas como 'melhores' são consideradas como um modelo eficiente, porque produz bons resultados. Já as que não obtêm resultados satisfatórios sofrem desaprovações, que atingem diretamente o aluno, enquanto sujeito proveniente de determinada instituição de ensino. Restringe-se ao individual na busca pelo modelo de escola e, consequentemente, pelo "aluno-ideal".

A leitura que se faz com os dados das tabelas (01 e 02, p. 79) é uma compreensão que possibilita descortinar a evidência em torno do ensino de língua e das políticas de ensino no Brasil, a partir do Exame Nacional. Esse gesto de interpretação acerca do ensino da escrita nos possibilita dar visibilidade às relações de força. Isso porque, nossa sociedade atual é constituída por relações de poder hierarquizadas e sustentadas por diferentes lugares e diferentes posições.

Entendemos, nesse sentido, que a Escola é um dos lugares em que se pode operar a prática do sofisticado processo de *mecanização dos corpos* (FOUCAULT, 1975). Compreendemos que o ENEM corrobora com a disciplinarização das posições-sujeito, enquadrando-os de maneira uniforme, pela submissão à escrita. Isso nos remete ao processo de individuação do sujeito pelo Estado, proposto por Orlandi (2009).

forma sujeito histórica (capitalista)

língua de ideología

Posição-sujeito

FD

identificação

sociedade

11

bio-psico

politico-social

Esquema 01 – Processo de constituição do sujeito

Fonte: Disponível em: Cad.Est.Ling., Campinas, 51(2): 219-234, Jul./Dez. Orlandi (2009).

Em relação a figura do esquema (01), que trata do processo de constituição do sujeito, pode-se dizer que, quando se fala em individuação do sujeito pelo Estado, a língua

também faz parte do que é individuado. Neste caso, podemos dizer que há uma "língua institucionalizada", que se apresenta como a caução do Estado e que aparece legitimada no social. Esta língua institucionalizada é a que se pretende que seja ensinada na Escola, a língua formal, normatizada.

Dessa forma, o discurso dominante sobre a língua, na sociedade capitalista, é o da língua que tem correção, regularidade e unidade imaginária. No entanto, é necessário que este sujeito não só saiba a língua, mas saiba que a sabe (ORLANDI, 2005), pois cabe à Escola a formação do aluno, enquanto sujeito-escolarizado, sujeito do conhecimento e da língua.

Entendemos, tal como afirma Orlandi (2009 e 2014), que não há relação direta entre homem e mundo, senão pela linguagem. Isso significa que a língua(gem) é o lugar do simbólico; que torna possível a interpelação do indivíduo em sujeito. Para Castoriadis (1982, p. 142), tudo o que nos apresenta, no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico. É esta relação que nos permite interpretar, atribuir sentidos.

Retomamos Pêcheux (1969) que diz: a interpretação é um gesto, um ato no nível simbólico. Recai aqui uma questão importante: a de que a passagem do indivíduo bio-psico social para a posição-sujeito (cf. esquema 01, p. 81) ocorre pela submissão do sujeito à língua para significar, na qual sofre o processo de individuação, pelo Estado. Tudo isso nos faz pensar que, no Exame Nacional, a posição-sujeito no enfrentamento à língua escrita, corrobora para a projeção imaginária de um sujeito-aluno "ideal", no discurso das competências do ENEM.

A nosso ver, a política do Exame Nacional homogeneíza as diferenças sócio históricas e política dos sujeitos, com condições de produção igualmente diversificadas. Por isso, pode-se dizer que a prova do ENEM nos possibilita observar um imaginário de unidade inscrito no lugar da diversidade, da heterogeneidade da/na língua.

Ao analisarmos o discurso das competências, percebe-se que o Exame Nacional busca um sujeito do conhecimento "adequado", "pertinente" e eficaz no uso e na utilização dos mecanismos linguísticos. Entretanto, há de se pensar no lugar do Estado em relação a legitimação das políticas de língua escrita, assim como o lugar do ENEM, enquanto portavoz do Estado. A nosso ver, o discurso do INEP inscreve-se numa formação discursiva que legitima o texto "ideal", o qual subjaz a regularidade e a objetividade na escrita. Para tanto, a posição sujeito-aluno-ideal inscrito no Exame Nacional é um efeito imaginário da política de língua do próprio Exame, materializada nos critérios avaliativos da prova, em

que o sujeito-aluno se constitui, imaginariamente, por aquilo que o Estado regulamenta e institui como norma.

O modo como o sujeito se relaciona com a escrita é o modo como ele se relaciona com a linguagem (DI RENZO, 2012) e à medida que o ENEM unifica o sujeito na/pela escrita, unifica-se também o conhecimento, pelas competências. Nessas condições, nota-se que a prova de redação produz uma univocidade que, por sua vez, desconsidera as condições sócio-histórico-político-ideológica do sujeito projetado, imaginariamente, como ideal.

Sabe-se que a função-autor está presente em toda prática de linguagem. Dessa forma, pelo viés da Análise e Discurso, compreendemos que a escrita dá visibilidade à função-autor e é por ela que o texto configura forma e organização, constituindo-se como unidade significativa. A nosso ver, acostumou-se a conceber o texto como unidade de sentido, com começo, meio e fim, exigindo que o sujeito-aluno o produza com coerência. Na perspectiva discursiva, pode-se pensar o texto, considerando sua relação com os gestos de interpretação. Desta maneira, ele não é visto como uma unidade fechada, pois afetado pela exterioridade que o constitui, produz efeitos de sentido por/para sujeitos.

Compreendemos que o sistema da língua é, de fato, o mesmo para o imaginário de "aluno real" e "aluno ideal", ou seja, para aquele que dispõe e para aquele que não dispõe de certo conhecimento da língua (PÊCHEUX, 2009). Tal como Pêcheux (op.cit), pode-se dizer que a língua se apresenta como a base dos processos discursivos e, como tal, é compreendida como condição para a produção e circulação dos efeitos de sentido. Entretanto, nota-se uma contradição em relação à concepção de unidade da língua, pois compreendemos que o imaginário de ideal não se sustenta numa fixidez, numa linearidade, ou seja, há um real na língua que "fura" o sistema imaginário tradicional, uno e transparente (ORLANDI, 2009).

Dito de outro modo, conceber a língua, na perspectiva discursiva, significa reconhecer que algo sempre escapa à univocidade, isto é, a língua compreende a ordem do dito e do não-dito. Neste caso, instala-se a impossibilidade de se dizer tudo na língua, ou seja, nunca haverá completude, nem do sentido, nem do sujeito, pois este é um efeito ideológico.

Como se sabe, a língua é afetada desde sempre pelo político. No dizer de Orlandi (2007c, p. 08), uma língua é um corpo simbólico político que faz parte das relações entre sujeitos. Assim, há, pelo fio do discurso do INEP, uma posição-sujeito já-lá, engessada no

enquadramento da proposta de redação e materializado no discurso das competências avaliativas do Exame Nacional.

Nota-se que a projeção imaginária de um aluno "ideal" se dá mediante o cumprimento dos cinco critérios de avaliação da redação, sobretudo, a maneira pela qual o Estado, institucionalmente, convoca o candidato a refletir, interpretar e escrever acerca da proposta de redação. Nesse sentido, o Exame Nacional é uma política de escrita, pois ao individualizar o sujeito na/pela produção da redação, projeta-o como ideal, um modelo de sujeito pretendido para o Estado. A avaliação da produção escrita, no ENEM, nos dá pistas de que o conhecimento é distribuído de maneira desigual, na qual a diferença é silenciada e o sujeito-aluno é submetido ao enquadramento da Escola e do Estado. Isso nos faz pensar nas relações de acesso ao ensino superior, uma vez que o imaginário de aluno "ideal" aponta para a entrada na universidade.

Posto isso, compreendemos assim como Althusser (2010) que a Escola é um aparelho ideológico de Estado. No entanto, o Estado não a vê como um aparelho, mas ela é, desde sempre, atravessada ideologicamente como um espaço de produção e circulação do conhecimento, do saber. Campos (2009) diz que a escola é espaço de visibilidade de produção de saberes sobre o indivíduo; disciplinando-os de maneira uniforme.

Foucault (1980), ao dizer sobre o processo de *mecanização dos corpos*, diz que a instituição escola pode ser comparada a uma indústria, na qual produz um imaginário de cidadão, subjugado às necessidades da manutenção das relações de poder do Estado. Contrapondo-nos a esta questão, trazemos Pfeiffer (2002) que diz sobre a escola como espaço discursivo da escolarização, lugar das relações de sentido e dos gestos de interpretação postos em circulação, no social. Para a autora (op.cit) cabe à escola, oferecer condições de produção que leve o político à escola⁴⁶.

Entendemos, dessa forma, que a maneira como o sujeito-aluno é projetado na prova de redação do ENEM, corrobora para a manutenção da ordem, da política de língua que o Estado impõe, assujeitando-os pelas normas de uma escrita politizada. Há jogos de projeção, inscritos no imaginário de sujeito-ideal que se contrapõe sobre o real.

De acordo com Di Renzo *et al* (2011), o texto, na perspectiva discursiva não é linear, ao contrário, é engenhoso e se constitui recortado de diferentes formações discursivas. Orlandi (1983), ao pensar o texto, diz que ele é a unidade de análise afetada

⁴⁶ Levar o político para dentro da Escola não significa dizer que ele não esteja posto. Ele está desde sempre lá, como uma ordem constitutiva da linguagem (...). Tudo se passa como se a escola, as questões pedagógicas fossem da ordem de uma técnica.

pelas condições de produção, lugar da representação e espaço significante. Dessa forma, entendemos que o texto é lugar de jogos de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade. Assim, tal como as autoras (op.cit), dizemos que o sujeito não produz só um discurso, mas é atravessado por formações discursivas e ideológicas. Contudo, o discurso do INEP produz um efeito de homogeneização dos cinco critérios avaliativos da redação, projetando o sujeito-aluno na unidade da língua.

Nunes (1994) ao falar da leitura numa perspectiva discursiva, a considera em sua incompletude. Isso mostra, entre outras coisas, que o discurso produz efeitos de sentido a partir de determinadas condições de produção, de significação. Compreendemos que a leitura de um texto, produz diferentes gestos de leitura, diferentes posições-sujeito, assim como múltiplos sentidos. Ela se faz em espaços discursivos em que está em jogo a historicidade do texto e a do sujeito-leitor (p. 36-37). Sua progressão não se dá de forma linear, pois os sentidos caminham de forma dispersa, em diversas direções.

Dizemos que as condições do processo avaliativo do ENEM estão permeadas por mecanismos do Estado que normalizam, qualificam, classificam e punem o sujeito-aluno. Estas são maneiras coercitivas que visam 'passar alguns' e não 'passar' todos. Ou seja, é uma maneira de dizer que o acesso à uma IES não é uma conquista que compete a todos; da mesma forma que atingir nota mil na redação, no ENEM, não é uma atividade realizável para cem por cento (100%) dos participantes do ENEM (cf. gráfico 06, p. 76).

Compreendemos que há uma política institucional que privilegia os discursos e as formas do bem escrever, enquadrando o sujeito-aluno em um modelo de escrita que legitima a unidade na língua. Portanto, tal sistema avaliativo constitui-se como um mecanismo de controle, de regulação do saber e das práticas discursivas.

A reflexão sobre a posição-sujeito no enfrentamento às competências avaliativas na prova do ENEM deu-nos visibilidade às regulações ditas pelo Estado como formas de inscrição do sujeito no conhecimento. Dessa forma, não há como estar fora do processo de interpelação à ideologia e da individuação pelo Estado (ORLANDI, 2012). Na perspectiva da Análise de Discurso, o funcionamento ideológico é que produz as evidências. Assim, o Exame Nacional inscreve-se em uma posição política de Estado, que reverbera sentidos sobre a relação sujeito/escrita, cujos efeitos de sentido repercutem na maneira como está disposta a política de acesso ao ensino superior.

Enfim, os critérios avaliativos apontam para a posição-sujeito no discurso que, ao interpretar a proposta de redação na literalidade de sentidos, instaura certa unidade ao texto (cf. análise da Revista *VEJA 27/08/ 2007*, p. 59). Os recortes das redações (01 a 05 p. 67-

71) nos dão um recorte de um número de candidatos, o qual possibilitou-nos olhar para a prova do ENEM, como política nacional de avaliação que normatiza as relações o que produz, entre outras coisas, a igualar, homogeneizar saberes. De outro lado, há que se perguntar se essa forma organizacional, política de avaliar em larga escola, de expor os resultados, não acabe por criar um abismo maior entre os sujeitos, no que diz respeito às suas competências e habilidades em relação à escrita. O próprio processo avaliativo/seletivo acaba criando muros que marcam e segregam a diferença; excluindo ainda mais.

Neste trabalho, nos detivemos a refletir sobre a posição-sujeito em relação à proposição do Estado no que diz respeito à política de escrita do ENEM. No entanto, há de se pensar, ainda, o lugar do corretor. É ele que faz aflorar o resultado da produção escrita, aquilo que foi observado em relação à competência discursiva do sujeito-aluno. Sendo assim, o processo de avaliação do ENEM nos faz perguntar sobre a posição-sujeito que se marca no processo, mas não se diz: o corretor.

Em meio ao que se discute sobre a questão da política avaliativa do ENEM, há de se pensar no lugar do outro: o corretor. Como este se projeta e é projetado, uma vez que está, também, subsidiado por critérios avaliativos do INEP.

PALAVRAS FINAIS

Não adianta querermos ser claros. A lógica não convence, a explicação nos cansa. O que é claro não precisa ser dito. *Noturnidade/*Cassiano Ricardo.

Retomamos Sartre (2004) para dizer que escrever é, notadamente, um ato solitário e, em certo sentido, apresenta-se também como um gesto coletivo. Compreendemos isto, ao terminar esta Dissertação, pensando em todos os que nos acompanharam neste percurso; e agora damos a ler o resultado deste trabalho que não se encerra nestas palavras finais, mas emerge questões outras sobre a maneira como o imaginário de aluno-ideal sobrepõe face ao real nas políticas de escrita do Exame Nacional. Esta é uma questão que demanda reflexões para outro trabalho futuramente.

Ao discorrermos sobre a posição-sujeito na perspectiva da Análise de Discurso, dizemos que a política nacional de avaliação do ENEM envolve processos de linguagem que se inscrevem em relações políticas e ideológicas. Assim como não há completude na linguagem, a construção deste trabalho, que agora se coloca em circulação, também não está "pronta". É só parte do processo (ORLANDI, 1988, p. 82). É difícil pôr um ponto final (ORLANDI, op.cit), quando se sabe que algumas ideias não puderam ser aprofundadas e outras foram surgindo durante o processo de análise. A Análise de Discurso trabalha com a língua em movimento, em funcionamento, em per(curso); entendendo que a língua não se fecha e, portanto, tem essa peculiaridade de ser um dispositivo teórico-analítico em que o ponto final não significa o "término", mas o início de outro processo.

O objetivo desta dissertação foi refletir sobre a projeção imaginária do sujeito inscrito no discurso da proposta de redação, assim como nas competências avaliativas do ENEM. Compreender esta questão nos levou a pensar sobre as condições de produção do sujeito inscrito na prova e a política de concorrência a uma vaga ao ensino superior. Nesse sentido, ao tomarmos a formulação da proposta de redação e os critérios de avaliação para a escrita, possibilitou-nos observar o ENEM como um fato que produz um acontecimento de linguagem; abrindo-nos pontos de ancoragem, em que pudemos observar como a relação sujeito/linguagem projeta um imaginário de sujeito em relação à escrita.

Orlandi (2007c) diz que sujeito e sentido constituem-se nas relações de força e nos conflitos ideológicos. A ideologia é, assim, o efeito da relação do sujeito com a língua e

com a história. Nesse sentido, a posição-sujeito inscrito na prova de redação do Exame Nacional, permitiu-nos dizer que o discurso do INEP se inscreve numa posição em que projeta-se um imaginário de aluno para a escrita da redação no ENEM: um sujeito-ideal, submetido à formulação da proposta de redação do Exame, à língua. Isso nos remete aos critérios avaliativos, sobretudo entre o *estar e o não estar* em conformidade com o que o Estado/INEP impõe como competências a ser demonstradas na escrita da redação. Esse deslizamento de sentido entre o 'dentro e o fora' é uma relação de contradição da individuação do sujeito pelo Estado, que repercute na possibilidade de acesso a uma IES.

Na análise que discorremos sobre a submissão do sujeito-aluno (individuado) à formulação da proposta de redação, observa-se que a política avaliativa do ENEM segue o mesmo percurso, o mesmo movimento, em que a avaliação, desde tempos remotos, é vista como prática seletiva ligada à ideia de escolha. Isso nos faz pensar que tal processo visa medir o desempenho e habilidades de sujeitos projetados, imaginariamente, como capacitados, tanto para ocupar uma vaga no ensino superior, quanto para o mercado de trabalho.

Num sentido amplo de leitura, observa-se que o ENEM busca "captar" o modo particular de leitura do candidato. Deste modo, pode-se dizer que a escrita da redação está inscrita em um imaginário de registro formal de linguagem (norma culta da língua), cabendo ao candidato adequar seu uso de linguagem ao registro discursivo inscrito na proposta de redação e nas competências avaliativas. Assim, o participante do ENEM, em sua posição sujeito-escritor, circula por um imaginário de escrita legitimado pelo Estado e solicitado na proposição do INEP.

A formulação da proposta de redação, assim como os critérios avaliativos, nos fez olhar para a posição-sujeito participante do ENEM, inscrito num lugar de "regularidade na língua". Para Auroux (1992), essa objetividade é a condição de um saber linguístico, é um processo de objetivação da linguagem e um lugar de domínio da escrita. Dessa forma, ao falar da projeção imaginária "ideal" do aluno no discurso do ENEM, falamos da imagem que o Estado tem desse sujeito em relação ao conhecimento de língua, de escrita e, sobretudo, de sua capacidade discursivo-argumentativa. Conforme Orlandi (1988), a escrita, enquanto gesto simbólico, é o meio de se ter acesso à leitura do aluno, onde podese verificar a história de leitura do leitor em relação às significações, às competências de que tem domínio.

O candidato, no enfrentamento à proposta de redação é o lugar em que se pode observar a projeção imaginária do sujeito-aluno inscrito como ideal na política de língua

escrita do INEP/ENEM. No discurso institucional das portarias nº 438/1998, 109/2009 e 144/2012, observa-se os efeitos de sentido do imaginário de escrita, paralelamente, relacionado à projeção imaginaria de um sujeito-aluno ideal, em que há um embate entre o imaginário *versus* real, que nos faz olhar para a relação língua/sujeito, inscrita num "ideal" de aluno, ao final de um ciclo. Entretanto, a unidade é uma ilusão constitutiva e ao mesmo tempo necessária, produzida pela relação imaginária do sujeito com as condições de produção.

Na análise da formulação da proposta de redação e dos critérios avaliativos, nota-se o enquadramento de uma forma-sujeito projetada no/pelo discurso do INEP. Este imaginário de projeção de escrita "ideal" materializa-se em 0,9% (aproximadamente, 45.000 mil participantes) dos mais de sete milhões de inscritos no ENEM 2013 (cf. figura 06 p, 76). Dessa forma, trazemos Milner (1987, p. 39) que diz: *na língua há sempre a impossível; o impossível de dizer tudo*. Segundo o autor, o tudo na língua se materializa pela incompletude e pelo movimento dos sentidos. Ao afirmar que "o tudo não pode ser dito" (MILNER, op.cit), entendemos que toda língua é afetada por uma divisão, um impossível, inscrito na própria ordem da língua. Assim, há de se pensar no modo heterogêneo de constituição da escrita pela relação sujeito/linguagem (CORRÊA, 1997). Esse é o lugar da heterogeneidade do sujeito e da escrita.

Os recortes das redações que trouxemos para análise (redações nota zero e nota mil) fizeram-nos olhar para o lugar institucionalizado da relação sujeito/linguagem, em que observa-se uma ordem jurídica (INEP) instaurada nos textos em análise. Nesse sentido, o dispositivo teórico da Análise de Discurso possibilitou-nos refletir sobre a relação leitura/interpretação das distintas materialidades e posições-sujeito. Assim, a interpretação não se limita à ordem do estabilizado, do já fixado *a priori*, pois o discurso está sempre em relação à exterioridade. Orlandi (2007, p. 72), que diz *o discurso é o lugar em que se unidade do sujeito. Como o lugar da unidade do texto, o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto em sua unidade, com sua coerência e completude. Coerência e completude imaginárias.*

A afirmação da autora (op.cit) nos faz refletir sobre o discurso enquanto uma prática, um processo, em curso, que não se fecha. Isso toma uma proporção, ainda, maior quando pensamos no embate entre o real e o imaginário, pois como se sabe, o real no discurso se dá pela descontinuidade, dispersão, incompletude, falta, equívoco, etc. constitutivos tanto do sujeito quanto do sentido. Por outro lado, em termos de projeção imaginária, temos a unidade, a completude, a coerência, o claro/evidente e a não

contradição. Posto isso, compreendemos, assim como Orlandi (2007), que é pela relação necessária e pelo embate entre o imaginário e o real que o discurso funciona.

Dessa forma, ler os critérios avaliativos e a formulação da proposta de redação, mobiliza a interpretação, dada à espessura semântica da materialidade, a historicidade. Há um gesto político que divide os sentidos, remetendo-os a certas formações discursivas (MOTTA, 2012).

Assim, no discurso do MEC/INEP, a projeção ideal da posição-sujeito na escrita do texto não se materialize em maiores proporções (cf. gráfico 06, p. 76). É uma quantidade mínima, mas ainda assim, trata-se de uma projeção imaginária, no discurso.

Para dar "fecho" ao trabalho, remetemos a Orlandi (2014b), que diz:

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 (p.12 – grifos nossos).

Pode-se dizer que ao considerarmos a unidade como imaginária em sua dispersão do/com o real, tem-se a heterogeneidade como constitutiva da relação sujeito/texto/sentido, afetada por diferentes formações discursivas e diferentes posições-sujeito; e o imaginário de "ideal", de completude, aponta, assim, para uma ancoragem política e ideológica.

Henry (2013) diz que a Ciência não vem para dar respostas, mas para pôr questões. É preciso que se volte às bases. Precisa-se de um olhar atento para as relações institucionais que permeiam as questões do fracasso no ensino/aprendizado da escrita. Para tanto, o que nos moveu a refletir sobre a política de escrita no Exame Nacional foi pensar o lugar da leitura, da escrita, da interpretação e da unificação (homogeneização) na escrita da redação, enquanto práticas distintas em suas condições de produção.

Dessa forma, ainda que não tenha um ponto final, este trabalho nos faz pensar nas políticas de ensino e de escrita, nos gestos de leitura que se produzem na relação professor/aluno, sobretudo nas políticas de língua, nas distintas condições de produção dos alunos e das instituições. Em suma, o que está em destaque é o processo de escolarização, pois, o INEP ao produzir uma prova unificada, projeta imaginariamente, posições-sujeitos inscritos no lugar da homogeneização, do ideal.

Compreendemos, ao final deste trabalho, que a escrita instituída pelo porta-voz INEP faz ler o discurso pedagógico institucionalizado, que projeta a regularidade e a

homogeneidade da língua. Ou seja, é a lei que institui um modo de pensar a escrita no processo seletivo. No entanto, do ponto de vista discursivo, não há como conceber a homogeneidade do texto, nem mesmo o imaginário de escrita e/ou de sujeito. Pelo viés discursivo consideramos as margens, as falhas, o heterogêneo, os deslizes, os efeitos de sentidos e, sobretudo, o incompleto. Estes são modos de observarmos a heterogeneidade na escrita.

Dessa forma, entende-se que avaliar competências e habilidades dos alunos, desloca-se para sentidos outros, cuja finalidade fundamenta-se no 'diagnóstico' de "competências" ou "incompetências" para a escrita. Nesse sentido, o Exame, a nosso ver, não visa a 'interferir' na incompetência do examinado, mas, obter um extrato (nota) do seu aprendizado. Isto nos faz pensar que quando se tem uma política de escrita do ENEM para ingresso ao ensino superior, tem-se o pressuposto de que escrever para a universidade passa por determinadas competências avaliativas (pp. 65-66); um sujeito inscrito numa política meritocrática e que tem a ver com uma política linguística que nomeia certo modo de escrever.

Tudo isso me faz pensar no gesto de intepretação que permeia a formulação da proposta de redação. Faz-nos pensar na política de escrita do ENEM e um olhar outro para a sala de aula; indo além do imediatismo dos dados numéricos/estatísticos, e pensar nas condições de produção de leitura e escrita, sobretudo na posição-sujeito-aluno (real), nas bases de língua e de ensino de escrita na Escola.

Compreendemos, assim, que a avaliação está no domínio da educação, no domínio da linguagem. Dessa forma, a problematização acerca da política avaliativa do Exame Nacional é uma questão necessária para se pensar nas bases da educação; nas consequências positivas da prática na sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHARD, Pierre [et al]. Papel da memória. Trad. José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999. ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. Educação escolar indígena: do panóptico a um espaco possível de subjetivação na resistência. Tese (Doutorado em Linguística) – IEL, UNICAMP, Campinas, 2007. ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de estado: notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. 11 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010. ____. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. São Paulo. Martins Fontes. 1980. ALVES, Paulo Afonso da Cunha. ENEM como política pública de avaliação. 102 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Faculdade de Educação, UERJ, Rio de Janeiro, 2009. AUROUX, Sylvain. A Revolução tecnológica da gramatização. Tradução de Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992. BARBAI, Marcos Aurélio. *Discurso e identificação*: o migrante brasileiro clandestino deportado. Tese (Doutorado em Linguística) – IEL, UNICAMP, Campinas, 2008. 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. BARTHES, Roland (1915-1980). Aula. Trad. Leyla Perrone-Moises. Editora Cultrix. São Paulo, 1977. __. O grau zero da escrita: seguido de novos ensaios críticos. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2000. ___. O prazer do Texto. Título original em Francês: Le plaisir du texte. Trad. J. Guinsburg. Editora Perspectiva, 1987.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. PCN: ensino médio. MEC, Secretaria da

Educação Média e Tecnológica. Brasília, 2002.

Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <i>Enem</i> : Documento Básico. Brasília: MEC/Inep, 2000.
Enem: Relatório Pedagógico 2007. Brasília: MEC/Inep, 2007.
BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 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 redac ao enem 2013.pdf. Acesso em 24 fev. 2014.
. A redação no ENEM 2012. Guia do participante. INEP. 2012. Disponível em:

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 12 fev 2014.

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/guia_participante_red

acao_enem2012.pdf. Acesso em: 01 ago. 2012.

CAMPOS, Thiago Manchini de. *Brasil, um país de todos:* língua, liberdade e cidadania (por uma análise dos discursos e políticas públicas educacionais) 165 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, IEL. Campinas, SP, 2009.

CARNEIRO, Luciane Silva de Souza. Concepções de linguagem e ensino de Língua Portuguesa: um olhar no livro didático e o PCN-EM. In: *Cadernos do CNLF*, Vol. XIV, N° 4, t. 3.

CASTRO, M.H.G. *Sistemas de avaliação da educação no Brasil:* avanços e novos desafios. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: http://www.seade.gov.br; www.scielo.br. Acesso em: 30 mar 2014.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Tradução Guy Reynaud. Revisão técnica de Luiz Roberto Salinas Fortes. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1982.

CAVALCANTI, Rosilene da Silva de Moraes. *Reflexões sobre a proposta de leitura do ENEM*. 159 f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. In: *Ensaio*: *aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. Tese (Doutorado em Linguística) – IEL, UNICAMP, Campinas, 1997.

COSTA, Greciely Cristina da. *Discursos sobre a milícia*: nomes, vozes e imagens em movimento na produção de sentidos. Tese (Doutorado em Linguística) – IEL, UNICAMP, Campinas, 2011.

COURTINE, Jean Jacques. Définitions d' orientations théoriques et méthodologiques en analyse de discours in philosophiques. v. IX, n. 2. Paris, 1984.

DI RENZO, Ana Maria. *A Constituição do Estado brasileiro e a imposição do português como língua nacional: uma história em Mato Grosso*. Tese (Doutorado em Linguística) – IEL, UNICAMP, Campinas, 2005.

<i>O estado, a língua nacional e as construções das políticas linguísticas</i> . Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.
DURIGON, Franciele Carolina. Estado e políticas de língua: as práticas de leitura como produção de sentidos. In: <i>Revista ECOS</i> . Edição nº 010 - Julho 2011.
(Org.) O positivismo e a Constituição da Escola na República. In: <i>Fronteiras Discursivas:</i> espaços de significação entre a linguagem, a história e a cultura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.
(Org.) O texto nas práticas linguísticas escolares. In: <i>Linguagem, História e Memória:</i> Discursos em Movimento. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
<i>A escola e a formulação da políticas linguísticas</i> . In: Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília, 2008.

ELIA, Luciano. O conceito de sujeito. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2010.

FOUCAULT, M. (1975) *Vigiar e punir*. Trad. Raquel Ramalhete. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis: Vozes, 1972.

GADET, Françoise & PÊCHEUX, Michel. *A língua inatingível*. 2ª ed., Trad. Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Editora RG, Campinas, 2010.

GALLO, S. Autoria: função do sujeito e efeito do discurso. In: Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso. (Org.). *Estudos do Texto e do Discurso:* Interfaces entre Língua(gens), Identidade e Memória. Marília: Ed. Claraluz, 2007.

GERALDI, João Wanderley. (org). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. Concepções de linguagem e ensino de português. In: *O texto na sala de aula*. Cascavél: Assoeste, 1984.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: *O texto na sala de aula*. Cascavél: Assoeste, 1984.

GUIMARÃES, Eduardo. Análise de texto: procedimentos, análises, ensino. 2ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

_____. (Org.) *História e sentido na linguagem*: incluindo texto de Michel Brèal. 2ªed. Campinas, SP. Editora RG, 2008.

_____. (2007). "Política de línguas na linguística brasileira" In: ORLANDI, E. P. (org.) *Política linguística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, p.63-82.

_____. Semântica do acontecimento. Editora Pontes, Campinas, SP 2002.

_____. Sinopse dos estudos do Português no Brasil: a gramatização brasileira. In: *Língua e cidadania*. Campinas: Pontes Editores, 1997.

GNERRE, Maurizzio. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HAROCHE, Claudine. *Fazer dizer querer dizer*. Tradução Eni P. Orlandi. Colaboração Freda Indursky e Marise Manoel. Editora Hucitec: SP, 1992.

HENRY, Paul. *A ferramenta imperfeita:* língua, sujeito e discurso. 2. ed. Trad. Maria Fausta P. de Castro. Posfácio de Oswald Ducrot. Editora da Unicamp, Campinas, SP, 2013.

INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNST-PEREIRA, Aracy & FUNCK, Susana B. (orgs.). *A leitura e a escrita como práticas discursivas*. Pelotas, RS, EDUCAT, 2001.

KOCH. Ingedore Villaça. *Ler e compreender:* os sentidos do texto. 2. ed. Editora Contexto. São Paulo, 2008.

LAGAZZI, Suzy. *A Discussão do sujeito no movimento do discurso*. Tese (Doutorado em Linguística) – IEL, UNICAMP, Campinas, 1998.

_____. Análise de Discurso: a materialidade significante na história. In: *Linguagem, História e Memória:* discursos em movimento. Ana Luiza Artiaga R. da Motta (orgs.). Pontes editores, Campinas, SP, 2011.

LIMA, Maria Emília Amarante Torres. Análise de discurso e/ou Análise de Conteúdo (artigo). In: *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 9, n. 13, p. 76-88, jun. 2003.

LOCCO, Leila de Almeida de. *Políticas públicas de avaliação*: O ENEM e a escola de ensino médio. 141p. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação — PUC-SP, São Paulo, 2005.

LUNA, Ewerton Ávila dos Anjos. *Avaliação da produção escrita no ENEM:* como se faz e o que pensam os avaliadores. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE, Recife, 2009.

MACHADO, Paulo Henrique Alves. *O ENEM no contexto das políticas para o ensino médio*. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, UNEMAT, Cáceres, 2012.

MALDIDIER, Denise. *A inquietação do discurso - (Re)ler Michel Pêcheux Hoje*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MARIANI, Bethânia. Colonização linguística. Língua, política e religião no Brasil (Séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (Século XVIII). Campinas, Pontes, 2004.

_____. Quando as línguas eram corpos — Sobre a colonização linguística portuguesa na África e no Brasil. In: *Política linguística no Brasil*. Eni P. Orlandi (Org.). Pontes Editores. Campinas, SP, 2007.

MEDEIROS, Caciane Sousa de. O discurso da inclusão pela diferença na relação mídia e sociedade. In: *Discursos sobre a inclusão*. 286 p. Eliana Lucia Ferreira, Eni P. Orlandi (orgs.) Niterói: Intertexto, 2014.

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem):* fundamentação teórico-metodológica. Brasília: MEC/INEP, 2005.

MOTTA, Ana Luiza Artiaga Rodrigues da. <i>O ambiente no discurso jurídico da política pública urbana no Estado de Mato Grosso</i> . Tese (Doutorado em Linguística) – IEL, UNICAMP, Campinas, 2009.
Em questão: a ordem do discurso constitucional e a coletividade. In: <i>Linguagem, Acontecimento, Discurso</i> . Campinas, SP: Editora RG, 2011a.
(2011b) A posição sujeito leitor de rua e a escrita de escola. In: <i>Anais do Enelin 2011</i> . Disponível em: www.cienciasdalinguagem.net/enelin
(Org.). Sujeito, escrita, história: a letra e as letras. In: <i>A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e em psicanálise</i> . São Carlos, SP. Editora ClaraLuz, 2006.
A regularidade jurídica e o desvão urbano. In: ZATTAR, Neuza B. da Silva; DI RENZO, Ana Maria. (Org.). <i>Estudos da linguagem:</i> língua, sujeito e história. 1 ed. v. 01, p. 15-35. Campinas: Pontes, 2012.
NUNES, José Horta. <i>Formação do leitor brasileiro</i> : imaginário de leitura no Brasil Colonial. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 1994.
ORLANDI, Eni. Puccinelli. <i>A linguagem e seu funcionamento</i> : as formas do discurso. São Paulo, SP. Editora Brasiliense, 1983.
Discurso e leitura. Campinas, SP. Editora Cortez, 1988.
Breve retrospecto sobre o ensino da Língua. In: <i>Revista Relatos</i> , nº 03. Publicado pelo Projeto História das Ideias Linguísticas, IEL –UNICAMP, 1996.
Ética e Política Linguística. In: <i>Línguas e Instrumentos Linguísticos</i> . Campinas, SP. Pontes Editores e Projeto História das Ideias Linguística no Brasil, 1998.
Reflexões sobre escrita, educação indígena esSociedade. In: <i>Escritos</i> . Laboratório de Estudos Urbanos Nudecri – Labeurb. Nº 5, 1999.
<i>Discurso e texto:</i> Formulação e Circulação de Sentidos. Campinas: Pontes, 2001.
<i>Língua e conhecimento linguístico:</i> Para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.
A Análise do discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. Ed. Claraluz, São Carlos, 2005.

Análise de discurso: princípios e procedimentos. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007a.
<i>As formas do silêncio:</i> no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 2007b.
(Org.). Política linguística no Brasil. Campinas: Pontes, 2007c
Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: Editora RG, 2009.
(Org.). Políticas públicas de ensino. In: <i>Discurso e políticas públicas urbanas:</i> a fabricação do consenso. Campinas, SP. Editora RG, 2010a.
(Org.). Análise de discurso. In: <i>Introdução às Ciências da Linguagem</i> : Discurso e textualidade. 2. ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2010b.
Formas de conhecimento: informação e políticas públicas. In: <i>Animus - revista interamericana de comunicação midiática</i> . Mestrado em Comunicação .UFSM. p. 11-22, v.17, jan-junho 2010c.
Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a.
<i>Discurso em análise</i> : Sujeito, sentido e ideologia. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b.
(Org.). Formação ou capacitação?: Duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: <i>Discursos sobre a inclusão</i> . 286 p. Eliana Lucia Ferreira e Eni P. Orlandi (Orgs.). Niterói : Intertexto, 2014a.
<i>Ciência da linguagem e política</i> : Anotações ao pé das Letras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014b.
PAGOTTO, Emilio Gozze. O linguista e o burocrata: a universalização dos direitos e dos processos normativos. In: <i>Política Linguística no Brasil</i> . Eni Orlandi (Org.) Campinas, SP: Pontes Editores 2007.

PÊCHEUX, Michel. Sur les contextes épistemoloques de l'analyse de discours. (1975) Trad. Eni P. Orlandi. Sobre os contextos epistemológicos da Análise de Discurso. In: *Escritos*, n.4, p.7-16. Campinas. Labeurb; Nudecri, 1999.

Os fundamentos téoricos da Análise Automática do Discurso de Michel Pêcheux (1969). In: <i>Por uma análise automática do discurso:</i> uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Gadet, F. & Hack, T. Tradução: B. Mariani et al. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2010.
Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E.P. (Org.) Gestos de leitura - da história no discurso. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.
Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi. 2. ed. Campinas, UNICAMP, 1995.
<i>O discurso:</i> estrutura ou acontecimento. 4. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2006.
Papel da memória. Campinas, SP. Pontes, 1999.
<i>Análise de discurso:</i> Michel Pêcheux. Textos selecionados por Eni Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2012.
Delimitações, iversões, deslocamentos. Trad. José Horta Nunes. In: <i>Cadernos de Estudos Linguísticos</i> , Campinas (19): 7-24, jul.dez, 1990.
PÉCORA, A. Problemas de redação. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos. <i>Que autor é este?</i> Dissertação (Mestrado em Linguística) – IEL, UNICAMP, Campinas, 1995.
<i>Bem dizer e retórica:</i> um lugar para o sujeito. Tese (Doutorado em Linguística) – IEL, UNICAMP, Campinas, 2000.
Políticas Públicas: Educação e Linguagem. In: <i>Cadernos de Estudos Linguísticos</i> . Campinas, 53(2): 149-155, Jul./Dez. 2011.
Políticas Públicas de Ensino. In: <i>Discurso e políticas públicas urbanas</i> : a fabricação do consenso. Eni P. Orlandi (org.) Editora RG. Campinas: SP, 2010.
O lugar do conhecimento na escola: alunos e professores em busca de autorização. In: <i>Escrita, Escritura, Cidade (II). Escritos</i> , nº 7, p. 9-20. Labeurb, 2001.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil. Campinas, SP: 1996.

RANCIÈRE, Jacques. *Políticas da escrita*. Trad. Raquel Ramalhete [*et al*] 265 p. Coleção Trans, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

SANTOS, Jocenilson Ribeiro. *A constituição do enunciado nas provas do ENEM e do ENADE*: uma análise dos aspectos semiológicos da relação língua-imagem sob a ótica dos estudos do discurso. 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística/UFSCar-SP, 2011.

SARTRE, Jean-Paul. O que é a literatura? 3. ed. Editora Ática, São Paulo, SP, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. (1857-1913) *Curso de linguística geral*. Charles Bally, Albert Sechehaye, Albert Reindgler (orgs.) Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27ª ed. São Paulo, Cultrix, 2006.

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.

(Org.). A escolarização d	a língua	nacional.	In:	Política	Linguística	no	Brasil.
Campinas SP: Pontes Editores, 2007	' .						

_____. Sujeito, escrita, história: a Letra e as letras. In: *A escrita e os escritos:* reflexões em Análise do Discurso e Psicanálise. Bethânia Mariani (Org.). São Carlos: Editora Claraluz, 2006.

SIMÕES, Stella Maris Rodrigues. *A redação no (e do) ENEM*: o dizer e o silenciar/Stella Maris Rodrigues Simões. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS – Pouso Alegre, MG, 2014.

SOBRINHO, José Dias. *Avaliação*: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

TRAVITZKI, Rodrigo. *ENEM:* limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28062013-162014/. Acesso em: 11 abr. 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 6. ed. Cortez (Coleção Questões da Nossa Época; v.47). São Paulo, 2004.

DISPONÍVEIS EM ENDEREÇO ELETRÔNICO

Figura 01: www.google.com. Acessada em: 08. jul. 2014.

Figura 02 e 03: www.inep.mec.gov.br/enem. Acessada em: 24. jun. 2014.

Figura 04: http://tribunadoceara.uol.com.br/blogs/wanderley-filho/eleicoes-12/pesquisadatafolha-3/. Acessada em: 12. dez. 2014.

Figura 05: http://otavionagoya.files.wordpress.com/2013/04/captura-de-tela-2013-04-22-c3a0s-23-31-19.jpg . Acessada em: 14. jan. 2014.

Figura 06: http://enem.inep.gov.br/resultadosenem/. Acessada em: 20. nov. 2013.

Tabela 1: Relação das melhores escolas Disponível em: http://noticias.terra.com.br/educacao/enem/ranking/. Acessada em: 20. nov. 2013.

Tabela 2: Relação das piores escolas

Disponível em: http://noticias.terra.com.br/educacao/enem/ranking/. Acessada em: 20. nov. 2013.

ANEXO

REDAÇÕES NOTA MIL ENEM 2013

Ke	corte VI
1	lii leca: Abrangência e Efeitos
2	Elivada aprevação mo uso dos balâmetros. Consiertização dos brailliros. Pedução nos indices de acidêm-
3	Tes no tranito. A lei 11705/2008, contecida como lei leca, fot apovada esposterioremente, adquiriu rigincia no in-
	tuito de alertar as brailleiras versea das vírias impliacates de uma conduta socialmente difundida : dirigival collegado. O
	Governo Federal, satriamente, por meio do referido instituto legal, eliptivou o início de um processo se mitigação a constan
	Te prática do comportamento mencionado. Neve sentido, os benefícios proporcionados pelocumprimento do disperiero légal
7	contemplem a defera a proteção da vida humana, a qual é protezida na constituição adada de 1988.
8	Anteriormente à promulgação da lei blea, notava-se uma permissão implata no moiosocial no experten-
9	pla dirigir alcooligado. Entretanto, apas a ma intrada em vigência, gradualmente, boa parte descidada es Pravileiros reno-
100000	que sua impriettal e consentimento quanto à questas, constrense sua conduta como contravia à preservação da vida espo-
11	Tanto, adquiriu sonsailna astiente des fates. A Constituição Aidada de 1988 emplote a pretição à jeun humana, servinda ems
12	sabetrato texico para a fundamentaza oda defero, que deve ser garantida selo Estado, a cada adada Diante desse cenério,
13	á rálido regaltar que um dos spitos da aplicação se ya lei ordinária foi o de propiciar o desenvelvimento solutivo, consolidado por
14	camparlas e experiências reciais; da recato de que alcool e direcato se repetem, assim como, em Fíxica; dais pélos de cargas de memo sinol.
15	Abmais, os resultados da apliação da lei obrangem exametáncias fatuas, em attrimento à restrução perante a terra, le
16	gundo a lecritaria Municipal de lacede do hio de Janeiro, após a mobilização do poder constituído, o atendimento hospitalas foi
1000	redugido em 13%. Aparta Monteding reifica-se a importância da adenão dos adadas diante de uma lei, portoque se elle in-
18	topam uma almocracia e, para kouseau, abarcama contade geral, decem ser espageode eleman suas necesidades e seprenta las ao
19	paren público. A lei 11-305/2008 representa, logo, uma transformação concreta na reclidade das peucos; na medido som que o
20	dispositivo procura anular tragédia s no tránito.
21	Memo que determinado grupo de individuos mão Unhatoraltirado marideias diante da lei lea, há natricas emitidas por
22	ela quanto à transposição de disposação e pernamentos individuais em condutas concretas. Neve âmbito, caso es motoridas dirigam
23	nlevolizados e se submitam cos bafirmitros, recebraco punições referentes à exteriorização se manamentais individuais. Marcus Fabiano
24	Conçalves, em sua obra "Fundamentação estra e hermin entra", defende o mínimo estra e a veleguação das pessos às leis, desde que so
25	Estado as contempledo mesmo modo Assim, es tafénatros sercem, também, para evitar que o artitrio determine, e house insertas de alcol,
26	Os efectos decovertes da implantação da lei leva mopracil, portanto, associam-se à moderça m conciencia das pereas po repa-
27	to à Protitula o e à ma concretização em mi memos. Inia intermente, para emplanem existos, a contratação de mais profinionais
28	para a fixalização do enemprimento do instituto legal a permanência de campanha que demanstrem os fates que a lei lea quer exitar e a
29	oriagão, pelo Governo Federal, em pareniagão comos prefatures municípais, a grupos de sibete acerca da lei leca, o gual contimplaria de-
30	primenterque maniviarem reflecio nos participantes, contribuindo para e formação de residenamentos e períories retornos ao pater público.
	MA MARIE MAR

Disponível em: http://download.inep.gov.br/participante/2013/guia_de_redacao_enem_2013.pdf.

1 Li Seca: Phile na monte para um epite na neuro pur prak mole. 2 Lá não muite tempo los preperos e entre aprevada a lajalação que prak mole. 3 tratas de diviga com qualque núrd de alcost no sanque. Ediciais fettom mumido de laja "metros, anisos publicativas alaxidaxam, assim como cinda a fraça, a respecto da noca "trata da messivatemada de conociturio, thra emorum morumen." 4 li e da messivata con comentização de resultados comortos. 5 li e da messivata con comentização de resultados comortos. 6 tratas relatados para a comentização de implementos. 7 Muito se atridas os efectos de mora legislação e uma rapido améliar ja enfuma o ou futo numbro de tomo porte entre a positiva de action "te tentre meditales positivas da mora legislação e uma rapido améliar ja enfuma o ou futo parable la presidencia presidencia me em mora portecida por esta de mora de properto de la tentre de alconormo portecida no no mora entre portecido per el les Espaces de aproperto de la contra meso portecido per el mora producida mestro de aproperto de aproperto de aproperto de sejama o portecido en producido per el como portecido de como a producida por producida no rea esta en contra producida en rapa espace de pero de resta en la sega que producida de como contra como producida de		
2 la rote muite timpe les preperts e entre aprovando a ligislaçõe que preble misto de direja com quebrum núrd de alcord no sanque. Pelícare foram mumdo de la lojo mitro, avises publicitarios abardiaram, avim como aindo a fraym, a respeite da nova lie de nueva entre a curso e publicitarios abardiaram, avim como a concritiraçõe de resultados comentos. 8 loi e da nuevadade de uma marias temada de consciência, lina importu moram moramos. 9 loi e da nuevadade de uma marias temada de consciência, lina importu moraminos de to- 10 de e território racional vão emprinçados um gráficos e uma nópido amálias ja confuenca de teminario e a referida provincia de se previsa de elevatura de existencia musica de existencia	1	Lui Seca: Eliste na monte pana um obite ma rues
* mitro, curios publicitarios abardiaram, axim como aindo e farem, a respeite da nova "mitro, curios publicitarios abardiaram, axim como aindo e farem, a respeite da nova "bii. da recessidade de uma maximistemada de consciência, lma emerme movimen- "taja reltada para a concretizaçõe de resultados concretos. "Muito se estuda so efectos de incelantação da los Sera Dado criundos de to- "de o território racional são corpriações em gráficos. cuma repido amálise ja confirma " de o território racional são corpriações em gráficos. com a repido amálise ja confirma " ta automobilistico, assim como de morte raesodas por eles. É preceso analizar, no en- " tante, es as posibilidades alimadas pela projete de lui atão sendo aprovidada no re- " tante, es as posibilidades alimadas pela projete de lui atão sendo aprovidada no re- " sem aconteces, ecasiocada a quada doc números, ainda muitos tracidias imisstem " sem aconteces, ecasiocada a pela disabarsa união do disablem e padhema rao foi " sem aconteces, ecasiocada a pela disabarsa união do disablem e padhema rao foi " areadicado, a execução dues projeto possua lacuna. Perquisa apenhão ao cop- " areadicado, a execução dues projeto possua para en esta alacionado ao cop- " anume los uma dispossidade entre a teria e a prática. Essa está alacionado ao cop- " anume los uma dispossidade entre a teria e a prática. Essa está alacionado ao cop- " anume los uma dispossidades entre a teria e a prática descripados. Intro, nuos mo- " anume tendância, e não uma exerção de porto de visto, lmo, pussos desendos esper- " anume tendância, e não uma exerção de porto de visto, lmo, pussos desendos esper- " anume tendância, e não uma muitar endicadual da levi Soca e o filho externa " de penalogação empedem uma maximis indicadual da levi Soca e o filho externa " Au fucaloque em penalos estrabios es esta cumentos. É pora os efetos filhos esper- " analogação de producir em como esta espera que "todo apon. Se isso fire efeto e su como em come e recome a espera que "todo apon. Se i	2	
mitro, arises publicitarios abardiaram, assem como cindo e fazim a respieto da neia bi. da neuscidade de uma maximo temada de consciencia bra emeran maximem. tação exteda para a concertigação de resultado concerto. Minito se utudo os eficios de reputações do Sui Seca Dados oriundos de to- de o território nacional são originações em gráficos e uma copido amólise ja confirma- de o eficio invedictos e positivos da meno legislação: diminuição de reimento de acidos. to alisto invedictos e positivos da meno legislação: diminuição do remento en em- tento, se as posibilidades abilimadas pela projeto de lui esta em acido mos tracidas no se macontes, ocasionadas pela desarbas umão do ábrol com a diversa. "" um acontes, ocasionadas pela desarbas umão do ábrol com a diversa. "" em acontes, ocasionadas pela desarbas a umão do ábrol com a diversa. "" em acontes, ocasionadas pela desarbas a umão do ábrol com a diversa. "" em acontes, ocasionadas pela desarbas a umão do ábrol com a diversa expentam "" em acontes, ocasionadas pela desarbas a com por certo, persón e portima a aportado a con- "" em acontes, ocasionadas entre a projeto posa esta esta esta esta esta esta esta es	3	
bi i da nuisidade de uma mossias termada de consciencio Uma unorme maximen. tagão rettado pasa a concretização de resultado constito. Muito se studo os efitos de implantação de loi Seco. Dado oriundos de to- de o território nacional são capruegados em galicos i uma capida amólia ja confirma- de eterritório nacional são capruegados em galicos i uma capida amólia ja confirma- de esterritório nacional são capruegados em galicos i uma capida amólia ja confirma- de esterritório nacional são capruegados em galicos i uma capida amólia ja confirma- de esterritório nacional são capruegados em gradiços i uma confirma de anúmero de acidem- te atilidos inneliatorios, possiva da queda dos números, ainda mentos tragidias insestem- tente, exa as possibilidades allimadas pela projeto de alcosteros aumás do alcosteros a diverão. Se a lie está em siego, o quintomento i servas, perím se problema vao foi termadicado, a execução dese projeto possei lacunas. Proqueso de opinião aportam- tente presalece uma acutação, proscuma a com por certo, acura da los seco. Obrio- mente las uma disposidade entre a terira e a prática. Isso está albucionado ao equ- tente induncia e mão uma exerção de ponto de vesta entre caos justamente por centra, ali, e a trâmisto vai, se enclundo de meterestas alcodispados. Entre, muse mo- se uma se uma segundo produmento individual da lei Seco. e a efisto esper- mente um segundo produmento individual da lei Seco. e a efisto esper- mente um segundo produmento maximispado de resultados. Para o efisto esper- contrator em segundo produmento individual da lei Seco. e a efisto esper- mente um segundo produmento mora miseus. Semados, e descumprimento individual da lei Seco. e a efisto esper- contrator en entre em produce em conservações de resultados. Para o efisto esper- contrator en entre em produce em conservação de resultados. Para o espera esper- contrator esta esperados esta esta espera espera esperado esperado en esperado esta esperado esperado esta esperado esta esperado esta esperado e	4	mitro, avises publicitàrios abardiaram, assim como ainda o barm, a respeito de nora
trais retado, para a concretizaçõe de resultados comentos. Muito se estuda os efises da implantação do Isi Seca Dado oriundos de to- de o turitório nacional são arguneções em galico : uma rápida amálise ja confirma o efitito imidiato: positivos da nono legislação: diminuição do número de acidon- to alito imidiato: positivos da nono legislação: diminuição do número de acidon- to automobilístico, assim como de monte causadas por eles. É preciso analizar, no en- tante, se as posibilidades delinicadas pela projeto de lui etão sendo aprecistadas no ma aconticor, ecasionadas pela desastrosa umão do ábros com a direição. "" sur maior potucial. Apresa da quida dos números, ainda muitos tragádica imistim "" sur macion potucial. Apresa da quida dos números, ainda muitos tragádica imistim "" sur aconticor, ecasionadas pela desastrosa umão do ábros com a direição. "" sur adicade, a execução duse projeto possui lacunas. Pesquisas de opinião aportam "" uxadicade, a execução duse projeto possui lacunas. Pesquisas de opinião aportam "" munte la uma dispaxidade unta a terica e aprática. Essa está alacionado no espo- "" munte la uma dispaxidade unta a terica e aprática. Essa está alacionado no espo- "" munte la uma dispaxidade unta a terica e aprática. Essa está alacionado no espo- "" por número humano. No fundo, não uma pasa causa como em tur extas regras aquistamente por "" contração, no trâmito em sua exerção de ponto de vista hace se quito responsa de porto de esta como en efisto espo- "" contração, e a trâmito em a mora imiesçação de resultados. Para en efisto espo- "" contra alição em podem uma mora imiesçação de resultados. Para en efisto espo- "" contra de aparelhos itilâmitase, assum como o número de policais nos reusos. "" principolmente um como estratícicos dese aumentos. É para en efisto física aurom "" contra de aparelhos itilâmitase, assum como o número de policais nos reusos. "" principolmente um como a como ese esposa que "todo" apara Se isso ligar eleito roo. "" Especias comerças a aqui t	5	lei da recessidade de uma marriera tomada de consciencia Uma enverme maismen-
Muita se estuda se efectos do implostação do los Seco. Dada esimendas de to- de esturitério racional são enoprinçados em gráficos e uma rápida amálise ja confirma o efetivistário recional são enoprinçados em gráficos e uma rápida amálise ja confirma to esturitério racional são enoprinçados em gráficos e uma rápida amálista se positivo de acumenta e acusadas por eles. É preciso analizar, no em tonto, se as possibilidades delimendas pela prácto de lei estão sendo aproxitadas no seu maior potencial. Apesar da queda dos números, ainda meistos tracidados insistem seu maior potencial. Apesar da queda dos números, ainda meisto tracidado insistem seu maior potencial. Apesar da queda dos números, ainda meisto esperimo a problema não foi uma contecer, ecasicarados pela desastresa união do ábros com a direiño. Se a lei está um riaga, o punimento i senses, porúm e problema não foi uxadicado, a execução dese próximo a com por conto, acuado de specimão aportam mente la uma acutação proxima a tenia e a prática. Essa está relacionado ao cope- contribumo humano. No fundo, não examo problemas em terristas regras quebradas por más, mas elas duram valus para os exitas. Sesso causa emerme cao justamento por contribumo humano. No fundo, não examo problemas em terristas regras que se por esta esta esta esta como entra esta como entra esta esta esta como entra esta esta esta esta esta esta esta est		1: As
de etizitérie racienal sãe eraprisopales imagráficos. Luma rápida análise ja confirma o efitos imediatos e positivos da rosa legislação diminuição do número de acidem- tus autemobilísticos, assim como de monte causadas por eles. É preciso analisor, no en- tante, se as possibilidades alimendas pela presto de lu estão sendo aproxitadas no um aconticer, ocasionadas pela desastrosa umão do álcose com a direiña. Se a lu está em siago, o punimento é sensa, porám o problema mão foi exadicado, a execução duse prosto possu locunas. Pesquesa de opinião aportam au prevales uma acutação, próxima a comportente, acurca da frei Seca Dirio munte la uma disposidade entre a troia e a prática desas está relacionado ao esperante la uma disposidade entre a troia e a prática desas está relacionado ao esperante la uma tendina e esta entre monte lumana. No fundo, não exempo problemas em ter cetas regua quebrodas por nio, mas elas duma valar para os estros. Sera causa encomo cos justamente por sentra, ali, e a trâmiste vai se unchando de motoridados finas, nuose mo- mento um regundo problema a carância de uma firabegação eficiento. Somados, e dexemprimento individual da loi Soca e efitos esper- munto um regundo problema a carância de uma firabegação eficiento. Somados, e dexemprimento individual da loi Soca e efitos esper- rados exem vistos na realidade é necessário correja essa desperio está esperio processor maiores. O número de aparelho estilômetros, assem como o número de políciais nos reuso, comerçalmente um portos estratígacos dese aumentos. É para os efitos fisicos escandos portes portes de esta esta esta como uma ampliação no efito moral que a lu travare. portes portes começas a agir como se espera que todos apon. So isso figur efitos nos estas portes começas a agir como se espera que todos apon. So isso figur efitos nos	7	
es efites imediatos e positivos da reas legislações diminuições de númera de acidemos to autembribiliza, assim cama de manto causadas por eles. É prições anolizos, no entra tambe, se as possibilidades delimidadas pela progeta de lui edas senda aproxidadas no seu maior potuncial. Aproar da quida dos números, ainda muitos tragédias impulem em aconticis, ocasionadas pela desarbresa união do álcos com a diverão. Se a lui está em riago, o puniamento i sensea, porim o publima não foi exacultada, a excurção duse projeto possui lacumas. Proquisas de opinião aportam equi privalece uma acutação, proxima a com por ento, acura da lei Seca Obrio. mente ha uma disposidade entre a teria e a prática desar elavistando an esperante humano. No fundo, não examos problemas em ter extas regas quibradas continhamanos. No fundo, não examos problemas em ter extas regas quibradas por náz, mai elas duxam valur paxa os estras. Essas causa emente caos justamente por entra, ali, e a trânsito vai, ex enclundo de moderatas alcodiçados. Entra, nueve mo esta uma tendância e não uma exacção de ponto de veita plação. Para o efica esperanda que a desar esperandos examinadas de aparelhos estibios esperandos en envirgas de ponto de ser esculpados. Entra, nueve mo estados comeros maiores rados examos maiores rados examos entra esta de aparelhos estibios esperandos en envira esta de aparelhos estibios esperandos estas aumantos. É para o estito fíxicos encomos esperandos, dux havas tambrim uma ampliação no efite moral que a lei travare. Experciso comeros a agir como se espera que todos apora. So esso laça elisto nos estas estas esperandos de esperados que todos apara de esta esta espera que todos apora. So esso laça elisto nos esperas estas comeros comeros a agir como se espera que todos apora. So esso laça elisto nos esperas estas estas como comeros a agir como se espera que todos apora. So esso laça elisto espera estas esperas que todos aporas estas estas esperas e	8	1
to alternatibilia, ssim cama de morte ausadas por eles. É precisa anolisor, re entante, se as posibilidades delimedas pela priesta de lui edia senda aproxidadas no tamée, se as posibilidades delimedas pela priesta de lui edia senda aproxidada no su maior potencial. Apesor da queda dos números, ainda muitos tragidas insistem em acontecer, ocasionados pela desarbrosa umião do álcos com a direção. Se a lui está em sigor, o primimento i sense, porim o problema não foi exadicada, a execução dese projeta possui lacumas. Pesquisas de opinião aportam que previoles uma acitação, proxima a comportente, acenca da lai Seca Obrio: munte ha uma dispaxidade entre a teria e a prática dese está relacionado ao ego- contribue ha uma dispaxidade entre a teria e a prática dese entre responsado realizados que por nío, mas elas duram valos para os exitas. Base causa emena caos justamente por por nío, mas elas duram valos para os exitas. Base causa emena caos justamente por ser nío, mas elas duram valos para os exitas. Base causa entre cos justamente por entre, ali, e a trâmsite vai es enchendo de moderatas alcodiçados. Emba, reser mo- corta, ali, e a trâmsite vai es enchendo de moderatas alcodiçados. Emba, reser mo- corta, ali, e a trâmsite vai es enchendo de moderatas alcodiçados. Emba, reser mo- corta, ali, e a trâmsite vai es enchendo de moderatas alcodiçados. Emba, reser mo- corta está uma tradicado e descumprimento individual da Isei Seca e a faitos esper- corta de paralles está finitas, asem como o número de políciais nos reuso, principalmente en aparellos estratíquos dese aumentos. É para os efeitos fisicos reservados estratíquos desenvamentos. É para os efeitos fisicos estratíquos desenvamentos. E para os efeitos fisicos estratíquos desenvamentos. E para os efeitos fisicos estratíquos desenvamentos. E para os efeitos para esta estratíquos desenvamentos. E para os efeitos para esta estratíquos desenvamentos. E para os efeitos para esta esta esta esta esta esta esta est	9	
tante, x as posibilidades dilimadas pela priesta de lui itãa xinda aprexitadas na xu maia potuncial. Aproor da quida dos númixos, ainda muitos tragédias insistem im aconticir, ocasionados pela disortirosa uniõe do álcos com a direção. Se a lii está em rioga, o punimento i seaxas, porim o problema não foi exacidicade, a execução dese projeta possui lacunas. Pesquisas de opinião oporitam auxidicade, a execução dese projeta possui lacunas. Pesquisas de opinião oporitam auxidicade, a execução dese projeta possui lacunas. Pesquisas de poinião oporitam munte la uma disparidade entre a troira e a prática. Esso está relacionado ao especia contramento humana. No fundo, não exmos problemas em tercetas regrasquibrodas por mis, mas elas duran valva poxa os outros. Esso causa encorme caos justamente por entre, nas elas duran valva poxa os outros. Esso causa encorme caos justamente por entre, ali, e a trânsita vai se enchendo de motorista alasolizados. Entre, nese mos entre au entre uma requisdo problema a carincia de uma fixalizados. Entre, nese mos maiores maiores de fiscalização impedem uma maximização de resultados. Para os efeitos esperarados exercimas resperantes de aparelhos estratígicos dese aumentos. E para os efeitos físicos estratos estratígicos dese aumentos. E para os efeitos físicos estratos estratígicos dese aumentos. E para os efeitos físicos estratos estratógicos dese aumentos. E para os efeitos físicos estratos estratógicos dese aumentos. E para os efeitos físicos estratos estratógicos dese aumentos. E para os efeitos físicos estratos estratógicos dese aumentos. E para os efeitos físicos estratos estratos comentos. Se isea fire eleito nos estratos começas a aquir como estratos os que tados aparas Se isea fire, eleito nos estratos estratos comes que tados aparas Se isea fire, eleito nos estratos comes en estratos comes en estratos que tados aparas Se isea fire, eleito nos estratos estratos comes en estratos a comes en estratos	10	tes automobilisticos, assim como de montes causadas por eles. É preciso analisar, no en-
xu maios potincial. Aproor da quida des rúmeros, ainda muitos tragádias insistem is em acontecz, ocasionadas pela desastrosa união do ábros com a direção. Se a lei está em riago, o punimento i serviso, perím e possima roportam is exardicado, a execução desa projão possu lacumas. Pesquisas de opinião aportam au prevalece uma acertação, próxima a com por cento, acerca da loi Seca Obrio. mente ha uma disparidade entre a teria e a prática. Soso está relacionado ao espe- centrismo humano. No fundo, não exempo problemas em ter extas regras quebradas por més, mas elas duxm valor para os exertos. Soso causa encome caos justamente por ber uma tendência e não uma exarção de ponto de vista. Uma pessoa desabedeu aque, entra, ali, e a trânsito vai se enchendo de motaristas abadiçados. Entra, nese mo- mento um exegendo problema a carância de uma feralizados. Entra, nese mo- mento um exegendo problema a carância de uma feralizados. Para o efeitos espe- mento um exegendo problem uma maximiçação de resultados. Para o efeitos espe- rados exerm vistos no realidade é necesario conegir essos duos lacumas maiores conúmero de aparelhas etilômetros, assum como o número de políciaio nos ruas, poincipalmente em ponto estratígicos dem aumentos. É para os efeitos físicos escono midos, deex haves também uma ampliação no efeito moral que a lei travas. Exerciso começar a agir como os especas que "todos agon. So isoo figur eleito nos	11	tante, e as paribilidades delineadas pola praeta de lu estre rende aproxitadas no
13 im aconticir, ocasionadas pla desastrosa união do álcod com a direção. Se a lei está em vigo, o punimento i serva, porém e problema võe foi 15 exerdicado, a execução duse projto possu lacunas. Pesquisas de opinião aportam 16 aju prevalue uma acistação, próxima a com porcento, acerca da loi Seca Obrio: 17 mente há uma dispaxidade entre a teria e a prática dos está relacionado ao espe- 18 centrismo humano. No fundo, não escatas. Dose causa encome caos justamente por 19 por nós, mas elas duram valor para os exitas. Dose causa encome caos justamente por 19 por nós, mas elas duram valor para os exitas. Dose causa encome caos justamente por 20 ser uma tendância e rão uma execção de ponto de esta Obralizados. Entre, reser me 21 entra, ali, e a trâmito vai se encluendo de motarista alcodizados. Entre, reser me 22 mento um requido problema: a carência de uma firalização eficiente 23 Somados, e dexemprimento individual da loi Socio a e ofilio vitema 24 de firalização impedem uma maximização de resultados. Para os efictos esper- 25 rados serem vistos no realidade é recessorio correspir essas duas locuras maiores 26 primizo de aparelhos etilômetros, assum como o número de políciais nos ruas, 26 primizo de aparelhos etilômetros, assum como o número de políciais nos ruas, 27 primizo de aparelhos etilômetros, assum como o número de políciais nos ruas, 28 primidos, dura lianza tambión uma ampliação no eficto roso leito físico seron 29 rentidos, dura lianza tambión uma ampliação no eficto roso leito físico seron 20 rentidos, dura lianza tambión uma ampliação no eficto roso leitos físicos respectos de provisos comes os comes os comes os espectos que resto do esta o especto de respecto de provisos de esta desta de provisos de esta de provisos de esta de est	12	seu maior potencial. Apesar da queda dos números, ainda muitos tragidios insistem
Se a lei está em isigo, o punimento i servo, porém e problema rão foi exadicado, a execução dus projeto possui lacunas. Pesquisas de opinião aportam for que prevalves uma acistação, próxima a com porcento, acerca da loi Seca Chrio: mente há uma disparidade entre a teria e a prática dos está relacionado ao espero contribe humano. No fundo, não exempo problemas em tercistas regras quebradas por neis, mas elas desem valor para os exetas. Sesse causa encorne caos justamente por ser uma tendência e não uma exceção de ponto de vista. Oma pessos desolvades aque, outra, ali, e a trânsito erai se enchando de meteristas alasolizados. Entra, nuas mo- mento um requado problema: a carincia de uma firalizados. Entra, nuas mo- mento um requado problema: a carincia de uma firalizados. Fara os efeitos esper- mento um requado problem em maximização de resultados. Para os efeitos esper- cados escum vistos no realidade é necessário corregio essa deso locumos maiores. Somados, es descumprimento individual da loi Soca e o efeitos resper- rados escum vistos no realidade é necessário corregio escumento de policiais nos reuso, primeiro de aparelhos etilômentos, assum como o número de ofeitos físicos encom- se primeiro de aparelhos etilômentos desa aumentos. É para os efeitos físicos encom- como porte porte estratiquos desa aumentos. É para os efeitos físicos encom- como porte de para estratiquos desa aumentos. É para os efeitos físicos encom- como porte de para estratiquos desa aumentos. É para os efeitos físicos encom- como porte de para estratiquos desa aumentos. É para os efeitos físicos encom- como porte de para estratiquos desa aumentos. E para os efeitos físicos encom- como porte de para estratiquos desa aumentos. E para os efeitos físicos encom- como porte de producer de para estrativos estrativos desa aumentos. E para os efeitos físicos encom- como porte de para estrativos es	13	em aconticer, ocasionadas pela desartas união do ábad com a direião.
15 cardicade, a execução dese projeto possu lacunas. Pesquisas de opinião aportam 16 que privalece uma acidação, próxima a comporcinte, aurica da frei Seca. Obrio- 17 minte há uma disparidade entre a troia e a prática. Esso está relacionado ao eco- 18 contrismo humano. No fundo, não esmos problemas em tercistas regrasquebradas 19 por nis, mas elas duram valer para os outros. Esso causa emorme caos justamente por 20 per nis, mas elas duram valer para os outros. Esso causa emorme caos justamente por 21 outra, ali, e a trânsito em exerção de ponto de vista. Oma pessoa devolver aqui, 22 outra, ali, e a trânsito em es unchendo de metaristas alosalizados. Entre, nuere mo- 22 mento um requisdo problema a carincia de uma firalização eficiente. 23 Somados, o dereumsprimento individual da leci Soca e o falho interna- 24 de firalização empedem uma maximização de resultados. Para o eficios exper- 25 rados exerem vistos no realidade é necesario correspir essos dura locuma maiores- 26 O númico de aparelhos etilômetros, assem como o número de políciais nos ruos, 27 principalmente em pontos estratíquos desa aumentor. É para os efeitos físico exercom 28 principalmente em pontos estratíquos desa aumentor. É para os efeitos físicos exercom 28 principalmente an agir como se espara que "todos agon. So isso figir efeito nos		
que privalece uma ociitaçãe, próxima a com por cento, acirca da Isei Seca. Ébrio- mente há uma dispaxidade entre a teoria e a prática. Esso está relacionado ao eop- centrismo humano. No fundo, não ermo problemas em tercitas regras quebradas por nós, mas elas duram vales para os outros. Esso causa encime caos justamente por ber uma tendência e não uma exceção de ponto de vista. Uma pessoa desolvadea aqui, outra, ali, e o trânsito esai se enchendo de motoristas absoliçados. Entra, nesse mo- mento um requido problema a carência de uma fixalispação eficiento. Somados, o dexemprimento individual da Isei Soca e o folho istema de fixalispação empedem uma maximispação de resultados. Para os efeitos esper- rados exem vistos no realidade é necessário corrigir essas duas lacuras maiores. Primeiro de aparelhos etilômetros, assem como o número de políciais nos ruas, principalmente em portos estratígicos desa aumentar. É para os efeitos físicos exemen- principalmente em portos estratígicos desa aumentar. É para os efeitos físicos exemen- ratidos, desa lacura também uma ampliação no efeito moral que a lui trauxe. Exertidos, desa lacura também uma ampliação no efeito moral que a lui trauxe.	15	
minte ha uma disparidade entre a teria e a prática. Esso está relacionado ao ego- centrismo humano. No fundo, não esmos problemas em ter cirtas regras quebradas por nis, mas elas duram exterção de ponto de esista. Uma pessos desolvades aqui, entre, ali, e a trânsito vai se enchendo de materistas absoliçados. Entre, nese mo- mento um requido problema: a carincia de uma fixalegião eficiente. Somados, es descumprimento individual da Issi Soca e a falho interma de fixalegião empedem uma maximispaão de resultados. Para os afietos esper- rados serem vistos no realidade é necessário correspor essos duas locumos maiores trados serem vistos no realidade é necessário correspor essos de políciais nos recos, principalmente em portos estratíquos dos aumentos. É para os efeitos físicos serem ratidos, dese bases também uma ampliação no efeito moral que a lei traisos. 20 preciso começas a agir como se espera que "todos agon. So esso figer efeito nos	16	que privaleis uma acitação, próxima a com porcento, acirca da loi Seca. Obrio-
centrismo humamo. No fundo, não esmos problemas em tir extas regras quebradas por nis, mas elas duxm vales para os extros. Esso causa enorme caos justamente por ser uma tendência e não uma exceção de ponto de exista. Uma pessoa desolvidor aque, outra, ali, e a trânsito exi se enchendo de motoristas absolvação. Entra, nese mo- mento um requindo problema: a carincia de uma fixaliação eficiente. Somados, o descumprimento individual da Isei Soca e o falho externa Le fixalização empedem uma maximização de resultados. Para os efictos espe- rados escum exitos na realidade é necessário corregir essos duas locumas maiores trados escum exitos na realidade é necessário corregir essos duas locumas maiores. Dinúmero de aparelhos etilômetros, assem como o número de políciais nos ruas, principalmente em pontos estratíquos dem aumentar. É para os efeitos fíxicos serom ratidos, dex haver também uma ampliação no efeito moral que a lei trauxe. Exertidos, dex haver também uma ampliação no efeito moral que a lei trauxe.	17	mente la uma disparidade entre a teria e a prática. Los está relacionado ao ego.
20 par uma tendîncia 1 não uma exceção de ponto de vista. Uma pessoa desolidor aqui, 21 outra, ali, e o trânsito vai se inchendo de motoristas abadiçados. Entra, nuos mo- 22 mento um requido problema: a carincia de uma fixabiopção eficiente. 23 Samados, es descumprimento individual da Isei Soca 1 o falho vistema 24 de fixabiopção impedem uma maximispoão de resultados. Para os efictos espe- 25 rados resum vistos na realidade é necessário corrigir essas duas locumos maiores. 26 D número de aparelhos etilômetros, assem como o número de políciais nas ruas, 27 principalmente em pontos estratígicos dora aumentos. É para os efeitos físicos resem- 28 rantidos, dear barer também uma ampliação no efeito moral que a lei traixes. 28 preciso começar a agir como se espera que "todo" agam. So isso ligir eleito nos	18	sabordeup apper cater et me comellarg came võn, abnuf an amanud amciertus
outra, ali, e a trâmite vai se inchendo de metaristas abadiçados. Entra, ness mo- minto um segundo predema: a carincia de uma fiscoliação eficiente. Samados, es descumprimento individual da Isei Seca e a falha jetema de fiscoliação impedem uma mascimização de resultados. Para os efictos espe- rados exem vistos no realidade é necesário corregir essos duas bacunos maiores. O númico de aparelhas etilâmetros, assim como o número de policiais nos ruas, principalmente em pontos estratíquos desa aumentar. É para os efictos físicos serom zentidos, desa havas também uma ampliação no eficto moral que a lei traise. E preciso começar a agir como se espera que tados agon. So isso firm efeito nos	19	por nis, mas elas devem valer para os outros. Esso causa enorme caos justamente por
mento um regendo prablema: a carincia de uma fiscolegião eficiente. Somados, es descumprimento individual da Issi Soca e o falho ristema de fiscolegião empedem uma maximispação de resultados. Para os efeitos espe- rados serem vistos no realidade é necesário correja essas duas lacunas maiores. Dinúmero de aparelhas etilômetros, assim como o número de policiais nas ruas, principalmente em pontos estratíquos dora aumentos. É para os efeitos físicos serom rantidos, dese haver também uma ampliação no efeito moral que a lei traves. E preciso começar a agir como se espera que "todo" apono. So isso firm efeito nos	20	ser uma tendência e não uma exceção de ponto de vista. Uma pessoa desobedece aque,
Samadas, is descumprimento individual da Issi Saa i o falko ristema 24 de fiscalização empedem uma maximização de resultados. Para os efeitos espe- 25 rados serum vistos no realidade é necessário corrigir essas duas lacunas maiores. 26 O número de aparelhos etilômetros, assim como o número de policiais nas ruas, 27 principalmente em pontos estratíquos dora aumentar. É para os efeitos físicos serom 28 rantidos, deex haner também uma ampliação no efeito moral que a lei traves. 29 E preciso começar a agir como se espera que "todo" apon. So isso figer efeito nos	21	outra, ali, e a trânsite vai se inchendo de meteristas alcodizados. Entra, nese ma-
de fiscalização impedem uma maximiração de resultados. Para os efeitos espe- rados exem vistos no realidade é necesário corrigir essos duas locumos maiores. O número de aparelhos etilômetros, assim como o número de policiais nos ruas, principalmente em pontos estratíquos desa aumentar. É para os efeitos físicos serom rentidos, dese haver também uma ampliação no efeito moral que a lei traire. E preciso começar a agir como se espera que "todo" apon. So isso figer efeito nos	22	munto um segundo predlema: a carincia de uma fiscoliagção eficiente.
rades serum vistes no realidade é necessário corrigir essos dues locumos maiores. O número de aparelhos etilômetros, assim como o número de policiais nos ruas, principalmente em pontos estratíquos desa aumentar. É para os efeitos físicos serom rantidos, desa haner também uma ampliação no efeito moral que a lei traver. E preciso começar a agir como se espera que "todo" agon. So isso figer efeito mosa	┢	
²⁶ O número de aparelhos etilômetros, assim como o número de policiais nos ruas, ²⁷ principalmente em pontos estratíquos desa aumentar. É para os efeitos físicos seram ²⁸ sentidos, dese haver também uma ampliação no efeito moral que a lei traver. ²⁹ É preciso começar a agir como se espera que "todo" agon. So isso figer efeito nos	24	Le fixalização impedem uma maximização de resultados. Para os efeitos espe-
27 principalmente un parto estratíques des aumentar. É para o efeitos físicos suram 28 xentidos, des hanes também uma ampliação no efeito moral que a lei travas. 29 É preciso começar a agir como se espera que "todo" agon. So isso figer efeito mas	25	
28 partides, deux haner também uma ampliação no efeite moral que a lei travas 29 E partiro começar a agir como se espera que "todo" agom. So isso figer efeito mas	26	
20 2 pruciso começar a gaja como se espera que todos agam. So isso figer efeito mas	27	
20 τ pricisa cameran a naja cama se espera que tadas agam. So issa figer efeita mas mentes, a losi Seca fará efeita mas πίαρο.	28	
menter, a 12ci Sera forá eletras nuos.	29	¿ pricisa camerar a nair cama si espera qui talas agam. So issa figer efeita mas
1 1	30	menter, a trei Sera forá efeternas nuas

Disponível em: http://download.inep.gov.br/participante/2013/guia de redacao enem 2013.pdf.

Televite de
1 Dinicio DA CAMINHADA
2 NA ÉPOCA DA GRANG DEPRESSÃO, O ESTADO AMERICANO CAÍOU MEDIDAS PARA CONTROLAR O CONSUMO DE
3 REPLICAS ALCONCIAS. HOJE, O BRASIL SEGUE UMA LÓGICA PARECIDA COM ESSA AO IMPLANTAR ALEI SECA NO
4 PAÍS, OBSETIVANDO CONSCIENTIZAR A SOCIEDADE SORRE OS EFEITOS NEGATIVOS DO ÁLCOOL QUANDO UTICIZAD
5 DURANTE A DIRECTO. NESSA PERSPECTIVA, APESAR DOS IMPACTOS POSITIVOS GERADOS FOR ESSA IMPLANTAÇÃO
A FISCALIZAÇÃO DE MOTORISTAS EM PODOVIAS E CIDADES TINTERIOR AINDA É PEQUENA ALEM DE SER NECE
7 SÁRIS UMA MAJOR CONSCIENTIZAÇÃO DA POPULAÇÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LEI ASSIMOS SETORES SO-
B CIAIS DEVEN SAIR DO ESTADO DE INÉRCIA E TRAÇAR UM CAMINHO COM SOLUÇÕES QUETESSE QUADRO.
EM UM PRIMETRO PLANO, É POSSÍVEL AECONHECER OS EFEITOS POSITIVOS DA LEI SECA NO BRASICAN
10 TES DELA IMPLANTAÇÃO, DIVERSOS ACIDENTES CAUSADOS POR MOTORISTAS ALCOCIZADOS OCORRIAM ELEM GRAN-
" DE PARTE DELES, EXISTIAM VITIMAS FATAIS. AGORA, DEDIS DO LEI, ESSES PROBLEMAS FORAM REDUS
12 DOS DE FORMA SIGNIFICATIVA, PEPRESENTANDO UM GRANDE AVANÇO PARA O PAÍS NO CAMBO
13 SOCIAL
POR OUTRO LADO, AFISCALIZAÇÃO PROMOVIDA PELA LEI MUITAS VEZES SE RESTRINGE AOS
15 CENTROS UNBANOS. NAS CIDADES DO INTERIOR E PRINCIPALMENTE NAS MODOVIAS, A PRESENÇA
16 DE FISCAIS PARA MONITORAR OS MOTORISTAS AINDA É BASTANTE PEQUENA. DESSA FORMA, A
17 ROSSIBICIOADE DE PESSOAS DIRIGIREM ALCOLIZADAS NESSES LUGARES É MAIOR, POPENDO
18 ACR MA'S ACIDENTES - OXORRER MAIS ACIDENTES.
19 OUTRO PROPLEMA É A NECESSIDADE DE UMA MAIOR CONSCIENTIZAÇÃO DA SOCIEDADE SORIE
20 A importância DA LEI SECA. COM uma população STENTE DOS PERIGOS DO ÁLCOOL NA DI-
21 REGÃO E DA FORMA COMO É REALIZADA A # FISCALIZAÇÃO, É POSSÍVEL FORMAR CIDADÃOS
22 QUE RESPECTEM ESSA MEDIDA DESSA MANEIRA, AS ESCOLAS DEVEM REALIZAR DEBATES PI-
23 BLICOS, ANDO À FORMAÇÃO DE INDIVIDUOS CONSCIENTES ON RELEVÂNCIA DA LEI.
A LEI SECA, PORTANTO, PROMOVEU IMPACTOS POSITIVOS NO BRASILY COMO A REPUÇÃO DE
25 MIDENTES DE 1 MANSITO. EN O ENTANTO, PARA QUE SES EFEITOS BENÉFICOS & SESAM SENTIDOS POR
26 TODA & POPULAÇÃO, É PARCISO SUPERAR A BAIXA PRESENÇA DE FISCAIS NO INTERIOR DO PAÍS,
27 ALÉM DE CONSCIENTIZAR A POPULAÇÃO DA IMPORTÂNCIA DO CUMPRIMENTO DA LEGISLAÇÃO ASSIMA
28 DS GOVERNOS E OS MUNICÍPIOS DEVEM SE ALIAR PARA AMPLIAR O ACESSO À LEI NAS CIDADES INTERIO
29 RANAS E NAS RODOVIAS, AUMENTANDO A FISCALIZAÇÃO SORMEOS MOTORISTAS, LA MÍDIA, POR METO DE FIC
30 KOES ENGRIADAS IPROGRAMAS DUE CONSCIENTIZEM A POPULAÇÃO O (AMINHOLFOIL TRACADO, PASTA ORA OT PASSO.

Disponível em: http://download.inep.gov.br/participante/2013/guia de redacao_enem_2013.pdf.

United the second secon
· Lei seca e tronsito: a mistura mois-que-serfeita
2
Em vigor no Brosil desde 2008, a Lei Jecq é-comprovadomente-a
· grande reponsagel pela redução de ocidentes e mortes no trânsito.
Il partir de dodos do Ministério da Saide torna-se sonivel
· afirmor que o consumo de alcod, combinado à direção, mata tonto
1 Quento la Guerra Civil da Surja.
· Le un lado encontrom-se dois sersonars: a mega indis-
· tria de letrolos accodies e uma sociedable etilista (fiel con-
" rumidora) do outro, intelimente, estão familias despedaçados por
" trajedios georridos em bros públicos. E recessário lembros que
1º 0 SUS, Misterna Unica de Saide, utiliza recussos milionorios pora
10 o stendimento, Indomento e recuperaçõe dos entimos de natorida inconsequento
" U Lei 11.705/2008, chegori em boa kora provocando forte hecção
" des autoridades competentes e des usuarios de trafeco terrestre,
" tendo em vista a reduzida eficació da legislados interior,
" na qual em roros cosos el culpados cumpriam/os penos deirdos.
10 Levando em consideração es fotos e es pensamentos gre-
1º sentados ocima, surgem algunas questões para o delette so
20 bre o tema: deverions os gordass de cerveja-por exemplo-tra-
" zerem em seus rélules inhogens de bolides de corres (de mode
"Memelhonte os mocos de cigorro! Neva prudente a boverno tedenal
2º produr propagandos e comercios que estimulom o luso do alcol!
24 Dores le affirs seriem es co-responsaveis pla segurança de seus clientes!
25 Enfin, os estatisticas shavom que a lei seca, a firsaliza-
20 Cas Chraves de Ocol mois rigidos ma transito e gruthcisal shen-
" 10 a midança de comportamento dos condulores, fousam
28 eleulos positivos, seja pora quem esta alras do volonte, ou
2º l'ula, ajuele altoressando a rua na forca de pedestres.
30

Disponível em: http://download.inep.gov.br/participante/2013/guia_de_redacao_enem_2013.pdf.

2 Balen e divinio con premional de contrato que de contrato con insinte con combinanto de carte de contratos	ite	corte 05
2 Delen e diniar são duas prátusos que distribundos com producir do de comissão. O considera de medica e de como de co	1	Dei Sera: a lei "solvo-vidas" de Brail
dados da Casarinza Pranteza de aniella de aniella de atendra de atendra de contrato de con	2	1 .
motoria de aliante de mismo contra escreta reconstructores de contrato de aliante de contrato esta en contrato de	3	
* star interest of contract sea attem as a consider of the start of th	4	
illus signs in service a primer sentes ser signs in proportion of services a change of services as a company of services	5	solventines of clintuic olli correction can extrem cate of O.C. reg visiconeguer medinat cates
escarato de constat ex met lessas en acestas es antroquema es portes es manera escarato en material es manera escarato en materia esta escarato en materia esta escarato en materia esta escarato en esta esta esta esta en esta esta en esta esta en entro e	6	the serior against someth sup is a abglument self stranscala caracitic des
mois comum ca primer de alimente so di assesse meios de innumiento sos quois et torno ces "" motoristo descripto de alimente solor ación con motoral esta elemente distributa de alimente mentro comportor estas o consistente me adoles en escripto de alimente mentro de al estas elementes de al estas elementes de ación de al estas elementes de ación de al estas elementes de ación de al estas de ación de ació	7	
mu reg estantes, en elimente de atentira entre assisten mas el capacidade atentira el social estante el estante de atentira muse acomo entre el estante al estante al estante el	8	
es estados e estad es cumínimos o est exempo en como e colle elegiberos atrios me estados " estados e estad es cumínimos o est exempo en estado col i esembra atrios que en como estado i esembra atrios que en como estado e esembra de esta cumínimo e especialmente en entre especialmente en entre especialmente en entre especialmente en entre especialmente en especialmente especialmente en especialment	9	sero met ex siano sera lassinumen et soviem corresit co radrogmena ca , mumes siam
2 de la estal esta ciménances a la parent en es par la partir al coli à colita en color de la parent el color de la parent de la parent el color de la par		
partire de combina de como de como de como de como de contra de co	11	so e etnuso e erles sonogmos soboiror siam so motore eolh. espilevila stirotem
" " Ci des dia succión en 2008; em como em a tentralista de succión de estática de la colorida de estática de la colorida de estática de	12	court cot a cital et sinàvieres a set essercit sup ea , viez , sobrell el celetrer me satrella
20 Sei alla successa com con como como como como esta se successa de conscione à directa de conscione de conscioner de cons	13	ojeuros es enjero eniemira es capa al - ebrig atmoup lind cat e everela articipa a en
no início, esta la fai aca poucos, sendo aceita pela saciedade, e perquisa mostramo 17 aus 97 % da população apresas a usas de hafametre, instrumento que mode a quanti- 18 dade le álisad presento me sonque de individue. 19 Oude que entreu em rigor, a lei bea reduçu un 6,2% a media noxumal de 20 ritimas un aistentes potace. Usas ha duindos, pretonto, de que este é um decreto que 21 sá tem a avenentor, e que cortamente ja solvas a ruda de milhores de pressoas 22 mas estradas discibiras, mas, memo asum, ainda sente aquello que, se mas e 23 ignosam; acreditam que e alicad não é um prediêma escal e som aquello 24 que "não e solvem usas". 25 Memo que não sea posacial retirar todos as metaristas alcadigados das estas 26 das somente com a permulgado de somo loi, a dei loi deca fei e propiera solventudo 27 mos a solventes podo de la produção de serva e necessario um sensidado dos estas en 28 das propiera existados que presente es comaciónes de que muitos estas estas propiera estas de servas estas des propiera estas de servas de		el comittera con stood mu ilaibat eta mu cinos, 8002 me, suprus and isli il
20 retinas un actentor, e que comente por habres a redición de presente que mede a quenti- 20 retinas un actentos potas. Más ha dividos, potente, de que este é um decreto que 21 retinas un actentos potas. Más ha dividos, potente, de que este é um decreto que 22 mas estradas bracilizas; mas, memo asum, ainda sintem aquela que, se más o 23 ignosom; acreditam que o alcosol más é um problema seral, e sum aquelas 24 que "não o sobrem usas". 25 Memo que não sea passural retiran totos as materiales alcosluados das estas 26 dos somente com a promulgação de esma loi, a dei dea foi o primeiro paso us- 27 mos a solven a problema, legas, é necesarios um emphemente maior sobretude 28 da própia activado de provies to coma solvente que muito vidas estas estas, se		
dade le áligal presente ma sangue de individue. Diste que entreu em vigor, a lei leia reduciu un le 2 a média noxional de ratimas un audintro fotais. Mão ha dividos, portante, de que este é um decrete que té tem a sureventor, e que estamente à solvas a vala de milhores de pesusos mas estadas divisituras; mas; memo assum, ainda souten aquelle que, se mas o ignosom; acreditam que e alcad não é um problema seral, e um aquelle pue "não e solem usos". Lemo que não sea possual retirar totas as motasistas absolupdos das estra- todas somente com a promulgação de sano loi; a dei sea foi a propulação dos estra- rationalmente propria acidade que pressa de sano loi; a de sue muitos vidos estas mas aquelle puer mas a soluçãos tate problema. Legos, é necessarios um empelamente maior esta despuera puer todo própia acidade que pressa ter conceinario de que muitos vidos estas mas sono pueros.	_	
Osode que entreu em vigor; a lei sea tradució me est a media nocional de vitamos me este que este a mais pue este que ente pue de persona pue este a ma esta de milhores de persona en estado de milhores de persona en en estado de milhores de persona en en entre en entre en entre ent	18	-idmoup a shorn sup extremetral est eau a arresta carpluras at or the sup
20 rétimos un aidentes potais. Más ha dividos, potante, de que este sum decreto que es rétimos un estados tem paracos que esta mas, que contrarante à babasa a raba de milhores de pessoas. 22 mas estrados lessilairas; mas, mesmo anua ainda sustem aquebe que se mão o e apresente pue e mano e um poralhem sera, e sum aquebes que e mão o e um produce de esta e um aquebes que e mas estas e em usas. 24 que "não o solvem usas possual retiror todos as estas alcolupdos dos estas. 25 Mas somente com a promulgas de simo la colo a se forma en estados por estas e		actor of straight braisents was sometime of individual.
21 to tem a sureventor, e que certamente ja balvar a triba de milharer de pervose 22 mas estradas bracilizas; mas, memo asim, ainda estato aquelle que, se mas o 23 ignoram; acreditam que o alucerl mão é um prelhema seral, e sim aquelle 24 que " não o solem usor". 25 Memo que não seja possível retiran todos as motivatos absoluçados das estra- 26 das somente com a premulgação de somo lei, a doi dea joi o primeiro posso su- 27 mo a solução late problema, lagra, é necessará um emplemente maior, solutudos 28 da propia raciolade, que precisa to consciencia de que muitos vidas estas em jogo quar 29 do o individuo dela e depais desige. Chem sole um dia populção brasileira, entare, se	20	atimos um gidentes totais. Não há dividore astante da que este é um decrete que
mas estradas blacilisas; mas; memo asum, ainda existem aqueles que, se mão o ignoram; acreditam que o alcord não é um problema seral e sim aqueles que não o salem usas." 24 que "não o salem usas." 25 Mamo que não seja possurel retiran todos as motoristas alcordigados das estra- 26 dos samente com a promulgação de samo lai, a doi dea fei o primeiro paso su- 27 mos a solução lade problema. Cação, é necessário um emphasento maior solvitudo 28 da própia saciolado, que procisa ter conceincia de que muitos vidos estas em jogo quar 29 do o individuo dos e depais derige. Chem sale um dia população brasileira, então, se		
ignorom; acreditam que e alcoel mão é um problema seral e sim aqueles 24 que " não e salem usor". 25 Mamo que não seja possível retirar todos os motoristas akasligados das estra- 26 das somente com a promulgação de sano la; a dei sera fei e primeiro posso su- 27 mo a solução lade problema. Lação; é necessoras sum emodoremento maior sobritudo 28 da própia saciolado, que proceso ter concuencia de que muitos esdos estas em poso quar 29 do o individuo dos e depais desigo Chem sale sum dia população brasileira, então, se		
25 Memo que não seja possival retiran todos as meteriales alcoeligados das estra- 26 dos somente com a promulgação de samo la ; a dos sea fei a primeira pasos su- 27 mas a solução lade problema. Legas ; e necessario sum emodermente maior solvetudo 28 da própia sociedade, que precios tor consciencio de que muitos esdos estas em jose quar 29 do o individuo dos e depais desigo chem sale sum dia população brasileira, então, se	23	
25 Mano que não seja possível retirar todos os meteristas akadiques das estra- 26 dos semente com a premulgação de samo la a a a a lei sera fei o primeiro para su- 27 mo a salução lade problema. Lagra e necessário sum semento maior sobretudo 28 da própia saciolado, que procisa ter conceincia de que muitos vidos estas em espo quar 29 do o individuo dos e depais derios chum sale sum dia população brasileira, então, se	24	
26 dos somente com a premulgação de samo loi, a 20ei seca foi o primeiro posso su- 27 mos à solução bate problema. Cação, é necessoras mus mandemente maior bate problema. Cação, é necessoras mus entrandes problemas para proceso ter concuencia de que muitos ardos estas em espo quan 28 do própias accidade, que proceso ter concuencia de que muitos ardos estas estas puen 29 do o individuo dos e depois derios Chem sale um dia população brasileira, então, se	25	
27 ma à volução teste prolitera. Vação, é necessario um emphaneto maior, solitatudo 28 da própia saciolado, que procisa ter consciencia de que muitos vidas estas um espo puar 29 do o individuo tota e depais derige chem sale um dia população brasileira, então, se	26	
28 da própira ratelado que procisa ter consideran de que muitos vidos estas em 1999 quan 29 do o individuo dels e depois derige chem sale um dia pepulação brasileira, então, se	27	
as a individual trait a supris week. Onem sale im the baptioned prosition into, of	28	
30 NAME OF THE WAY OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF	29	
1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	30	"Eniseace" loginiste use à atimant a dino avoi mu mi staire et analliger

Disponível em: http://download.inep.gov.br/participante/2013/guia_de_redacao_enem_2013.pdf.

REDAÇÕES NOTA ZERO ENEM 2013

Lei seca no Brasil ao dirigi bebado

No ponto de vista bebê e dirigi e muito pericoso porque além de colocar sua vida em risco colocar das mais pessoas que não tem nada a ver com isso, nossos governantes deverinhos fazem mais campanha como na TV radio cataios, e tem mais controle da cituação, como punição para que fou pego dirigino bebado, com além de paga fiação colocar para prestasão de serviço so assim as pessoas vão pessar mais veis ates de sai dirigido, outro dias en estava me perguntano cader alei Seca no Brasil porque esta ficando cada dia pio asim cando sai esta lei as espessoas es tava respeitando mais de outro dia para car agente so tem visto violecia no transito on seja não esta fazedo nada.

Hoje eu posso in para casa e um bebado me atropela ele so vai paga um viasa e vai em para sua casa ai nada estivese acontesido poriso e que muita gente ficar revoltado porque nosso pais tem lies mais não e cobrados para que mata as pessoas em trasinto ou seja e mais faso um pesso que não tem nada a ver com isso pagar pelo que comete crime, que isso no meu perto di vista e crime.

Vamos esperar mais consiencia das proprias pessoas para ver ser munda algum cosia nosso pais de talformas ser tiver mais divugação vai ter melhoras para tem mais respeito com esse efeito tragito.

Disponível em: Manual de Capacitação para avaliação das Redações do ENEM/2014.

Quando somos criança nossos pais, nós apresentão os melhor caminho, com liberdade de escolhas, e vinha o governo com a campanha, se beber não dirigi e se dirigir não beba foi apresentado uma maneira educativa, de onde não vir surgir efeito, sentiu a nescecidade o governo optou por uma ação radical, implanto a nova lei seca, visou a prender todo o que vir ser pego dirigir alcoolizado, encontrou regeisão, virem de achar que estão tirando um de seus direitos. a falta de consciência acaba fazendo pessoas não verem que contem uma arma de grande potencial nas mão, não está sendo tirado o direito de ninguém, está dando o direito a quem quer viver foi o mais significativo para o governo uma puxadinha de orelha, mostra como é importante um trasito seguro.

Disponível em: Manual de Capacitação para avaliação das Redações do ENEM/2014.