



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E CULTURA



MARIA DAS DORES OZÓRIO DE SOUSA

**ALTERIDADE E SUBJETIVAÇÃO NAS REDAÇÕES NOTA MIL DO ENEM: UMA
QUESTÃO DE AUTORIA**

TERESINA

2023

MARIA DAS DORES OZÓRIO DE SOUSA

**ALTERIDADE E SUBJETIVAÇÃO NAS REDAÇÕES NOTA MIL DO ENEM: UMA
QUESTÃO DE AUTORIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), para a aprovação no Mestrado Acadêmico em Letras, Área de Concentração: Linguagem e Cultura; Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem: descrição e ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Tarcilane Fernandes da Silva

TERESINA

2023

S725a Sousa, Maria da Dores Ozório de.
Alteridade e subjetivação nas redações nota mil do ENEM: uma questão de autoria / Maria das Dores Ozório de Sousa. - 2023.
107 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL, Mestrado Acadêmico em Letras, *Campus* Poeta Torquato Neto, Teresina - PI, 2024.

“Área de Concentração: Linguagem e Cultura.”

“Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem: descrição e ensino.”

“Orientadora: Profa. Dra. Tarcilane Fernandes da Silva.”

1. ENEM – Redação. 2. Autoria. 3. Alteridade. 4. Subjetivação.
I. Título.

CDD: 469.02



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA DAS DORES OZÓRIO DE SOUSA

Esta dissertação foi defendida às 08:30h, do dia 01 de abril de 2024, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Professor(a) Dr(a) Tarcilane Fernandes da Silva – UESPI
Orientador(a)

Professor(a) Dr(a). Maraisa Lopes – UFPI
Membro Externo

Professor(a) Dr(a). Alan Lobo de Souza – UESPI
Membro Interno

Professor(a) Dr(a). Bárbara Olímpio Ramos de Melo – UESPI
Suplente

Visto da Coordenação:

Dr. Franklin Oliveira Silva (Matrícula: 286.154-2)
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras da UESPI

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus. Sem a sua permissão, nada teria feito até aqui.

A Tarcilane, minha orientadora, que me guiou neste caminho desde a graduação. Nenhuma palavra é suficiente para agradecer todo aprendizado e ajuda neste caminho. Obrigada por ter acreditado em mim em momentos que até eu duvidei de mim; por cada palavra de incentivo e apoio; por cada “puxão de orelha”. A ti, minha eterna gratidão.

A minha mãe Socorro, ao meu pai Antônio José e ao meu irmão Jandyson, pessoas iluminadas, pelo apoio, estímulo e motivação que sempre me deram. Eles sempre acreditaram que os estudos são fundamentais para alcançar os sonhos. Sinto uma profunda gratidão. Enfrentamos muitas dificuldades, mas vocês me ensinaram que não é o local de nascimento que determina os sonhos, e sim a nossa capacidade de lutar por eles.

A todos os meus amigos(as) da turma XII do Mestrado em Letras, que tornaram minhas quintas-feiras mais divertidas e leves.

As minhas amigas Yorranna, Ramonna e Lívia, que me acompanharam durante toda a caminhada, sempre trazendo conforto, riso e escutando-me nos dias mais difíceis. Obrigada por dividirem comigo tantos momentos inesquecíveis.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (FAPEPI), pelo apoio financeiro e incentivo à pesquisa.

À Universidade Estadual do Piauí (UESPI), pelo acolhimento e aprendizado.

Ao Programa em Pós-Graduação em Letras (PPGL) e aos professores por terem proporcionado conhecimento necessários à minha formação.

*Esta pesquisa é fruto do Grupo de Pesquisa em Ensino,
Leitura e Discurso na Contemporaneidade - GPELD,
fundado pela Tarcilane Fernandes.*

RESUMO

Pensar no processo avaliativo do Enem, sobretudo nas redações, faz-nos observar o peso que esse exame tem na vida daqueles que nele se inscrevem, já que se configura como um mecanismo, por vezes o único, de ingressar na Educação Superior em universidades públicas, por meio do Sisu, e nas privadas, através do ProUni e Fies. Dada a relevância atribuída à redação na pontuação final do exame, propusemo-nos a investigar a autoria em redações nota mil do Enem, do ano de 2020, constituindo o *corpus* desta pesquisa, tomando como base a Análise Materialista do Discurso. Integrada ao rol de competências do ENEM até o ano de 2019, a autoria, vista nessa perspectiva discursiva, se configura como uma posição assumida no texto que permite o sujeito trazer do seu repertório discursos para a produção textual, no entanto, com a retirada dessa noção do quadro de competências, vemos um acontecimento discursivo (Pêcheux, 2015) em torno do conceito de modo a provocar mudanças ao conceber as redações. Investigamos aqui o gesto de escrita do aluno com nota máxima, que consegue assumir essa posição dentro do texto, tendo em vista que sempre será imputado uma autoria às produções textuais (Orlandi, 2020). Para tanto, apoiamo-nos em produções de Pêcheux (1997; 1999; 2011; 2014) ao tratar de noções caras à AD, como formações discursivas e ideológicas, formações imaginárias, antecipações e condições de produção; Orlandi (2005; 2007; 2013; 2017), a respeito dos gestos de leitura e de interpretação do aluno; Pacífico (2012) que abordou a autoria nas redações de sujeitos-candidatos, bem como dissertações e teses, além de outros autores que contribuíram com esta investigação. Percebemos que a autoria no ENEM parte de um gesto condicionado, influenciado pelos textos motivadores, que funcionam como um bloco de sentidos, que permitem os dizeres que devem ser acionados pelo candidato, que busca a posição-autor de acordo com sua pontuação na competência III.

PALAVRAS-CHAVES: Autoria. Alteridade. Subjetivação. Redações. ENEM.

ABSTRACT

Thinking about the evaluative process of Enem, especially in the essays, makes us observe the weight that this exam has in the lives of those who register for it, since it is configured as a mechanism, sometimes the only one, to enter Higher Education in public universities, through Sisu, and in private ones, through ProUni and Fies. Given the relevance attributed to the essay in the final score of the exam, we proposed to investigate authorship in Enem's essays with a score of a thousand, from the year 2020, constituting the corpus of this research, based on the Materialist Discourse Analysis. Integrated into the set of competencies of ENEM until the year 2019, authorship, seen from this discursive perspective, is configured as a position taken in the text that allows the subject to bring discourses from their repertoire for textual production. However, with the removal of this notion from the set of competencies, we see a discursive event (Pêcheux, 2015) around the concept in order to provoke changes in conceiving the essays. Here, we investigate the writing gesture of the student with the maximum score, who manages to assume this position within the text, considering that authorship will always be attributed to textual productions (Orlandi, 2020). To do so, we rely on Pêcheux's productions (1997; 1999; 2011; 2014) when dealing with notions dear to AD, such as discursive and ideological formations, imaginary formations, anticipations, and production conditions; Orlandi (2005; 2007; 2013; 2017), regarding the reading and interpretation gestures of the student; Pacifico (2012) who addressed authorship in essays of candidate-subjects, as well as dissertations and theses, in addition to other authors who contributed to this investigation. We realize that authorship in ENEM stems from a conditioned gesture, influenced by motivating texts, which function as a block of meanings, allowing the statements that must be activated by the candidate, who seeks the author-position according to their score in competency III.

KEYWORDS: Authorship. Otherness. Subjectivation. Wording. ENEM.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	15
2.1	Surgimento do ENEM: transformações na educação básica brasileira	15
2.2	As competências do ENEM e as concepções de aprendizagem	19
3	LEITURA, ESCRITA, AUTORIA E SUJEITO	33
3.1	De que autoria estamos falando?	33
3.2	Autoria e sujeito	40
3.3	A constituição do eu: a subjetividade e alteridade nos gestos de escrita	43
3.4	Leitura e interpretação sob o enfoque discursivo	47
4	METODOLOGIA	52
4.1	Caracterização metodológica	52
4.2	Da constituição do <i>corpus</i> ao procedimento de análise	54
5	GESTOS DE ANÁLISES	61
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
	REFERÊNCIAS	104

1 INTRODUÇÃO

A produção da escrita, independente do ambiente requerido, nem sempre se coloca como uma tarefa confortável para aqueles que a produzem. Com base nisso, relembramos o que disse Clarice Lispector na obra *A hora da Estrela* (1995), ao discorrer sobre o quão difícil é a atividade de escrita. Para a escritora, escrever é tão duro como quebrar rochas, no entanto, a partir do momento em que se concretiza esta ação, tem-se a possibilidade de voar faíscas e lascas como aços espelhados. As dificuldades desse ato, pensando no ambiente escolar, podem ocorrer em razão dos muitos critérios exigidos concernentes ao conhecimento estrutural dos gêneros e às inúmeras regras impostas pelo código formal da língua para o bem escrever. Com base nessa reflexão, será possível pensar na possibilidade de autoria, levando em conta que o ‘ser autor’ é uma característica tão restrita a escritores, literários e produtores de conhecimentos?

Pensando nisso, buscamos traçar um olhar discursivo para as redações nota mil do Exame Nacional do Ensino Médio (doravante ENEM), com vistas a observar como os sujeitos-candidatos assumem a autoria neste lugar, dada as suas condições de produção, as formações discursivas e ideológicas, visto como um sujeito atravessado por um discurso pedagógico e capitalista, que molda seu gesto de escrita. Faremos isso por intermédio da Análise Materialista do Discurso, já que essa teoria nos proporciona um olhar além daquilo que é visível, descortinando nossos olhos para o não visto, não pensado e não dito.

O tema da autoria é vasto e sempre rende uma grande discussão, o que faz dela um objeto de estudo bastante pesquisado sob diferentes vieses teóricos, incluindo o discursivo. A nosso ver, realizar essa pesquisa deslocando essa noção, não consiste numa repetição do mesmo, uma vez que apresentamos o nosso entendimento, criando um novo, numa abertura polissêmica que encontramos na construção do nosso arquivo. Partindo disso, podemos questionar, então, o que encontraremos de novo com a realização desta pesquisa?

Explicaremos esse questionamento com base num levantamento que fizemos no site da Capes, à procura de pesquisas de mestrado e doutorado que abordam a questão da autoria nas redações de alunos ou de candidatos do ENEM sob um viés discursivo. Ao todo, encontramos cinco dissertações, num recorte temporal de 2016 a 2020. A começar pelo ano mais distante, temos a pesquisa intitulada *Indícios de autoria e marcas identitárias em textos nota mil do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)*, sob autoria de Maristela Rabaiolli, no ano de 2016. Nela, a autora analisou cinco redações nota mil, da edição de 2014, com foco a observar a

autoria e as marcas identitárias nessas redações, que, embora seja presente uma contradição quanto ao conceito de autoria, foi possível ver marcas autorais e identitárias nessas produções.

No ano de 2017 encontramos duas pesquisas: a primeira, intitulada *A produção de textos na “Era ENEM”: Subjetividade e Autoria no contexto político-pedagógico brasileiro contemporâneo*, de Guilherme Brambila Manso, focou numa abordagem dialógica e enunciativa, que por vezes conversa com o discursivo sobre a autoria nos moldes de Foucault, tomando as construções feitas nesses textos nota mil como parâmetro para a produção de novas redações, e a segunda, *Processos de construção da autoria nas provas do ENEM*, de Joseilda Martins de Jesus, situa a autoria sob enfoque discursivo, buscando entender o papel que os discursos imbuídos nos textos motivadores assumem na construção da autoria.

Continuando em nosso levantamento, temos no ano de 2018 a pesquisa *Indícios de autoria em redações escolares: entre a regularidade e a ruptura*, de Thais Rosa Viveiro, que se põe a analisar redações escolares com foco na autoria, sob enfoque discursivo, de uma escola elitizada em São Paulo, considerando os aspectos individuais, humanos e sociais desses alunos. Para ela, a autoria surge das rupturas entre o que há de mostrado e de constitutivo nos discursos. Em 2020, encontramos a proposta de Viviane Vieira de Sobrinho, sob o título de *Indícios de autoria em textos dissertativo-argumentativos do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM*, que chega à conclusão de que a autoria é resultante de um estilo, de uma tomada de posição frente ao tema abordado, também sob perspectiva discursiva.

Exposto nosso levantamento, podemos ver que essas pesquisas têm em comum o fenômeno analisado, a saber, a autoria sob um viés predominantemente discursivo, mas também interagindo com a abordagem enunciativa ou dialógica. Nesta direção, o que garante a realização desta pesquisa é a abertura do novo diante daquilo que já existe, ou seja, além da repetibilidade, que é a investigação da autoria, trouxemos também o novo, derivado daquilo que já foi dito, que se faz representado nesta investigação pela assunção da autoria em redações nota mil no ENEM, como possibilidade de impressão da subjetividade do aluno no texto escrito. Além disso, fizemos uma pesquisa que aborda como acontecimento discursivo a retirada do “indício de autoria” dos critérios de competências a serem desenvolvidas na prova, ocorrido em 2020. Assim, além de analisar a autoria como um meio de imprimir uma subjetividade no texto do candidato do ENEM, discutiremos o impacto que esse acontecimento discursivo teve na formulação do exame e analisaremos o que essa retirada do princípio de autoria pode provocar nas redações.

A proposta desta pesquisa surgiu a partir do intuito de investigar a autoria, em conjunto com a subjetividade e a alteridade em redações nota mil do ENEM, como forma de contribuir

para a produção de conhecimento a respeito de um tema de grande importância para alunos e professores. Sob o crivo da Análise Materialista do Discurso, vimos a possibilidade de observar os fenômenos da autoria e o modo como os sujeitos-candidatos se colocam como autores nos seus textos. Partimos de uma inquietação que surgiu ao realizar um trabalho de conclusão de curso, na graduação, sobre a leitura numa perspectiva discursiva. Ao trabalhar com essa temática, inevitavelmente chegamos a indagações acerca da escrita e da autoria, e do modo como estas habilidades são trabalhadas no ensino, sendo a escrita uma habilidade com espaço privilegiado na escola. Isso despertou em nós o interesse de aprofundar esse conhecimento por meio de pesquisas relacionadas a essa questão, justificando a escolha por este objeto de pesquisa. Ademais, ao montar o arquivo desta investigação, percebemos um acontecimento discursivo em torno da autoria, elencando mais uma justificativa e um fator diferenciador desta investigação.

Com efeito, a prova de redação tem grande peso na nota final do ENEM e na vida daqueles que se inscrevem no exame, uma vez que, ao atingirem uma boa pontuação, tem-se a possibilidade de ingressar nas Instituições de Ensino Superior (doravante IES), bem como de conferir para estes alunos o selo de competentes, visto que atingiram os requisitos cobrados pelo certame. Diante disso, levantamos os seguintes questionamentos que serviram de norte para delimitar as hipóteses e objetivos para a pesquisa a que nos propomos desenvolver: Como o discurso pedagógico descreve e analisa o atravessamento da posição-autor nas produções textuais dos sujeitos alunos? De que modo os gestos de leitura do aluno podem contribuir para a constituição da autoria na perspectiva discursiva? E como os textos motivadores, que são apresentados nas propostas das redações do ENEM, influenciam a constituição da autoria, estabelecendo uma relação entre subjetividade e alteridade?

Partimos da hipótese de que a autoria, embora retirada do rol de competências, é um gesto presente e requerido nas redações dos candidatos do ENEM, fundindo-se a esse gesto as marcas de subjetividade e alteridade visíveis na superfície linguística dessas produções. Além disso, junta-se algumas hipóteses secundárias como o fato de a autoria se aproximar de um jogo estilístico; a subjetividade e alteridade mostrar como o candidato se apropria dos textos motivadores para realizar seu gesto de escrita; a memória vista dentro da perspectiva discursiva, influencia na produção escrita; e que os textos motivadores podem funcionar como um discurso autoritário nas redações, em outras palavras, uma contenção institucional (AIE¹) dos dizeres dos candidatos.

¹ Aparelhos Ideológicos do Estado, denominação dada por Althusser (2010).

Junto às hipóteses, conjecturamos os seguintes objetivos, a saber: (I) descrever como candidatos com nota máxima na redação do ENEM trabalham em seus textos a questão da alteridade e da subjetividade a fim de imprimir marcas autorais em suas produções; (II) refletir sobre os conceitos de ‘autoria’ e ‘sujeito-autor’ a partir do viés teórico da Análise Materialista do Discurso, ressaltando a escrita textual enquanto espaço de articulação do sujeito com a história, com a língua e com o discurso; (III) investigar o papel dos textos motivadores apresentados nas propostas de redação do ENEM na subjetivação e impressão de marcas autorais no texto produzido pelo aluno; e, (IV) analisar como a alteridade presente nas redações nota mil dos candidatos do ENEM 2020 conduz à produção do sujeito-autor. Com esses objetivos, esperamos confirmar ou refutar nossas hipóteses num constante movimento entre descrição e interpretação dos gestos de escrita dos alunos nas redações do ENEM.

Uma vez reunidas todas as noções caras à AD, tais como formações discursivas e ideológicas, condições de produção, memória discursiva, interdiscurso e intradiscurso, sujeito e outras, mobilizadas pelo *corpus* desta pesquisa, instaurou-se um movimento entre teoria e prática, entre análise e retorno ao *corpus*, necessário ao funcionamento do arquivo, que torna possível as análises.

Depois do exposto, faz-se necessário descrever a respeito da estrutura desta dissertação, como forma de auxiliar os leitores quanto ao que encontrarão com a leitura da referida pesquisa. Além desta seção introdutória, e com exceção das considerações finais e referências, temos quatro capítulos teóricos que compõem nossa estrutura. O capítulo II, *Exame Nacional do Ensino Médio no contexto educacional brasileiro*, dividido em seções, em que caracterizamos o ENEM, desde seu contexto de surgimento, como uma política pública de avaliação em larga escala e o peso que esse exame tem na vida dos sujeitos-candidatos que nele se inscrevem, bem como os impactos dos seus resultados anuais na educação básica brasileira. Ainda neste capítulo, trouxemos uma abordagem da pedagogia das competências para situar as que são exigidas na matriz de referência do ENEM e na prova de redação, elencando o protagonismo conferido a esta prova e a noção de autoria como acontecimento discursivo.

No capítulo III, *Leitura, escrita, autoria e sujeito*, adentramos na teoria a qual nos filiamos mobilizando alguns conceitos basilares. A começar pelo enfoque dado ao tratamento da autoria, sob ponto de vista discursivo e a partir das definições encontradas a cada autor mencionado, podemos entendê-la como uma função assumida no texto. Sendo o autor uma das posições do sujeito, trouxemos a concepção deste na perspectiva teórica vinculada, que o entende como espaço de atravessamento da história e da ideologia. Ao final deste capítulo, tratamos das noções de leitura e interpretação e a relação destas com escrita.

No capítulo IV, *Metodologia*, descrevemos os aspectos metodológicos. Aqui, mostramos como acontece a pesquisa neste viés materialista do discurso. Ademais, construímos o arquivo desta investigação descrevendo todos os documentos e textos integrados que auxiliam no seu funcionamento. Por meio disso, examinamos o modo como o *corpus* mobiliza tais conceitos partindo de um movimento pendular.

Para finalizar nossa descrição estrutural, o capítulo V desta dissertação traz os *Gestos de análises* depreendidos desse movimento. É um capítulo analítico sobre as redações nota mil do ENEM 2020. É o lugar de contato direto com a materialidade discursiva analisada que nos permite ver o funcionamento da autoria, o gesto de leitura acerca dos textos motivadores e a subjetividade – caso esteja presente – do aluno, na superfície linguística. Na edição de 2020, tivemos um total de 28 redações nota mil em todo o país, no entanto, foram analisadas 9 redações neste capítulo, em razão de não termos acesso a todas as redações na íntegra. Terminada a descrição, agora convidamos o leitor a realizar seus gestos de leitura sobre esta pesquisa e daqui ter a possibilidade de abertura ao novo que, ensejamos, frutifique novas pesquisas.

2 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Tomamos como *corpus* de análise para essa pesquisa as redações nota mil do Exame Nacional do Ensino Médio. O ENEM se constitui como um exame a nível nacional, retrospectivo, por retomar todos os conteúdos do Ensino Fundamental e Médio, e prospectivo, por ser uma possibilidade à continuidade dos estudos. Dessa forma, neste capítulo, exploraremos mais sobre esse exame, enquanto política pública de avaliação em larga escala, desde seu surgimento até os dias atuais, bem como o impacto que ele trouxe para o cenário educacional brasileiro. Ademais, faz-se necessário explorar ainda a forma que o ENEM avalia seus participantes, sendo exposta aqui a Matriz de Referência do exame e as competências que o regem, sobretudo, na área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias e da prova de redação.

Trazer as competências que constituem a Matriz de Referência, principalmente, da prova de redação, ajuda-nos a entender como o exame concebe a noção de autoria, que até o ano de 2019 fazia parte do rol das competências. Assim, buscaremos compreender, no decorrer do capítulo, como o ENEM caracteriza o sujeito-candidato como produtor do seu texto, colocando-se como autor ou indícios de autoria sob enfoque discursivo. Ao final, diante do peso que tem a prova de redação, buscaremos ainda entender o seu protagonismo no cenário atual.

2.1 Surgimento do ENEM: transformações na educação básica brasileira

Para entendermos o percurso evolutivo do ENEM, desde seu surgimento até os dias atuais, e o impacto dessa prática avaliativa no sistema educacional brasileiro, partiremos da noção de Estado-avaliador², termo desenvolvido por Afonso (1998), na qual o Estado passa a intervir cada vez mais nos serviços ofertados à sociedade, como forma de detenção de controle da qualidade desses serviços, e faz isso por intermédio de avaliações sistemáticas, dentre elas, a avaliação educacional, que se tornou necessária desde a democratização da educação brasileira. Segundo Peroba (2017), o foco dessa avaliação recai majoritariamente nos resultados que determinam as metas e caminhos que são traçados para serem seguidos por todo corpo educacional. Ainda para a autora, esse sistema de avaliação firma-se no Brasil a partir da reestruturação do Estado Brasileiro, sob a hegemonia neoliberal, em 1990. Nesse período,

² Para Afonso (1998), Estado-avaliador, situado num contexto neoliberal, tem como foco a revalorização da ideologia de mercado; esse conceito surge propondo uma maior intervenção do Estado no monitoramento das ofertas de serviços, dando à avaliação um papel central nesse meio, uma vez que, por meio dela, instituem-se mecanismos de controle e responsabilização.

encontrávamos num contexto de sequelas sofridas por uma série de fatores, como a ditadura militar, que provocara mudanças, de um lado, pela abertura política e, de outro, pela crise econômica a qual o país enfrentava e que refletirá no plano educacional tempos depois. É desse contexto que surge o discurso capitalista atravessado no exame.

Ainda para Peroba (2017), saímos de um período ditatório para uma democracia, em que o cidadão passa a ser privilegiado, já que é ele quem legitima instituições e é o principal cliente dos serviços oferecidos pelo Estado. Nesse contexto político, a educação é vista sob novos olhares, exigindo uma reforma administrativa do sistema escolar de tal modo que atenda às necessidades do novo público que ingressa nas escolas. Para isso, introduziu-se neste cenário dispositivos de controle que meçam a eficiência e a qualidade dos serviços educacionais. É dentro deste paradigma que surgem as avaliações em larga escala para mensurar a qualidade da educação brasileira.

E é neste momento que surge a importância dada às avaliações, em razão de controlar o serviço ofertado pelo Estado. Os exames anuais, por exemplo, para a verificação do ensino ofertado em nível fundamental ou médio, são feitos por órgãos externos à escola, que fazem as avaliações em larga escala, para assim, por meio da análise dos resultados, traçar objetivos.

Esse sistema de avaliações, sobretudo no cenário educacional brasileiro, entra em vigência a partir da década de 1990 (Peroba, 2017). No entanto, já era notório resultados que denunciavam uma má qualidade no serviço educacional ofertado, por meio de testes pilotos no final da década de 1980. Toda essa crise educacional que se apresentava, como explica Gentili (2001), é resultado de um crescimento desordenado do sistema escolar, ou seja, uma superlotação das escolas, que as levam a apresentar urgência nos resultados, acarretando, dessa forma, deficiências pedagógicas. Então, na visão de Gentili (2001), conforme feito no plano econômico, o que supriria essa crise educacional seria promover uma reforma no sistema escolar sustentada nos métodos de mercado, legitimando o princípio da competição e determinando a escola como um mercado educacional, em que a qualidade motiva a competitividade entre as instituições.

Partindo dessa visão do sistema escolar como mercado educacional, vemos que, para suprir o déficit apresentado, tomavam-se os princípios aplicados no mercado, que resolvera a crise econômica como modelo a ser seguido na educação. Assim, o Estado-avaliador responsabiliza-se pela verificação dos resultados obtidos e, diante de tudo isso, a avaliação ganhou lugar na regulação dos serviços educacionais, visando garantir sua qualidade, e tornou-se parte da legislação nacional, em 1990.

Peroba (2017) chama a atenção para o fato de que o sistema de avaliações em larga escala deixa à mostra uma seletividade e exclusão por parte da educação brasileira, que se baseia na classe dominante para delimitar os parâmetros tidos como corretos e que devem ser aceitos por todos, independente do perfil do aluno que frequenta à escola. Com essa democratização escolar, esse sistema de avaliações excludente e seletivo se tornou cada vez mais crescente, como nos diz Peroba (2017), e é dentro desse cenário que surge a avaliação para o Ensino Médio, em 1998, com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por meio da Portaria Ministerial n° 438, de 28 de maio de 1998. O Exame passou a ser responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e sua realização voltava-se para os egressos e concluintes do Ensino Médio que, nesse contexto, tinha caráter individual e voluntário³.

O INEP, porta-voz deste exame, justifica seu surgimento como uma avaliação de caráter individual que pudesse aferir as competências fundamentais que foram desenvolvidas na última etapa da escolarização, o Ensino Médio, para o exercício da cidadania (Brasil, 1998). São previstos como objetivos do ENEM examinar o desempenho do aluno no que diz respeito:

I - conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, 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; IV constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio (Brasil, 1998).

Todos esses objetivos deveriam refletir no sistema de ensino brasileiro, mas como nos mostrou a pesquisa empreendida por Borges (2023), pouco se fala sobre o ENEM e como de fato preparar o aluno para esse processo avaliativo. Tais objetivos desvelam o funcionamento do discurso capitalista, que toma o ensino como um produto mercadológico, tendo em vista que o objetivo central é a oferta de bons resultados, aferidos pelas notas obtidas no ENEM, pouco importando as condições que a escola detém para de fato garantir estes resultados.

Observando os números de inscritos no exame, Werle (2010) nos diz que houve uma extrapolação do objetivo inicial do ENEM, que é o de avaliar a aprendizagem dos concluintes do Ensino Médio, passando a existir novas finalidades, como ingressar em Instituições de Ensino Superior por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) ou adquirir bolsas com até

³ A princípio, o ENEM, enquanto ainda tinha caráter voluntário, era visto com desdém e pouco caso entre os estudantes, uma vez que “aparentemente” não proporcionava nenhum benefício imediato ao aluno, funcionando apenas como um sistema avaliativo educacional. Contudo, em 1999, com a adesão de 93 instituições de Ensino Superior (INEP, 1999), esse cenário sofre modificações. O exame que antes era meramente avaliativo, passa a ser visto como uma possibilidade de ingresso em uma dessas instituições. Isso fez com que ele passasse a gozar de grande prestígio na comunidade escolar e fosse bastante buscado pelos estudantes.

100% de gratuidade em faculdades privadas através do Programa Universidade para Todos (PROUNI), além de conferir a terminalidade daqueles que não concluíram o Ensino Médio até o ano de 2016.

Analisando o trajeto evolutivo do ENEM, Peroba (2017) diz que foi com o governo Lula, em 2009, na gestão do então Ministro da Educação Fernando Haddad, que se deu o surgimento do “novo ENEM”, marcando uma nova fase para esse exame e instituindo sua nota como parâmetro único dos candidatos adentrarem nas IES. Com isso, surge o Sistema de Seleção Unificada (SISU), fortalecendo e institucionalizando o exame, uma vez que o ingresso em universidades públicas só acontecia por meio desse sistema. Com isso, houve uma democratização do exame, tornando-o gratuito para os alunos de escolas públicas e de baixa renda, tendo agora um novo modelo de prova estruturada pelo MEC, que, até 2008, contava com apenas 63 questões e uma redação aplicada em um dia, passando a ter, com essa reformulação, 180 questões e, além da permanência da redação, as provas passaram a ser aplicadas em dois dias. Essas questões dividem-se em quatro áreas, a saber, Linguagem, Código e suas tecnologias e Redação; Ciências Humanas e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; e Matemática e suas tecnologias, em que cada uma delas apresenta 45 questões objetivas que cobram um ensino com base na interdisciplinaridade e contextualização.

Sob análise dos números crescentes de adesões das Instituições de Ensino Superior (IES) apresentados na pesquisa de Peroba (2017), observa-se que o ENEM, em suas edições anuais, instaura implicitamente uma competitividade, já que o sistema educacional é tomado como um mercado. Com isso, os resultados obtidos no exame, que avalia a diversidade do alunado brasileiro oriundo de diferentes realidades, são avaliados de modo homogêneo, desconsiderando-se a realidade e as possibilidades do aluno. Isso nos leva a perceber que quem tem os melhores resultados, assume as melhores posições e tem a possibilidade de escolha das vagas nas melhores IES. Além disso, é notório que o ENEM vai além dos seus objetivos de avaliar o ensino ofertado e, conforme Sordi (2012), seus resultados deveriam servir, de fato, como análise para superar a deficiência apresentada no ensino público e não como manutenção da competitividade.

Vemos que esse novo modelo do ENEM visa democratizar o acesso às vagas federais e influencia uma reestruturação do currículo do Ensino Médio, levantando alguns pontos que deveriam ser repensados, como o acúmulo de conteúdos que sobrecarregam o aluno, fazendo com que este não veja função no seu cotidiano daquilo que ele aprende na escola, e a ausência da promoção de um ensino voltado para a resolução de problemas e para a reflexão, e não para

o acúmulo de conteúdo. Ao fazer isso, permitiria que o aluno saísse de um paradigma de ensino com base na memorização, indo em direção à contextualização.

A respeito da influência do ENEM na reestruturação curricular do Ensino Médio, o então diretor de Avaliação de Certificação de Competência do INEP, Ataíde Alves, declara que o:

ENEM tem, ainda, papel fundamental na implementação da Reforma do Ensino Médio, ao apresentar nos itens da prova, os conceitos de situação-problema, interdisciplinaridade e contextualização, que são, ainda, mal compreendidos e pouco habituais na comunidade escolar. A prova do ENEM, ao entrar na escola, possibilita a discussão entre professores e alunos dessa nova concepção de ensino preconizada pela LDB, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Reforma do Ensino Médio, norteadores da concepção do exame (Brasil, 2005, p.8).

Com base nessa declaração, vemos a pretensão do que se espera atingir com esse novo ENEM, com vistas a provocar mudanças na educação brasileira de modo que haja uma reorganização para atender às exigências desse exame. No entanto, o real objetivo do exame se baseia em garantir bons resultados que atestem uma eficácia do ensino. Sabemos as deficiências que as escolas públicas apresentam e, por vezes, os alunos oriundos delas não detêm da mesma preparação daqueles vindos de escolas privadas com acesso a um grande capital cultural.

À vista disso, percebemos a importância dada ao exame, que se constitui como um dos meios de entrada nas IES do país, por intermédio dos programas criados pelo governo. O discurso propagado pelo ENEM, com base na sua Matriz de Referência, mostra-nos um intuito de inserir o aluno no contexto social, com vistas à funcionalidade dos conteúdos aprendidos em sala de aula, para, dessa forma, mobilizá-los e aplicá-los na resolução de problemas. No entanto, de acordo com Borges (2023), vê-se um cerceamento e propagação do discurso autoritário que mais conduz o sujeito-aluno de como deve prosseguir neste exame, ao invés de dar margens para a mobilização e aplicação de tais conceitos. A seguir, trataremos das concepções de aprendizagens e das competências cobradas pelo ENEM, tendo em vista que nossa proposta de empreender esta pesquisa foi com base na competência III do exame, em que se cobra a autoria.

2.2 As competências do ENEM e as concepções de aprendizagem

Antes de adentrarmos nas competências cobradas no ENEM, trataremos para esta discussão a definição desse termo. Vimos em Dias (2010) que o termo ‘competência’ surge do latim *competentia* para designar uma aptidão que a pessoa possui para resolver um assunto, tendo sido usado pela primeira vez na língua francesa, no século XV, como forma de conferir às instituições autoridade e legitimidade para tratar de problemas típicos daquela instância.

Somente no século XVIII que seu significado se estende para o plano individual, ou seja, uma competência do indivíduo na resolução/enfrentamento de problemas com base no seu saber e experiência.

A noção de competência é usada em vários campos do saber, ganhando diferentes acepções. Assim, vemos seu uso na Linguística, na Psicologia, e na Educação sob diferentes perspectivas teóricas, como o Behaviorismo, o Construtivismo, o Cognitivismo e o Sócio-cognitivismo (Dias, 2010). Percebemos, ainda, que o que há de comum entre as definições é o entendimento dessa noção como uma capacidade, habilidade, aptidão atribuída ao indivíduo que sabe lidar com situações inesperadas, atuando na resolução de problemas e mobilizando conceitos que julga adequados àquela situação. O que diferencia as concepções apresentadas é o modo como é construído esse saber, podendo ser uma faculdade inata ao indivíduo, um comportamento estimulado mediante situações, ou uma construção que se dá quando inseridos num contexto social e numa interação com outros indivíduos.

No cenário brasileiro, esse termo ‘competência’ surge atrelado ao setor industrial, em 1930 (Carvalho, 2017), transparecendo uma relação entre educação e mercado de trabalho, e, anos mais tarde, em 1990, esse mesmo termo passa a integrar o rol de documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), no que tange os processos de ensino-aprendizagem, tais como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9694/96 (Brasil, 1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997); os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio – PCNEM (Brasil, 2000); e os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio Plus – PCNEM Plus (Brasil, 2007). Ao trazer do setor industrial essa noção, há uma proposta, mesmo que implícita, de que educação e trabalho se complementam, reforçando o imaginário social de que uma formação em nível superior garante um lugar no mercado de trabalho.

Essa pedagogia de competência faz-se ainda mais necessária quando observamos as exigências feitas pelo mercado de trabalho atualmente. O novo perfil do trabalhador exige que ele se ajuste aos novos modos de produção, articule conhecimentos e seja criativo. Isso nos faz refletir sobre o papel da escola nesse contexto, que, segundo Kuenzer (2000), deixa transparecer uma relação entre educação e mercado de trabalho, em que a escola, por intermédio da pedagogia das competências, leve o aluno a enfrentar as adversidades e situações não previstas.

Perrenoud (2000) defende que a escola deve preparar o aluno, acima de tudo, para as diversas situações do cotidiano e, em razão disso, julga que o ensino por intermédio das competências atinja esse objetivo de levar o aluno a lidar com o enfrentamento de problemas. Para um ensino efetivo e que cumpra essas metas, o autor adverte que, além da reformulação do papel do professor nesse cenário, é necessário ainda o desenvolvimento de projetos,

trabalhos e promoção de situações que incitem o aluno a mobilizar seus conhecimentos, seja o prévio ou o formalizado, para resolver tais questões. Sob ótica desse autor, vemos ainda que quando o professor leva para a sala um ensino descontextualizado, sem trazer sua funcionalidade no cotidiano, pode levar o aluno a não fazer a correlação entre o conteúdo ensinado e o contexto de aplicação. Assim, mesmo com as críticas à pedagogia da competência, o autor mostra sua importância no contexto escolar e nos sistemas de avaliação.

No contexto do ENEM, Lopes (2001) alega que a implantação desse ensino sob viés das competências oferece padrões de condutas a serem cumpridos por todos os envolvidos do processo de ensino e aprendizagem na escola, e o que reitera a importância desse novo modelo são as mudanças ocorridas no mercado de trabalho e as exigências que este faz quanto ao perfil do trabalhador, que cada vez mais necessita de habilidades e competências que vão além da força física.

As avaliações, como é o caso do ENEM, implicam mudanças diretamente na escola que é obrigada a reestruturar suas concepções de ensino e suas grades curriculares, e as competências entram nessa conjuntura, segundo Lopes (2001), como um princípio organizador de currículos. Os seus resultados incidem diretamente na escola e, diante disso, é necessária uma reorganização que atenda às exigências dos documentos oficiais, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000), voltado para o Ensino Médio, que propõe, por exemplo, a ideia de interdisciplinaridade, refletindo na escola e no exame, e, sobretudo, nas necessidades do mercado de trabalho.

Pensar em um ensino por competências, que leve o educando a desenvolvê-las no cotidiano, situa-nos do que pretende o ENEM, com o intuito de aferir as competências, por meio das habilidades descritas na Matriz de Referência deste exame. Assim, define que:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (Brasil, 2002, p. 11).

Mesmo com tantas definições para essas duas noções (competência e habilidade), ainda observamos na literatura algumas confusões quanto aos limites de cada uma. Diante do exposto, vemos conceitos apresentados com base no Inatismo de Chomsky e no Construtivismo de Piaget, ao considerar as estruturas mentais como um mecanismo para a construção de conhecimento pela relação do indivíduo com o meio social. A respeito disso, Sobral (2013) nos

diz que o encontro entre essas duas linhas de pensamento se dá quando entendemos a construção do conhecimento pela nossa capacidade genética e biológica, um fator inerente ao ser humano, que pode ser desenvolvido pelos estímulos externos quando inseridos no meio social.

Acerca das correntes teóricas que embasam o conceito de competência, Bernstein (1998) diz que a definição dessa noção pode ser identificada em diferentes paradigmas das Ciências Sociais, como a competência linguística de Chomsky, a competência cognitiva de Piaget e a competência cultural de Lévi-Strauss, que, embora divergentes entre si, se igualam à medida que conjecturam que todos os sujeitos sociais já são inerentemente competentes, criativos e ativos, bastando apenas a estimulação. Ainda acrescenta que referente aos documentos do MEC, a noção de competência é baseada nas dimensões cognitivas, advindas das teorias de competências das Ciências Sociais, e sob enfoque comportamentalista, no entanto, fazem menção apenas a Piaget e a Chomsky.

Perrenoud (2000), no escopo das definições e limites sobre essas duas noções, de competência e habilidade, diz-nos que há dois tipos de competências, sendo uma principal e outra específica. Ao aprofundar suas definições, o autor chega à conclusão de que aquilo definido como uma parte específica é o equivalente ao conceito de habilidade. Assim, sob a ótica de Perrenoud (2000), teríamos a competência propriamente dita como a parte principal e as habilidades como a parte específica.

Baseado nisso, o ENEM é estruturado com base numa Matriz de Referência que “indica a associação entre conteúdos, competências e habilidades básicas próprias ao jovem, na fase de desenvolvimento cognitivo e social correspondente ao término da escolaridade básica” (Brasil, 2002, p. 11). E é diante disso, e do fato que nosso foco de pesquisa recai em uma das competências da prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio, que justifica a discussão levantada sobre este tema.

No que tange a área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, temos, ao todo, nove competências a serem cobradas no exame, a saber:

- (1) Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.
- (2) Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.
- (3) Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.
- (4) Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.
- (5) Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

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

(7) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

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

(9) Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar (Brasil, 2009).

Ao todo, são requeridas trinta habilidades⁴, que se dividem entre cada uma das competências expostas. Partindo delas, surgiu a Matriz da prova de redação que avalia cinco competências no que diz respeito à produção textual dos sujeitos-candidatos, sendo essa mais específica, uma vez que objetiva avaliar como os participantes se colocam como produtores textuais, observando diferentes aspectos.

As cinco competências que são avaliadas na produção textual dos participantes dizem respeito à modalidade adequada da língua exigida para esta ocasião; à compreensão do tema e adequação ao gênero; à seleção de fatos e opiniões para a construção do argumento; aos mecanismos linguísticos; e à proposta de intervenção que atenda aos requisitos do exame. Na íntegra, são:

Competência 1 - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.

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

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

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

Competência 5 - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (Brasil, 2020).

Diante disso, é colocado ao sujeito-candidato uma situação-problema na qual ele precisa se posicionar, por meio de uma produção textual, com coerência e coesão, mobilizando conhecimentos necessários para a construção da argumentação, manifestando seu repertório sociocultural, escrito na modalidade formal da língua e propondo uma intervenção social para o problema. Observa-se como o participante produz um texto, levando em consideração todas as competências supracitadas, e como este se constitui (ou não) como autor. Com base nisso,

⁴ Em razão da extensão dessa seção, optamos por não trazer na íntegra todas as habilidades, no entanto, o documento base que dá acesso a elas está disponível em: <https://download.inep.gov.br/download/ENEM/matriz_referencia.pdf>

na próxima seção, daremos ênfase à competência III, já que nela são cobrados o modo como o sujeito-candidato se coloca como autor ou possui indícios autorais no seu texto.

2.3 O protagonismo da redação e a questão de autoria como acontecimento discursivo nas provas do ENEM

Quando se trata de adentrar no Ensino Superior, logo pensamos no ENEM como porta de acesso, que, por sua vez, traz à tona discursos que permeiam o imaginário social a respeito desse exame. Dentre eles, tem-se o discurso escolar que propaga uma escolarização e reforça uma preocupação cada vez mais crescente com a prova de redação. Assim, vemos um maior número de cursos preparatórios para este exame que se preocupa em trazer uma fórmula para uma produção textual que leve o sujeito-aluno a obter a pontuação máxima. Com isso, anualmente, observamos uma exorbitante preocupação a respeito do tema a ser cobrado no certame, bem como os argumentos a serem mobilizados para desenvolver uma boa redação. Tudo isso eleva essa prova a um lugar de destaque na sociedade.

A demanda por vagas no ensino superior cresceu vertiginosamente e a seleção que acontece nos vestibulares esteve ainda mais relacionada à exclusão e elitização desse ensino, transparecendo a carga ideológica presente no discurso das competências, uma vez que o processo era visto como uma forma de eliminar parte dos candidatos em relação ao pequeno número de vagas, fato ainda presente atualmente. Com esse fim, elevaram-se o grau de dificuldade das provas, o que, conseqüentemente, criou um verdadeiro fosso entre os conhecimentos adquiridos pelo aluno durante seu percurso escolar e o que se cobrava no vestibular, enrijecendo a deficiência do ensino público. Foi dentro dessa conjuntura que surgiram os primeiros cursinhos preparatórios.

Para entendermos todo o protagonismo da prova de redação no ENEM e como tomamos a autoria como um acontecimento discursivo nesta prova, faz-se necessário situarmos as condições de produção daquele período de realização da primeira edição do exame. Por condições de produções entendemos, sob ótica de Pêcheux (2014b), que são construções em uma dada conjuntura histórica, numa dada formação social, por um conjunto complexo de Aparelhos Ideológicos do Estado que constituem o discurso e fazem com que eles sejam X e não Y.

Uma vez definido sob perspectiva discursiva o conceito de condições de produção, que nos ajudará a compreender o percurso que culminou na centralidade da prova de Redação, vemos que o prenúncio desse protagonismo se inicia quando o Ministério da Educação, em

1977, publica o Decreto Federal nº 79. 298 que torna, no processo de concurso vestibular, a inclusão obrigatória da prova ou questão de redação em Língua Portuguesa (Brasil, 1977). A partir disso, o ENEM, sendo um concurso além de avaliativo, mas também seletivo, com as adesões das IES a partir do ano de 1999, alinha-se ao decreto proposto, trazendo na sua composição 180 questões objetivas e a prova de caráter discursivo, a redação, com vistas a analisar a escrita dos alunos.

Assim, a prova de redação passa a ser estruturada sob moldes que vão além das competências da grade de correção, exigindo o que propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, como o respeito à diversidade, aos valores e direitos da sociedade que possibilitem ao sujeito-candidato fazer sua produção textual, mobilizando argumentos cabíveis para um desempenho textual com êxito. O aluno é convidado a escrever sobre uma temática, com pontos de vista embasados na realidade, e trazer e uma proposta de intervenção visando solucionar ou minimizar o problema levantado. Sua escrita deriva-se de um gesto de interpretação, como atesta Orlandi (2020), em que há uma contenção de sentidos, funcionamento este próprio de uma avaliação institucional.

A pesquisa desenvolvida por Borges (2023), que propõe uma investigação que se baseia no discurso do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão responsável pelo ENEM e seu porta-voz, nos ajudou a compreender ainda mais as condições de produção da primeira edição, bem como em edições seguintes, facilitando nosso entendimento acerca do imaginário social instaurado a partir de discursos que circulam em torno do exame. A pesquisa se aprofunda ao examinar os relatórios anuais do Inep, fornecendo *insights* sobre como os gestos de leitura e os gestos de escrita assumem um papel significativo no contexto do exame, destacando o protagonismo da Redação.

A autora destaca que, em 1998, ano de criação do ENEM, as adesões e conclusões no Ensino Médio eram notavelmente baixas, gerando até mesmo zombarias entre os estudantes brasileiros. Contudo, a partir de 1999, esse cenário começa a mudar, com 93 instituições públicas aderindo ao exame como uma porta de acesso ao ensino superior. Nesse momento, emerge o imaginário social do ENEM como um meio não apenas avaliativo, mas também seletivo.

A transformação se intensifica em 2000, evidenciando a preocupação do ENEM com o sujeito-leitor e sua habilidade de escrita. Em 2001, a Redação assume um papel central, refletido nas seções do exame intituladas "A prova, sua elaboração e correção" e "A prova e a análise dos seus resultados", as quais se concentram exclusivamente na avaliação da Redação. Essa mudança ressalta a importância atribuída à capacidade de leitura e escrita dos participantes,

consolidando o ENEM como - também - um instrumento seletivo e enfatizando a relevância da Redação no processo de avaliação.

A produção de uma redação testa os domínios de escrita do sujeito-candidato e se caracteriza como um produto simbólico resultante das nossas práticas de leitura, legitimadas pela Escola, que, assim como concebe Althusser (1985), é um dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) que tem como função controlar, legitimar e transmitir conhecimentos. Segundo o autor, os AIE representam determinadas realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas. Por meio desses aparelhos, o qual a ideologia é o principal mecanismo, conduz e regula os sentidos feitos de maneira desvelada. A escola, por exemplo, é caracterizada como um AIE, já que nela perpassa um discurso pedagógico, que por vezes é atravessado pelo autoritário, e legitima o ensino. Nessa conjuntura, a escola é vista como o lugar de institucionalização da escrita, que privilegia esta modalidade em detrimento da oralidade, explicando, dessa forma, o protagonismo que a redação tem nesse espaço.

Para Fernandes (2020), a prova de redação é parte de uma política de avaliação e de seleção determinante para o ingresso ou não no Ensino Superior, assim, consolida-se um lugar de destaque no contexto educacional brasileiro dado à prova de redação, visto que a nota atingida na produção textual interfere diretamente na pontuação final do ENEM⁵. Assim, partindo dessa perspectiva, o ensino de escrita nas escolas passa a ser direcionado a um objetivo, que é o de preparar o aluno para a produção de um texto dissertativo-argumentativo, a ser escrito sob moldes exigidos pelo exame e obter êxito ao final do processo.

O ENEM surge para avaliar o sistema de ensino por meio dos resultados atingidos pelos alunos anualmente. Por essa razão, a cada edição, vemos uma crescente preocupação com a prova de redação, estimulando que a escola, em seu conjunto, traga esse discurso sobre o “bem escrever”, já que por meio dessa desenvoltura há a possibilidade de transformações. Como diz Simões (2015), esse gesto de escrita se vale como uma etapa para caracterizar o candidato como competente, ao tratar-se daqueles que atingem uma boa pontuação. Primeiro, cobra-se conhecimento sobre o gênero dissertativo-argumentativo, assim como todas as regras que atendam à modalidade formal da língua, sendo a escola o lugar de aprendizado de tais quesitos.

⁵ A correção do ENEM se dá com base no TRI – Teoria de Resposta ao Item, que visa verificar o que o candidato sabe e evitar os acertos com bases em achismos. A escala-padrão de conhecimento é feita com base em três parâmetros: discriminação, dificuldade e acerto casual. Dessa forma, pontua-se cada uma das quatro áreas e a redação, em que sua soma total é dividida por cinco, assim, obtendo a média aritmética da nota do exame. Cada área do saber e a prova de redação tem um peso específico, sendo esta, a de maior peso, a depender da instituição de ensino, que pode variar do peso um ao três.

Segundo, o aluno é avaliado pelo dito, fazendo-se significar um sujeito universitário e, posteriormente, um sujeito trabalhador.

Pela ideia de formações imaginárias⁶, que cria esse jogo de imagens discursivas que intervém no real da história e que fazem os sujeitos inseridos no sistema capitalista aderirem à ideia de que aqueles que conseguem adentrar no ensino superior e obter uma graduação, conseqüentemente, terão oportunidades no mercado de trabalho, fazendo essa passagem de um sujeito universitário para um sujeito trabalhador. Isso reforça a ideia da educação como um produto mercadológico, que prepara sujeitos para sua inserção no mercado de trabalho.

O próprio discurso propagado pelo Inep na elaboração do ENEM, respaldado no discurso sobre a educação, construído historicamente ao longo do século XX, aponta para atuação autônoma do sujeito em sociedade, com destaque para sua inserção no mercado de trabalho que se torna cada vez mais competitivo (Brasil, 1998). Atravessado por esse discurso, o sujeito-candidato do exame, por meio do mecanismo de antecipações projetadas pelas formações imaginárias, antever que a entrada no ensino superior lhe garantirá um lugar neste mercado competitivo.

Para melhor compreensão desse mecanismo de antecipações, Orlandi (2013, p. 39) nos explica que:

[...] segundo o mecanismo de antecipação, todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor “ouve” suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte.

Esse efeito de antecipar o entendimento do outro e prever os impactos do discurso sobre ele leva o sujeito que se expressa a ajustar sua argumentação em função dessa antecipação. Observamos, ainda, que esse mecanismo influencia a maneira como o sujeito estrutura seus argumentos. Em situações avaliativas, como nas redações do ENEM, o indivíduo busca antecipar possíveis argumentações que o levem a obter uma boa nota.

Se analisarmos a matriz de referência do ENEM, já vemos nela um enfoque para a prova de redação. Isso em razão de postular competências e habilidades específicas que o aluno deve mostrar nessa prova discursiva. Vemos ainda que há uma organização distribucional dessas

⁶ Para Pêcheux (1997) as formações imaginárias podem ser entendidas como um jogo de projeções que A e B fazem de si e do outro em uma dada situação, situados em um dado momento histórico-ideológico, numa formação social. É neste jogo que os sujeitos delineiam as imagens, por meio dessa projeção imagética, antecipando reações do outro frente ao lugar que ocupa. Ademais, é esse jogo de projeções que designam as diferentes posições-sujeito.

competências e habilidades na matriz que nos levam a olhar tal enfoque, já que, primeiramente, delineiam-se as que devem ser desenvolvidas pelo aluno nas quatro áreas do saber e, em seguida, somente as cinco competências da prova de redação. Assim, com essa organização distribucional, percebemos um destaque maior para a produção textual. Além disso, há um imaginário social sobre a boa escrita que se reforça ainda mais quando vemos toda a publicidade dos cursos preparatórios para a obtenção da nota mil.

Olhar para o ENEM numa análise discursiva nos faz observar, de um lado, o jogo de silenciamentos que tocam no exame e, de outro, as rupturas causadas. Retomamos Orlandi (2007) ao conceber a questão do silêncio fundante, que permite um dito para silenciar outros, que, embora não foram proferidos, estão também significando. Com isso, reconhecemos que o ENEM convida o sujeito-candidato a resolver situações problemas que envolvam seu cotidiano, no entanto, entre as suas recomendações, há um silêncio que significa e que fala entre essas palavras, que visa recomendações para uma boa prova, e aferir a competência desse sujeito-candidato. Os gestos de escrita que depreendem neste espaço institucional intervêm no real do sentido, que vem a ser a inclusão ou exclusão do programa.

Partindo disso, lembramo-nos da ideologia da competência proposta por Chauí (2008), tendo em vista que a ideologia, de modo geral, não trata de crenças e opiniões, como normalmente é difundido no imaginário social a respeito dessa noção, mas sim de práticas materiais que reproduzem ou reconstróem as relações de produção, tal como propôs Althusser (1985). Segundo Chauí (2008), essa competência a que nos valemos remonta à época de mudanças na divisão social do trabalho, em razão do Fordismo. Com isso, essa nova divisão surge para separar os indivíduos entre os competentes, que significa ter aptidão para dirigir uma empresa, e os incompetentes, que se restringem a apenas executar ordens. Essa ideia de sermos sujeitos competentes a realizar tarefas com aptidão e cumprir com êxito todas as competências estipuladas pelo ENEM, especialmente na prova de redação, nos faz compreender o atravessamento do discurso capitalista no exame.

Chauí (2008) também traz à tona o discurso da competência privatizada, que é aquela que ensina a cada um de nós, como indivíduos privados, como ser e se relacionar com o mundo, fazendo isso por meio dos discursos, seja o político, o religioso, o sexual, o ecológico e tantos outros que fazem parte da sociedade e ajudam a fazer do indivíduo um sujeito social. O ENEM, igualmente a essa lógica, traz vozes, discursos outros na sua composição que tentam instituir no sujeito-candidato a ideia de que ser competente é escrever sob normas, atingir as competências previstas que mobilizam conceitos para a aplicação prática e resolução de problemas.

O peso ideológico subjacente ao discurso propagado pelas competências reflete uma relação de exclusão, um embate que envolve a produção de conhecimento. Isso não significa que o sujeito-candidato não tenha conhecimento suficiente, mas, que numa sociedade capitalista e hierarquizada, as relações sociais se assentam no campo da competência e, implicitamente, afirma-se que o êxito esperado não fora atingido em razão de haver outros mais competentes.

Essa breve reflexão é válida para que pensemos neste exame como um processo de rupturas. O ENEM é atravessado por discursos que emergem na sua materialidade e (des)velam sentidos. Por essa razão, tomando base em Pêcheux (2015), que considera o discurso além de estrutura, também um acontecimento, nos valem da noção de acontecimento discursivo para entendermos esse processo e, essencialmente, caracterizar a autoria como uma ruptura que provoca novos sentidos na ideia de produção textual no ENEM. *A priori*, Pêcheux (2015) define “acontecimento discursivo” como um ponto de cruzamento entre memória e atualidade, em que é permitido a retomada de sentidos que um termo ou um episódio histórico tenha, e que, ao ser retomado, o faz de modo a produzir novos sentidos. Orlandi (2017a) problematiza o que seria essa nova atualidade produzida e sujeita a equívocos, que, atrelada à problemática, já pondera uma resposta que se caracteriza como um efeito, uma formulação.

Para melhor compreender esse entrelaçamento que acontece no momento da ruptura, abordaremos as colocações de Courtine e Marandin (1981) a respeito do interdiscurso e do intradiscurso, que são duas noções que entram em jogo nesse processo de rupturas que marcam o acontecimento discursivo. Partindo disso, vemos a relação entre estrutura e acontecimento, ou seja, os saberes pré-existentes estão sob égide de uma estrutura, que pode ser vertical ou horizontal. Como explica Indursky (2003), a estrutura vertical corresponde ao interdiscurso, à memória discursiva do sujeito, que possibilita a repetibilidade dos enunciados, que, ao serem rememorados, trazem consigo seu sentido inicial, sinalizando a existência de um enunciado anterior, já dito e passível de ser retomado; ao passo que a estrutura horizontal corresponde ao intradiscurso, ou seja, à sua formulação, à atualização e à forma que um enunciado é tomado no discurso de um sujeito. É neste momento que há o ponto de cruzamento, a ruptura, entre o já dito e o novo, que passa a ser rememorado, ressignificado, marcando um acontecimento discursivo.

Sob ótica de Pêcheux (2015), compreendemos que o acontecimento discursivo pode abrir novas possibilidades de sentido para o dizer, produzindo novos significados e atualizando os anteriores. Neste momento, instaura-se uma tensa relação entre a memória interdiscursiva, que visa adequar esse dizer na ordem da repetibilidade, com o novo dito, agora ressignificado. Orlandi (2017a) escreve, a este respeito, que o acontecimento pode ser visto como um novo que

atualiza e cria, assim como retoma um passado, jogando a todo o momento com uma tensa relação entre a memória e os esquecimentos que o sujeito possui ao enunciar/escrever.

Fazendo uma retomada do percurso evolutivo do ENEM, já discutido no tópico anterior, vemos que o exame é marcado por rupturas de modo a promover novos efeitos de sentidos. Ao se instituir a divisão entre questões objetivas e uma prova discursiva, a redação já se caracteriza como um marco na história do exame, uma vez que provoca mudança no perfil dos sujeitos, aluno e professor, que precisam se adequar para atingir êxito.

Ademais, todo o protagonismo conferido à prova de redação faz com que observemos nela um acontecimento discursivo, já que é por meio das produções textuais dos sujeitos-candidatos, que examinaremos as rupturas causadas no exame e os efeitos de sentidos provocados nessas produções. A autoria, que era antes um dos critérios cobrados na prova, desde 2020 não faz mais parte do rol de competências do ENEM. Apesar disso, ela ainda se faz presente, em uma compreensão subjacente às competências específicas, neste caso, a III, e nas produções textuais, tendo em visto que sempre será imputada autoria aos textos.

A referida competência exige do candidato as habilidades de “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista” (Inep, 2019), mobilizadas simultaneamente para a construção do projeto de texto. Quando o candidato consegue construir sua argumentação tendo tais habilidades como base, pode-se afirmar que tem um projeto de texto bem elaborado, segundo os moldes do Inep, que o possibilita ter indícios de autoria, caso obtiver pontuação em nível quatro, ou ter autoria propriamente dita se atingir o nível cinco.

Até o ano de 2019, por meio da leitura de documentos para os corretores da redação, disponibilizados pelo site do Inep, é possível observar que na competência III há uma parte específica para se conceituar a autoria dentro dos parâmetros que o ENEM concebe, no entanto, tomando como base a Redação do ENEM 2020, em especial, a cartilha do participante (Brasil, 2020), percebemos que a noção de autoria, que antes se destinava uma parte específica para seu tratamento, agora se dilui dentro das concepções do que vem a ser o projeto de texto e o desenvolvimento textual.

Dessa forma, abordaremos esse princípio como um acontecimento discursivo, pois as alterações na matriz de referência e, mais especificamente, nas competências da prova de redação, provocam diversos efeitos nas produções textuais ao longo das edições. Observamos que a noção de autoria, conforme requerida, é defendida muito antes do exame. A realização da prova de redação representa a concretização desse fenômeno, sendo o local do acontecimento discursivo. Assim, esse protagonismo da autoria se manifesta desde as concepções iniciais do

“ser autor”, isto é, desde as oportunidades para os alunos se apresentarem como autores, até a imposição de exigências pela escola para o ‘bem escrever’ e o discurso que ela promove sobre a concepção de escrita, preparando antecipadamente o aluno para a prova de redação no ENEM. Todo esse contexto coloca as redações propostas nesse exame em um processo de rupturas que gera um efeito de significado nas produções textuais.

Assim, a noção de autoria entra no rol de competências da prova de redação, sendo entendida como um princípio que organiza o texto, trazendo um plano textual estratégico, conseguindo cumpri-lo com êxito. Ao se tirar a noção de autoria do quadro de competências, ocorrem mudanças para forjar o texto, como homogeneizar a escrita do candidato, limitando a criatividade ou coibindo a impressão da subjetividade nas redações, impedido, assim, uma leitura polissêmica. Ao fazer isso, nega-se ao aluno a posição de autor.

Esse acontecimento discursivo em torno do conceito de autoria (em razão de sua retirada do rol de competências requeridas para a redação do ENEM), nos direciona a um pensamento de que as redações assumem um perfil mais textual que discursivo, em razão do cerceamento que há nas produções, regulando os modos de dizer. Isso se confirma quando Borges (2023) diz-nos que o Inep, partindo de um lugar de autoridade, imprime no exame normas e regras na prova de Redação, que levam o sujeito-aluno a fazer sua produção textual de um jeito e não de outro.

O exame, de modo geral, é permeado por um jogo de formações imaginárias⁷, sendo a primeira aquela que o aluno tem em relação ao exame, de como deve proceder para atingir nota mil na prova de redação. Em segundo, têm-se ainda as formações imaginárias do próprio exame acerca do que seria uma redação nota mil, com todos os seus critérios de formulação, idealizando produções textuais e projetando, por meio das instruções alocadas nas cartilhas e nos textos motivadores, um perfil de sujeito-candidato capaz de atingir a todos os requisitos.

Esse cerceamento também pode ser fruto do atravessamento de discursos e do confronto de formações discursivas⁸ que se fazem presente nos textos motivadores acessados pelo aluno, e que aparecem ou são refletidos no seu gesto de escrita. Inicia-se pelo atravessamento de um discurso pedagógico, o qual Orlandi (1988) já designa como autoritário, que faz o aluno assumir uma posição ideológica em relação à proposta de redação. Afetado por este discurso e

⁷ Conforme Pêcheux (1997) é um jogo de espelhamento que fazemos uns dos outros. O ‘eu’ é definido pelas relações com o ‘outro’, bem como, por meio dele, são atribuídos os lugares discursivos aos sujeitos.

⁸ Para Pêcheux (2014b) as formações discursivas permitem o que pode e deve ser dito numa dada conjuntura sócio-histórica-ideológica. Nas palavras do autor, é espaço de reformulação-paráfrase em que se constitui a ilusão necessária de uma intersubjetividade falante pela qual cada um sabe de antemão o que outro pode pensar e dizer.

inscrevendo-se numa projeção imaginária, através do mecanismo de antecipação, o aluno, interpelado pelas suas condições de produção, produz seu gesto de escrita.

O princípio de autoria consiste no mesmo, numa repetibilidade, caracterizado como uma primeira ruptura observada, que se atualiza ao pensarmos em quem, a partir das novas concepções, pode se colocar nesta posição. Nesse momento, instaura-se uma ruptura em que a noção de autoria, antes restrita apenas a que tem textos/obras circulantes, passa a ser assumida também por aqueles que mobilizam sentidos, deslocando paráfrases⁹ e inscrevendo seu dizer na interdiscursividade para a concretização da produção textual. Mesmo que os discursos, as palavras sejam as mesmas, sempre havendo uma retomada, nunca são as mesmas formulações (intradiscurso). Dessa ruptura, vemos que o sujeito-candidato, por exemplo, tem a possibilidade de se caracterizar como autor.

⁹ Orlandi (2015) coloca-a como constitutiva da linguagem, e aborda essa tensa relação entre paráfrase e polissemia na relação sujeito-professor e sujeito-aluno, tão essenciais nesta pesquisa, já que a posição-autor assumida nos textos, em redações, inicia-se (deveria) na escola, embora saibamos que na escola funciona um discurso autoritário, que nas palavras da autora, controla a polissemia, prevalecendo a paráfrase, já que produz a repetição do mesmo. Ainda, para a autora, a posição-autor tende a reprodução da paráfrase, visto que o autor não pode evitar a repetição, pois sem ela seu texto não teria sentido nem seria compreensível. Ele precisa, portanto, se inserir no campo do repetível. No entanto, ele faz isso de forma única, criando um espaço de interpretação próprio dentro do contexto geral. Para o Orlandi (2015), a repetição não é apenas uma questão de memorização, mas sim uma parte integrante da história. Ao situar sua escrita no interdiscurso e na memória coletiva, o autor assume sua posição como criador, gerando um evento interpretativo, ou seja, algo que faz sentido.

3 LEITURA, ESCRITA, AUTORIA E SUJEITO

Neste capítulo, traçaremos um apanhado teórico voltado para fundamentar a pesquisa proposta, ancorando os estudos sobre o conceito de leitura, escrita, autoria e sujeito, sob o enfoque discursivo. Em um primeiro momento, trataremos da autoria sob prisma da AD, já que, como veremos adiante, coloca-se como uma posição que pode ser assumida no texto, cabendo ao aluno a assunção (ou não) desse lugar. Em segundo momento, abordamos a autoria e sujeito, já que a autoria é vista como uma posição do sujeito, fazendo-se necessário abordar essa relação. Ao final, veremos a relação entre os gestos de leitura e de interpretação sob enfoque discursivo e a relação com a autoria.

3.1 De que autoria estamos falando?

Colocar-se enquanto autor de um texto envolve um conjunto de responsabilidades que o sujeito assume ao estar nessa posição, seja pelo que diz ou pela forma como diz. Pensar nesta noção situada na Análise Materialista do Discurso é enxergar uma materialidade discursiva que requer tratamento à linguagem, à ideologia e ao sujeito. Partimos de Foucault (2009), que define o autor como aquele que tem um conjunto de obras ligadas a seu nome, obedecendo a um conjunto de critérios e sendo responsável por aquilo que está posto em circulação. Para exemplificar, o autor cita Marx e Freud como categorias de autores vistos como fundadores de discursividades, por possuírem um conjunto de obras circulantes que estão ligadas aos seus nomes e por produzirem a regra de produção de outros textos. A estes, são designados a função de autor.

Foucault (2009) ainda explica que no texto não aparecem características físicas e individuais de um sujeito, em que este, ao escrever, busca mecanismos para esconder tais características, executadas de modo inconsciente. O autor, então, surge como fonte de origem de sua significação, caracterizado como uma função, que é uma projeção do tratamento dado ao texto, das aproximações feitas com o leitor, das continuidades que se permitem e das exclusões praticadas, que variam dado à época e os tipos de discursos.

Nesta ótica, entendemos que, ao se colocar nessa posição de autor, o sujeito buscará esconder suas evidências subjetivas, dando lugar à objetividade, visando sempre uma homogeneização daqueles que se caracterizam como autores. Assim, todos aqueles que assumem a posição de autor, possuem uma característica comum: a produção de discursividade.

Ou seja, além de terem obras circulantes ligadas a seus nomes, são responsáveis também por fundar discursos, sendo essa a razão pela qual são caracterizados como autores.

Uma vez apresentado a conceituação da autoria sob viés foucaultiano, já que dele surgiu as primeiras indagações sobre o que é um autor, adiante situaremos essa noção do ponto de vista discursivo, como Pfeiffer (1995) que se volta para a conceituação da autoria no campo materialista do discurso, também retomando Foucault, a respeito da noção de autor, e diz que a base para o entendimento desse conceito consiste em observarmos a dispersão do sujeito em diferentes posições, conforme as relações que são estabelecidas com as formações discursivas. Assim, não importa para a Análise Materialista do Discurso o sujeito empírico, mas seu processo de dispersão, que possibilita a tomada de diferentes posições, entre elas, a de autor, que cria a ilusão de unidade e referencialidade.

Uma vez que há a abordagem da noção de autoria estabelecida conforme as relações com as formações discursivas, convém uma explicação mais detalhada desse conceito. Para Pêcheux (2014b) as formações discursivas permitem o que pode e deve ser dito numa dada conjuntura sócio-histórica-ideológica. Nas palavras do autor, é espaço de reformulação-paráfrase em que se constitui a ilusão necessária de uma intersubjetividade falante pela qual cada um sabe de antemão o que outro pode pensar e dizer.

Partindo disso, como uma simplificação para o entendimento, Baronas (2011) explica que o conceito de "aquilo que pode e deve ser dito" se refere ao que é articulado em diferentes formas discursivas, como discursos políticos, sermões, panfletos, exposições, programas e outros, a partir de uma posição específica na conjuntura social. Essa definição pode ser interpretada de duas maneiras: em relação aos gêneros textuais referenciais acima citados ou em relação à posição social do enunciador. A ótica de Pêcheux parece favorecer a segunda interpretação ao destacar o que pode e deve ser dito e ao se situar no contexto da luta de classes, utilizando como exemplos os gêneros textuais que favorecem uma luta ideológica explícita. No entanto, é importante observar que Pêcheux não aprofunda a discussão sobre os gêneros textuais, embora os mencione. Ele enfoca mais a relação entre o que é possível dizer em um determinado contexto social e a posição do enunciador nesse contexto, especialmente em termos de luta ideológica e de classes sociais.

Retomando nossa discussão sob abordagem de Pfeiffer (1995), ela explicita as características do funcionamento da autoria, que, a saber, são quatro: a apropriação, fiabilidade, concretude/unidade e a cisão da função autor. A apropriação consiste no fato de que o texto passa a ser uma propriedade passível de punição, objeto criticável, uma vez que há identificação do autor. Por fiabilidade, segundo a autora, entende-se a credibilidade dada ao texto em razão

de ser imputada uma autoria a ele. Em outras palavras, é o efeito de verdade e a valoração do texto. A respeito da concretude/unidade, Pfeiffer (1995) diz que corresponde à construção da autoria, que se concretiza historicamente, sendo de responsabilidade do autor dar concretude ao seu texto, tornando-o passível de críticas. E, por fim, a função autor se dá na cisão da dispersão do sujeito, ou seja, entre as várias figuras que estão em funcionamento no discurso, a junção de várias vozes que provocam o efeito da unidade.

Para melhor entendermos o funcionamento da função autor, Pfeiffer (1995) nos convida a pensar nos textos escolares e observarmos a sua não legitimidade, que, na ótica da autora, é decorrente, primeiro, pelo efeito que o nome autor cria, pois faz com que atribuamos obras e discursos ligados a seu nome, enquanto autor, e, segundo, em razão da não separação entre sujeito empírico e sujeito discursivo na escola, tornando-os equivalentes e causando a negação do funcionamento do nome autor.

Chartier (2012) propõe uma revisão genealógica sobre o que é um autor, também partindo dos estudos foucaultianos, e considera a função autor como uma posição assumida dentro do texto. Essa função tem o objetivo de relacionar discursos a um dado sujeito que surge de um duplo processo: a escolha dos discursos para materializar-se no texto, e o silenciamento de outros que não são atribuíveis a essa função. Assumir este lugar dentro do texto consiste na separação entre o autor e sujeito empírico, o que faz Chartier (2012) considerar que além de uma função, simultaneamente, a autoria é uma ficcionalização, já que decorre da ideia de pluralidade de posições de autores, uma vez que é visível no texto a materialização de diferentes vozes inscritas na interdiscursividade, sendo estas, formas de dispersão do sujeito, na qual ele pode assumir diferentes posições.

A construção dessa função autor também pode ser observada na separação entre o eu discursivo, enquanto autor, e sujeito empírico. A título de exemplo, Chartier (2012) retoma os heterônimos de Fernando Pessoa, que se vale desse recurso para criar seus poemas. Como bem explica, para cada heterônimo criado, Fernando Pessoa usa estilos e escolhas discursivas diferentes que os fazem assumir a posição de autor e corrobora com a distinção feita entre sujeito empírico e o discursivo.

Em Orlandi (2020), o conceito de autoria sai do âmbito foucaultiano e recai no sujeito comum, atravessado pela história e pela ideologia. Para Orlandi (2020), o autor é o responsável pelo agrupamento do discurso, unidade e origem das suas significações. É a representação do sujeito como autor, de quem se exige a ilusão de ser origem e fonte do discurso. Ainda para a autora, a noção de autoria é caracterizada como um gesto de interpretação, fruto de gestos de leituras, e é na função autor que o sujeito assume a responsabilidade pelo sentido do que diz.

Seguindo essa linha, Orlandi (2020) diz que o princípio da autoria é necessário a todo discurso, uma vez que é esse princípio que se coloca na origem da textualidade. Em outras palavras, mesmo que um texto não apresente um autor específico, sempre será imputado uma autoria a ele determinada pelo contexto sócio-histórico, e dele se exige coerência, não-contradição, responsabilidade, originalidade, conhecimento das regras textuais, relevância e, em razão dessa função autor ter maior contato com a exterioridade, ela é submetida a regras coercitivas de instituições que devem ser obedecidas para que o sujeito se reconheça nessa posição.

Para Orlandi (2020), o sujeito é disperso, assumindo diferentes posições, no entanto, quando essa dispersão é controlada, temos a atuação do princípio da autoria. O sujeito, enquanto autor, tenta controlar o que diz, o sentido do texto, os pontos de fugas e as incoerências, que podem ser eliminadas por meio do uso de mecanismos linguísticos, que, ao se filiar em formações discursivas, ele escolhe o ponto de partida para seu texto e, automaticamente, silencia outros, estabelecendo o controle da dispersão e instaurando a presença da autoria.

Para a autora, a autoria não se limita a quadro de autores originais, como é estabelecido em Foucault: se realiza todas as vezes que o produtor da linguagem se coloca na origem da textualidade, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim. E, embora o autor não instaure a interdiscursividade, assim como fez Max e Freud, ainda assim, ele produz um lugar de interpretação, caracterizando, dessa forma, sua particularidade. Assim, se é passível de interpretação, há autoria.

Orlandi (2020), pensando em contextos nos quais há espaço para assumir a posição de sujeito autor, diz que a escola, enquanto lugar de reflexão e aprendizado, é um ambiente fundamental para proporcionar a possibilidade da passagem de enunciador para autor, em que o aprendiz experimenta chances reais de práticas que permitam que ele tenha controle dos mecanismos que está lidando quando escreve. Tais mecanismos são de duas ordens: a primeira é de ordem discursiva, no qual o aprendiz se constitui como autor, já que é neste momento que vemos a atuação da memória discursiva e do interdiscurso que fazem esse retorno do já dito; e a segunda é de ordem textual, no qual o aprendiz marca sua prática de autor, assumindo uma tomada de posição. No entanto, para que ocorra a passagem de enunciador a autor, deve haver distinções sobre o sujeito.

Devemos entender que o sujeito assume diferentes posições, e a de autor é uma das formas de sua representação. Assim, quando não se entende essa diferença, a escola não permite que ocorra essa passagem. E, embora a escola seja o lugar ideal para conhecer essas práticas, fora dela também há possibilidades da constituição do sujeito em autor.

Ao negar essa possibilidade da autoria no aluno, conseqüentemente, também se nega a possibilidade dele se colocar como leitor, impedindo o trabalho histórico da interpretação, assim, o sujeito fica preso apenas na mera repetição de informações e na repetição formal, que se restringe à reprodução frasal (Orlandi, 2020).

Possenti (2002) chama atenção para os vestibulandos que não se encaixam no perfil foucaultiano, questionando se estes, por não atenderem a este perfil, não devem ser considerados como autores de seus textos. Diante dessa indagação, Possenti (2002) toma como foco a noção de singularidade, que se aproxima de um jogo estilístico, uma tomada de posição, de escolhas condizentes aos contextos para que façam sentido e, assim, explicar a função autor.

Ainda para Possenti (2002), houve um período em que se acreditava que para escrever um bom texto, bastava a adequação formal da língua, em detrimento do conteúdo textual. No entanto, sabemos que o texto deve ser tomado em sua discursividade, inscrito em um quadro histórico para que faça sentido. Tais indícios autorais podem ser vistos quando trazemos vozes de outros discursos para nossos textos e quando mantemos distância em relação ao próprio texto. São essas características que podem ser vistas nas redações escolares que levam à posição-autor do sujeito.

Assim, conforme Possenti (2002), a autoria pode ser caracterizada como os efeitos de sentidos provindos do texto, que são resultados de um estilo e de uma tomada de posição enunciativa de um locutor. Consoante a isso, Sobrinho (2020) nos diz que o autor é aquele responsável pelo que enuncia; é aquele que, de alguma forma, expressa os seus traços singulares ao enunciar, como as escolhas lexicais ou até mesmo a disposição delas numa construção frasal, os quais se projetam no texto para serem interpretados na esfera discursiva, como indícios de autoria.

Em Possenti (2013) vemos uma maior explicação a respeito dos indícios de autoria, já que é uma noção usada/presente nos manuais para corretores até o ano de 2020. Diante disso, o autor explica que propôs um tipo de autoria para escreventes, como por exemplo os alunos, que não são autores, por não ter nenhuma obra circulante como propôs Foucault, fazendo surgir essa ideia de indícios de autoria, que emerge na materialidade do texto, como uma singularidade no gesto de escrita; como controle de vozes, feito pelo aluno que joga com seus leitores.

Baptista (2011) afirma que autoria existe quando o sujeito garante a progressão de uma tarefa discursiva e faz isso de maneira singular. Esse modo singular de fazer entra na ordem da subjetivação do sujeito, que empreende produções numa linguagem singular que permite analisar como o autor se faz presente no texto. Assim, a noção de autoria conjectura um modo

singular de dar voz a outros discursos, modo este assumido pelo sujeito ao operar com determinadas escolhas, feitas a partir da posição social, lugar de fala e formação discursiva.

Para Manso (2017), posicionar a autoria no campo discursivo é entendê-la como a incapacidade do sujeito de colocar-se como autoridade única de seu texto, mas que consegue fazer escolhas, que são de ordens da subjetividade, que são próprias de cada sujeito e que são construídas de vivências materiais e concretas para posicionar as vozes de seu discurso, advindas das formações discursivas, e criar a ilusão de autenticidade.

Para explicar como os indícios de autoria podem ser vistos nos textos, Jesus (2017), abordando as produções textuais dos candidatos que fazem a prova do ENEM, ressalta que, ao dar voz a outros discursos nas suas produções textuais, o aluno imprime marcas autorais em seu texto e passa a ser sujeito autor. Nessa conjuntura, é inegável a influência dos textos motivadores que são colados junto às propostas de redação. Através deles, o aluno acessa outras vozes, a memória e o interdiscurso acerca da temática abordada, filiando-se a determinadas formações discursivas. Jesus (2017) ainda diz que, por um lado, esses textos motivadores incentivam o aluno a imprimir subjetivação e singularidade em seu texto, por outro, eles também servem para controlar a produção dos sentidos que devem ser ativados na memória dos candidatos, silenciando outras interpretações possíveis.

Corroborando com essas ideias, Baldini (2007) afirma que, consoante a Orlandi (2020), a função autor é tomada pelo sujeito que constrói a unidade aparente do discurso, que é o texto, em que os sentidos saem dele como um todo, e não das frases e enunciados quando analisados separadamente. São essas sequências de enunciados, organizadas sob forma de unidade que dão sentido ao texto. Assim, a ilusão de conclusão de pensamento, não-contradição do texto e progressão, definindo começo, meio e fim, provém dessa posição de autor, que também é determinada historicamente.

Para Baldini (2007),

Só há autoria e leitura quanto há a repetição histórica - quando o sujeito inscreve seu dizer na rede do já-dito, do interdiscurso e do silêncio, deslocando-o ao produzir gestos de interpretação. Se a língua é pensada em termos de código e a interpretação em termos de decifração (como geralmente acontece na escola), resta pouco espaço para que o aluno possa se colocar enquanto autor, isto é, para que ele se reconheça naquilo que produz (Baldini, 2007, p. 4).

Desse modo, podemos afirmar que quando a língua é entendida como sinônimo de decifração, limita-se as possibilidades do aluno se colocar como autor, já que não há um

deslocamento do já-dito para construções de novos sentidos, havendo, na atividade de escrita, somente mera reprodução, sem mobilização da rede discursiva.

A ideia de unidade e origem de significação atribuída ao autor acontece em razão do apagamento da interdiscursividade, como explica Pacífico (2012), decorrente dos esquecimentos pecheutianos. É uma ilusão que cria nos leitores o efeito de sentido de que cada texto tem origem no seu autor, atribuindo a ele a responsabilidade de produtor de sentidos e fonte única de dizeres, que corresponde ao esquecimento n° 1¹⁰, em que não há relação entre os textos, lugar onde se materializa os discursos, quebrando historicamente a construção dos sentidos. Partindo disso, a escola analisa o texto estabelecendo a ideia de produto acabado, criando nos sujeitos leitores a ideia de que a compreensão textual só é possível por intermédio da intenção do autor, ou seja, sua compreensão não estaria ligada às suas histórias de leituras, e sim ao que o autor intencionou na escrita do seu texto, deixando pistas de qual sentido é permitido depreender e que o leitor deve se incumbir de encontrar. Com essa atitude, a escola poda o aluno da repetição histórica nas suas produções textuais e dá margens para que ele, enquanto autor, entenda que sua escrita deriva daquilo que o professor gostaria que fosse escrito e que na sua leitura, os sentidos que ele depreende do texto só foram possíveis porque se tratava da intenção do autor.

Dentro do contexto escolar, na produção textual, há um jogo discursivo necessário para a constituição da autoria. Pacífico (2012) esclarece que as posições de autor e, sobretudo, leitor, devem ser consideradas para que o aluno entenda que são essas posições que dão sentido e clareza ao texto. A partir do momento que se escreve, há uma série de responsabilidades assumidas, e ao se colocar como leitor do seu próprio texto, é possível visualizar as incoerências, os pontos de fugas de sentidos do texto e as ambiguidades. Nesse momento, o sujeito, enquanto leitor, visualiza as incoerências textuais e, ao reassumir a posição-autor, buscar resolver tais incongruências.

O conceito de autoria que empreendemos nesta pesquisa se vale da concepção materialista do discurso e, agrupando as definições elencadas aqui, reafirmamos o entendimento deste princípio como uma posição assumida dentro do texto, no qual o sujeito se responsabiliza

¹⁰ Pêcheux (2014b) diz que o indivíduo, ao ser interpelado em sujeito, se constitui em dois esquecimentos: o esquecimento n° 1, em que o sujeito cria uma realidade ilusória e se coloca na origem do seu dizer, na fonte exclusiva do sentido de seu discurso, criando a ilusão de que todo o seu dito é fruto das suas vontades e pensamentos, quando o que de fato acontece é um atravessamento das formações discursivas feitas de modo inconsciente; e o esquecimento n° 2, é quando o sujeito, ao retomar seu discurso para explicar a si o que diz, tem a ilusão de que o discurso reflete o conhecimento objetivo que tem da realidade.

pelos seus dizeres, se inscreve na história, filiando-se a formações discursivas, fazendo dos seus gestos de leituras e interpretações o ponto de partida para a construção de sua autoria.

A perspectiva discursiva de investigar a autoria nos sujeitos alunos e o modo como eles assumem essa posição nas suas produções textuais nos leva a refletir sobre a forma-sujeito, que ganha destaque nos estudos pecheutianos, que tenta conciliar a concepção de Althusser com a interpelação do sujeito via ideologia e a de Lacan, ao fazer uma releitura de Freud, assumindo que o inconsciente se estrutura, enquanto linguagem, numa cadeia significante que interfere no discurso. Abordar essa compreensão do sujeito nos conduz a ver os modos de assujeitamento dos alunos à escola, ao poder coercitivo, bem como ver o funcionamento das formas-sujeitos, dentre as quais, para nós, tem destaque a posição-autor.

3.2 Autoria e sujeito

Pfeiffer (1995) faz uma retomada a respeito da concepção de sujeito, para mostrar sua historicidade, e diz que, no século XII, havia a predominância e aceitação do sujeito soberano, dono de si e autoridade. Já no século XV funcionam, junto à concepção de sujeito, as ideias de assujeitamento do indivíduo ao poder coercitivo, do Estado e do direito, que resulta nas formas de linguagem. Entendemos que o sujeito era assujeitado a essas instituições que o regulavam e moldavam sua linguagem e posição na sociedade. Já no século XVI, o sujeito passa a ser reconhecido pelas suas aptidões e vontades, devido à passagem do sujeito puramente religioso, figurando submissão, para o sujeito do direito com livre arbítrio, capaz de interpretar segundo suas vontades. Visto como o motivo, a causa, a matéria de algo. Assim, sob ótica da autora, o sujeito é um ser historicamente determinado, refletindo marcas da sua época. O que podemos ver com essa retomada é o funcionamento da concepção de sujeito, que é histórica, uma vez que a linguagem também é histórica, submetendo-se à determinação de que o sujeito não é apenas livre ou somente racional, como defendiam os cartesianos no século XVIII.

De acordo com Pfeiffer (1995), a constituição do sujeito acontece por meio de uma relação paradoxal entre ser qualquer um e ser alguém. A autora explica que essa relação se baseia no fato de que o sujeito pode ser uma pessoa qualquer, e, ao mesmo tempo, ser uma pessoa bem definida, assumindo uma identidade a partir de suas filiações às formações discursivas e, neste momento, há a entrada da ideologia nesse processo para transformar indivíduos concretos em sujeitos.

O teatro da consciência, abordado por Pêcheux (2014b), explica como acontece a interpelação do sujeito pela ideologia. Antes do sujeito proferir suas palavras, acreditando que

são constituídas segundo sua vontade, decorre a ideia de consciência, na medida em que ocorre uma trama discursiva que se fala ao sujeito e se fala do sujeito, sem que ele perceba isso. Assim, há um jogo de significados anteriores às vontades que se acredita ser do indivíduo. Com isso, o sujeito é, então, interpelado pela ideologia, descaracterizando a ideia de transparência ou de autoridade, configurando um segundo paradoxo, o qual o sujeito é livre e submisso simultaneamente.

Segundo Orlandi (2017a), somos falados pela ideologia, no interior de um interdiscurso, onde se encontram a memória e o saber discursivo. Partindo da definição de interdiscurso como o que fala antes, em outro lugar, por outros sujeitos e independentemente, podemos entender que a constituição do sujeito ocorre quando, ao retomarmos os dizeres inscritos na interdiscursividade, e nos filiar-mos a formações discursivas, ocupamos posições que interpelam-nos de indivíduos a sujeitos. A possibilidade de interpelação em sujeito só acontece em razão da retomada de dizeres que em algum momento da história já significou nas palavras de outro, para agora ser possível significar-se nas minhas palavras.

A interpelação do sujeito pela ideologia, segundo Orlandi (1988), é proveniente de um efeito ideológico elementar que cria a ilusão de autonomia e unidade no sujeito. Essa constituição pode ser pensada com base na relação entre inconsciente e ideologia que estão materialmente ligados no interior do “processo significante na interpelação e identificação do sujeito” (Orlandi, 1988, p. 56). A interpelação se dá pela ideologia, que produz a impressão de sujeito autônomo e simultaneamente regulado pelas condições externas.

Segundo Orlandi (2005), é no interior das formações discursivas que se constitui o sujeito que se submete à linguagem, com todas suas experiências, como forma de significar, instado a sempre dar sentido, em um gesto determinado sócio historicamente que reflete sua ideologia. Orlandi (2017a) ainda explica que a interpelação do sujeito em ideologia se efetua por meio da sua identificação com a formação discursiva, inscrita no interdiscurso, que determina os traços do sujeito. Daqui depreende a ilusão de autonomia.

Somos falados pela ideologia e pelo inconsciente, que, segundo Pêcheux (1975), produzem evidências subjetivas e constitutivas do sujeito que o colocam como fonte de origem. Assim, ideologia e inconsciente dissimulam a própria existência no interior do seu funcionamento, produzindo a subjetividade constitutiva do sujeito.

Podemos entender a constituição de sujeito partindo da noção de discurso, definida por Pêcheux (1997) como o efeito de sentidos entre locutores. Isso diz respeito aos efeitos que podem surgir entre duas pessoas discursivas. Segundo o autor, podemos pensar em dois pontos, A e B, no processo de interlocução, em que esses pontos funcionam por meio das formações

imaginárias que designam o lugar que se atribuem para A e B, e a imagem que ambos constroem de si e do outro. A este respeito, podemos citar a imagem construída em torno do ENEM, como porta acesso às universidades, ao mercado de trabalho, à possibilidade de mudança de vida, para aqueles provindos de classes sociais mais baixas, bem como a construção da imagem do perfil do aluno esperado para fazer o exame.

Temos, então, um sujeito clivado, dividido, vazio, não transparente, que por meio da linguagem é instado a interpretar e, por meio dela, deixa em evidência sua formação ideológica¹¹ e discursiva. Para Correia e Fonseca (2018), o sujeito é vazio, pois falha na tentativa de nomeação, enquanto indivíduo, e busca escamotear identidades simbólicas e imaginárias, criando a ilusão de que tudo o que diz e suas ações são frutos da sua vontade. E se caracteriza como clivado em razão do sujeito surgir da dupla articulação entre sua identificação e a essência do seu ser no imaginário. Os autores dizem ainda que no processo discursivo não estabelecemos contato com pessoas físicas, mas com posições que são representações imaginárias que nós criamos do outro e de nós mesmos.

O sujeito se constitui na relação que faz com o Outro¹², que, segundo Lacan (1998), é visto como uma instância que exerce determinação, ou seja, determina quem fala e de onde fala. Então, assim como os discursos só passam a fazer sentido na sua relação com outros discursos, por meio da rede significante, os sujeitos também só passam a se constituir por meio dessa relação com o Outro, da estrutura, da ordem social. Partindo disso e consoante a Correia e Fonseca (2018), entendemos que o sujeito é visto como uma entidade social, atravessado pela ideologia, pela subjetividade, dando lugar à existência da alteridade. Assim, subjetividade e alteridade, nesta concepção, são indissociáveis. Abordando essa relação, Orlandi (2020) ressalta que, no campo discursivo, podemos entender o outro como o interlocutor imediato, seja ele efetivo ou virtual, e o Outro como a historicidade, inscrita na interdiscursividade, lugar da alteridade constitutiva, presença de outro sentido no sentido, uma vez que os sentidos sempre podem ser outros. Além de ser constitutiva do sujeito, dessa relação surge o lugar da interpretação e a posição-autor.

Cabe aqui falar a respeito do silêncio, já que, segundo Orlandi (2007), é visto como princípio de toda significação, em que sentidos e sujeitos se movimentam, incumbindo à

¹¹ Para Pêcheux (1997), a formação ideológica é um conjunto complexo de atitude e representações que não são individuais e nem universais e se relacionam às posições de classes em conflito uma em relação às outras. Uma formação ideológica pode preceder uma ou mais formações discursivas.

¹² Lacan (1998) retoma Freud para explicar as relações entre o pequeno outro e o grande Outro, que se fazem atuantes na constituição do sujeito, em que este é entendido como o lugar da memória, da determinação, que acontece por meio dos discursos e da história e, aquele, é entendido como o indivíduo empírico, que se constitui como sujeito por meio da relação entre pequeno e grande outro.

linguagem a responsabilidade de direcionar esses movimentos, o qual a autora definiu como o silêncio fundador. Assim, o sujeito se estabelece por meio do silêncio, relação que acontece de maneira inconsciente, o qual é um fundamento necessário ao sentido que o sujeito instaura ao falar. Ainda para Orlandi (2007), há nas palavras um silêncio que resulta numa possibilidade de escolhas para o que se diz, silenciando várias outras possibilidades do que não foi dito, relacionando o dito com o não-dito, permitindo esse movimento entre sentidos e sujeitos, já que, a depender de quem fala, enquanto posição, depreende-se diferentes possibilidades de sentidos. Então, para a AD, o silêncio trabalha com as fronteiras das formações discursivas, e os sujeitos se inscrevem apenas naqueles sentidos viáveis para determinado contexto. Neste momento, vemos a necessidade do silêncio para a constituição do sujeito, já que ele se apropria de escolhas que são viáveis, deixando em silêncio os não-ditos. Justamente no momento que a linguagem faz sentido, somos constituídos em sujeitos.

Orlandi (1988) afirma que o discurso é a dispersão do texto, e este, a dispersão do sujeito, mostrando a heterogeneidade que há na sua constituição, já que ele assume várias posições dentro do texto, incluindo a de autor. Essa heterogeneidade do sujeito nos mostra, segundo a autora, a correspondência entre as diferentes formações discursivas, já que o indivíduo se constitui em sujeito ao filiar-se a elas.

Há um movimento na constituição do sujeito entre inconsciente e ideologia, que interpela o indivíduo em sujeito, que o atravessa em diferentes formações discursivas, provindas das formações ideológicas, possibilitando a construção do sujeito. À medida que temos um sujeito construído, temos a possibilidade de autoria no texto. Uma vez entendido esse princípio como uma posição assumida, resultante de processos discursivos, que deixa refletir todas as formações que atravessam o indivíduo, interpelando-o em sujeito, passível de ocupar posições, podemos falar num sujeito construído pelo discurso e pelas formações discursivas e ideológicas. A partir do seu gesto de escrita, marcando seu lugar discursivo, temos a autoria no texto.

3.3 A constituição do eu: a subjetividade e alteridade nos gestos de escrita

Diante do exposto, vemos um encadeamento de relações entre sujeito, autoria e escrita. O sujeito, por ser disperso, assume diferentes posições, entre elas a de autor, refletida no gesto de escrita do aluno. Por esta razão, trataremos da concepção da escrita, que sofre determinações e influência da memória discursiva, que marca pistas de alteridade e subjetivação numa produção textual. Para Augustini e Grigoletto (2008), é pela escrita que o sujeito se subjetiva, por meio do simbólico, por intermédio da memória, aproveitando-se do já-dito e da subjetivação

para a formação dos dizeres. Trata-se de uma atividade de construção identitária que dá lugar a outros discursos, provindos das formações discursivas e ideológicas daquele que escreve.

De acordo com Fernandes (2004), a alteridade na escrita pode ser vista como a troca entre os sujeitos, o eu, enquanto enunciador, e o tu, enquanto interpretante, sendo este último o outro do discurso que, por meio da escrita, projeta discursos oriundos de outras vozes que são organizados de modo a dar sentido e são instituídos no momento da enunciação ou da escrita. A alteridade aqui referida traz as características singulares do sujeito que coloca em dúvida a unicidade daquilo que foi escrito e, conseqüentemente, do sujeito, dando abertura para pontos de derivas do dizer, a possibilidade do dizer sempre ser outro e a capacidade de trazer outros discursos para o seu dizer.

Com efeito, o sujeito parte da escrita para subjetivar-se, formulando-se nos limites do seu Outro, a fim de encontrar sua identidade, sendo induzido, então, a posicionar-se numa filiação discursiva para, assim, dizer aquilo que pode e deve ser dito em dada circunstância. Com base nisso, Augustini e Grigoletto (2008) dizem que a escrita não pode ser desvinculada nem da história e nem do sujeito, já que nela temos a materialização da história e o espaço em que o sujeito se individualiza, ressaltando sua subjetivação e sendo atravessado pela alteridade.

No movimento entre alteridade e subjetivação, o sujeito se constitui como autor, já que, por meio da escrita, o sujeito é induzido a resgatar o outro, que é, a saber, o sujeito a quem se destina, a posição social de quem escreve, bem como daquele que lê, e as condições de produção coerentes com aquela produção textual. Aqui, podemos ver também o trabalho da memória na escrita e o resgate que há do outro, já que a escrita pode ser vista como um objeto simbólico que atua de modo a entrecruzar a memória discursiva e social.

Assim, na perspectiva de Orlandi (2001), a alteridade é entendida como a invasão, intrusão de outros discursos com relação à memória. No gesto de escrita, o sujeito sofre influência do papel da memória neste ato para, de fato, escrever. Não se trata da memorização a respeito da ortografia das palavras, ou a respeito de um tema, mas sim da memória que dá acesso à interdiscursividade, que considera o sentido 'já lá' e que torna possível os dizeres.

Achard (1999) usa os implícitos como forma de mostrar como a memorização é constitutiva do discurso, já que ela possibilita a retomada de um conteúdo que é possível parafrasear. Diante disso, o implícito trabalha na base do imaginário que representa um saber memorizado. Os discursos, ao retomá-los, buscam a reconstrução desse saber por meio das paráfrases. Tudo isso nos leva a compreender também que o que decide o sentido não são apenas as condições de produção imediatas, mas também a incidência da memória, do interdiscurso. A

memória e a ideologia desempenham um papel crucial na constituição dos sentidos, determinando o que é relevante para o processo de significação.

Pêcheux (1999) também se preocupou em abordar a memória como estruturação da materialidade discursiva, que permite a retomada de discursos de modo a fazer sentido. O autor toma a memória não segundo uma abordagem psicologista que concebe a memória individual, mas sim como uma memória social, inscrita em práticas, estruturante da materialidade discursiva que se estabelece numa dialética entre repetição e regularização. A memória permite a retomada da história na linguagem, no entanto, com deslocamento de sentidos, ressignificando os dizeres.

Essa dialética pode se explicar, como diz Pêcheux (1999), no momento da escrita, em que a memória discursiva recupera os implícitos de que sua leitura necessita e faz necessária a retomada para a compreensão dos sentidos. Estes implícitos se configuram como uma repetição, bem como uma regularização, já que eles assumiriam a forma de retomadas, remissões e efeitos de paráfrases.

Dentro dessa concepção, Schons e Grigoletto (2008) nos dizem que, quando escrevemos, retomamos um conjunto de saberes para esse espaço, influenciando na constituição do sujeito que se subjetiva num movimento contínuo de construção e desconstrução de memórias. As autoras partem do princípio de que a memória dá abertura para a subjetividade e a alteridade na escrita, concordando com Pêcheux (1999), e são estas que possibilitam ao sujeito se constituir como autor.

Ainda para as autoras, a escrita pressupõe tanto a singularidade quanto a alteridade, que é vista como a determinação do outro no texto, ou seja, os sujeitos a quem se dirigem, a posição social que ele ocupa, assim como o lugar do seu leitor e as condições de produção da sua escrita, que são detalhes levados em conta na produção da autoria que emerge à materialidade vista por meio do gesto de escrita.

Possenti (2002) nos diz que a posição de sujeito-autor, por muitas vezes, é negada àquele que escreve, principalmente no espaço escolar, devido à grande demanda de textualização. Isso se contrapõe ao discurso predominante na própria escola que, conforme Lagazzi-Rodrigues (2017), se toma a escrita como condição para a inserção social regulada por mecanismos de controle. E quando a escola veta o aluno dessa posição, impõe também restrições para que seu dizer faça história. A escola, por ser um Aparelho Ideológico do Estado (Althusser, 1985), tenta controlar os sentidos na sua demanda de imposição. À vista disso, o discurso pedagógico que emerge desse contexto, coloca-se como autoritário para atingir este fim. Sendo o aluno assujeitado a este lugar e atravessado por formações discursivas, conseqüentemente, trará no

seu gesto de escrita todas essas particularidades que podem afetar a assunção da autoria, já que o aluno terá a ideia de que o seu dizer, no gesto de escrita, não surgiu das suas vontades ou entendimento, mas daquilo que o professor, e com ele todos os outros discursos impostos nesse contexto, lhes ensinaram.

Nesse contexto, a escrita assume a função de inserir o sujeito no âmbito social, já que é privilegiada em detrimento da oralidade, com a justificativa de que, quando se escreve, está se trazendo as práticas orais para o código escrito. Portanto, aquele que consegue se adequar a este código, inserindo-se nas vastas regras para o bem escrever, adquire também prestígio social, segundo a visão ditada em âmbito escolar. Porém, a escrita não se resume somente a isso e, conforme visto em Orlandi (2013), ela é o espaço de subjetivação do sujeito, por meio dela, ele ocupa determinadas posições, incluindo a de autor. É por meio da palavra que podemos ver o indivíduo ser interpelado em sujeito, uma vez que a palavra não é neutra, nem transparente, mas reflexo de lutas ideológicas e carregada de valores. Dessa forma, a escrita constitui-se um espaço para construções identitárias, e não meramente para a reprodução de dizeres.

Na concepção de Possenti (1988, p. 73), “tudo que sai da boca do homem tem sua marca” e, por essa razão, é reconhecida pelo autor como a subjetividade do sujeito. Estendendo essa noção mencionada, podemos afirmar que, além do dito, tudo que o sujeito produz, desde gestos à escrita, imprime sua marca. A exigência por certos recursos expressivos, silenciando outros, e a instauração de certas relações entre locutor e interlocutor, definidas pelo autor como marcas estilísticas, é indicativo da presença da subjetividade na linguagem, nas suas diferentes manifestações. Possenti (1988) empreende um estudo que nos mostra que até as escolhas por recursos linguísticos, como a anáfora, a catáfora e a rasura, mostram a subjetividade do sujeito.

Tendo base em Possenti (1988), arriscamos uma afirmação de que as escolhas lexicais e os modos de construções frasais de um sujeito, no seu gesto de escrita, refletem a sua subjetividade, seu lugar de fala e sua identificação em formações discursivas. O sujeito, em um ato inconsciente, mobiliza determinadas formas lexicais, por exemplo, para mostrar uma posição enunciativa. Ao fazer isso, vemos a atuação da formação-discursiva de cada sujeito.

Orlandi (2005) diz que é possível observarmos os sentidos a partir das posições dos sujeitos, já que para a AD, a subjetividade se constitui a partir do momento em que a posição social, seu lugar no mundo, se projeta para sua posição discursiva. E é esta projeção material que converte a situação empírica e social em posição sujeito-discursiva, que atribui novos sentidos às palavras e reflete um jogo ideológico por trás das escolhas.

Por meio da escrita, conseguimos delinear a relação texto/discurso e sujeito/autor, bem como ver o atravessamento de diferentes posições discursivas, o que faz o texto ser heterogêneo

e regionaliza as posições do sujeito em função da memória e do interdiscurso que determinam as formulações e imprimem a subjetivação na escrita. Sendo os gestos de escrita resultantes de uma relação entre os gestos de leitura e de interpretação, convém agora tratarmos dessas duas noções basilares para a AD.

3.4 Leitura e interpretação sob o enfoque discursivo

Os sentidos em AD não são fixos e vimos que, a depender da projeção enquanto posição-sujeito de quem fala, palavras e enunciados ganham uma multiplicidade de sentidos, sendo eles frutos de gestos de leituras e gestos de interpretação de cada sujeito. Para Orlandi (1988), a leitura deve ser desvincilhada da sua concepção mais técnica, deve ser vista como parte do processo de constituição do texto, já que é o sujeito leitor o responsável por atribuir sentidos, e que a leitura se caracteriza como um momento privilegiado de interação verbal que desencadeia o processo de significação.

Pacífico (2012), a respeito da interpretação, nos diz que essa noção deve se distanciar do que propõe a tese do sentido atrelado ao código da língua portuguesa, a qual considera que interpretar é esclarecer os sentidos que já estão disponíveis no texto, já que nesse ponto de vista, considera-se a transparência da linguagem, atribuindo ao leitor a responsabilidade de deixar em evidência esse sentido. A partir do momento em que se adota tal postura, há um apagamento da constituição histórica do sujeito e dos sentidos, uma vez que pensar a respeito da interpretação como algo já pronto, que deve ser percebido pelos sujeitos, pressupõe uma homogeneização destes, em que todos eles são atravessados pelas mesmas formações discursivas e ocupam as mesmas posições sociais. Isso também impede a retomada de discursos já ditos ao logo da história para a construção de sentidos.

Buscando estabelecer o entendimento de leitura e interpretação desvinculada dessa acepção, Pacífico (2012) mostra que os sentidos não devem ser vistos como um resultado pronto do texto, ao invés disso, durante a leitura, devemos considerar além dos ditos, estando os não ditos à margem do dizer que pode ser resgatado pelos sujeitos. Com isso, entendemos que a atividade de leitura demanda um exercício amplo, num movimento em que se compreende os explícitos e se resgata os sentidos dos implícitos.

Diante disso, Pacífico (2012) defende que interpretação pode ser entendida como a possibilidade de o sujeito compreender que os sentidos podem ser outros, no entanto, não qualquer um, já que há uma superfície linguística no texto que visa controlar os sentidos e os

pontos de fugas. Assim, interpretar não se atém apenas à repetição formal do dito, se estende para além disso, estabelecendo uma relação entre o dito e a memória discursiva.

A abordagem da leitura sob o viés discursivo trouxe grandes contribuições para a compreensão dos sentidos e para a ampliação desta noção. Pensar a leitura na perspectiva discursiva implica nos desprendermos das estratégias pedagógicas imediatistas que desconsideram o caráter sócio-histórico da leitura. Dentro dessa perspectiva, tem-se a compreensão das histórias de leitura de cada leitor, e é por meio dela que o sujeito leitor pode manifestar diferentes sentidos. Isso descaracteriza a ilusão de que os sentidos dos textos são atribuídos pelo autor, devendo os sujeitos leitores encontrá-los.

Dessa movimentação que há na construção dos sentidos, por mais que haja esforços para controlá-los, estes sempre se dispersam, gerando as diferentes possibilidades de leituras, as quais Orlandi (1988) chama de leitura parafrástica e leitura polissêmica. Esta, entendida como atribuição múltipla de sentidos ao texto em decorrência das histórias de leituras e histórias dos sujeitos leitores que influenciam nesse processo, e aquela, vista como reprodução do sentido que se acredita ser do autor, consistindo numa repetição formal dos dizeres.

Há múltiplos e variados modos de leitura, assim, para um texto, seja ele de qualquer natureza, não podemos atribuir apenas um sentido ou uma possibilidade de leitura, já que, como já mencionado, os efeitos de sentidos podem ser diferentes entre os sujeitos. Devemos sempre levar em conta que nossos conhecimentos estão intimamente ligados ao tempo em que estamos inseridos, às memórias e às formações discursivas produzidas nele, às leituras de nossa época e ao modo como são lidas.

Pensando desta maneira, é fundamental explicitar o processo dinâmico que ocorre para que um texto signifique. De acordo com Orlandi (1988), a primeira coisa a se considerar é que existe um leitor virtual, constituído no ato da escrita, é o leitor que o autor imagina, idealiza ao escrever seu texto, constituído a partir de formações imaginárias. No momento da escrita, ao imaginar o leitor virtual inscrito no texto, aquele que entenderia facilmente o sentido que está proposto, o autor imagina as posições sociais, o conhecimento político e histórico desse leitor. Quando o leitor real entra em contato com o leitor virtual, estes se relacionam, interagem, ocorrendo um processo de interlocução entre o leitor real e o leitor imaginário/virtual. Neste processo, não é com o objeto 'texto' que o leitor se relaciona, mas com sujeitos (leitor virtual, autor etc.), sendo o texto apenas o mediador. A partir do momento em que o leitor real consegue identificar este processo de interlocução ocorrido na leitura, ocorre a significação. Esse processo de significação pode configurar-se de diferentes maneiras, a depender da distância que

há entre o leitor real e o virtual, considerando as divergências entre o leitor que o autor imaginou no ato da escrita de seu texto e a realidade a qual está inserida o leitor real.

Diante disso, afirmamos que o lugar social que ocupa os interlocutores também significa no ato da leitura, já que os sentidos podem ser determinados pelas posições que ocupam aqueles que o produzem. O leitor tem a sua identidade de leitura configurada pelo seu lugar social, e é em relação a esse lugar que se define a sua leitura. Assim como as palavras ganham sentidos vistas de um lugar sócio-histórico-ideológico, os gestos de leitura também fazem sentido considerando esse lugar. O autor constrói a imagem de um leitor ideal nos seus textos, aquele que, por ter tido acesso a leituras e a bens culturais, tem um bom conhecimento enciclopédico e de mundo, que possibilitaria uma compreensão rápida e sem equívocos. Entretanto, se o leitor real não coincide com o leitor virtual, não podemos definir o sentido como um tesouro perdido a ser encontrado. Em todo processo de leitura, há sempre um embate, um confronto entre autor, leitor real e leitor virtual. Não há como conceber uma chave de compreensão para o texto. Diversas interpretações podem surgir, pois os sentidos são instáveis, criados em relação a diferentes formações discursivas. Portanto, o que existe são possíveis leituras, e não um sentido definitivo oculto na estrutura do texto. (Orlandi, 1988).

Refletindo a respeito da interpretação, Orlandi (2020) afirma que os sujeitos realizam gestos de interpretação, assim como afirmou a existência de gestos de leituras. A autora explica que não existe uma única interpretação possível para as manifestações da linguagem, ao contrário, cada sujeito deriva a sua interpretação baseando-se na sua história, no seu conhecimento, e, nesse sentido, a autora prefere nomear como gestos de interpretação.

Relacionando a ideia de autoria que nos propomos nesta pesquisa, Orlandi (2020), ao conceituar leitura e interpretação sob o viés discursivo, prefere afirmar que o que há são gestos que os sujeitos fazem das suas leituras, que depreendem gestos interpretativos. A autora refere-se a gestos, já que não há apenas uma leitura possível ou uma única interpretação, reiterando a afirmação da multiplicidade de sentidos que podem surgir de um texto. Nesta ótica, a autoria seria fruto desses gestos, no qual os sujeitos, sempre instados a interpretar, ao redigirem um texto, o farão com base nos seus gestos de leitura e interpretação.

Para atestar sua afirmação, Orlandi (2020) fez um estudo sobre o texto na perspectiva discursiva e concluiu que este é multidimensional, ou seja, não devemos nos limitar apenas à materialidade linguística ou à superfície textual para interpretar e obter os sentidos provenientes do texto. Segundo a autora, o texto é “bólide de sentidos”, ou seja, ele parte em inúmeras direções, fazendo com que, a partir de um texto, possamos depreender múltiplos sentidos.

Pensando nisso, Orlandi (2020) ainda problematiza acerca do que é alterado nessas diferentes versões que podem surgir de um texto. A autora coloca que essas modificações correspondem aos diferentes gestos de interpretação que dizem respeito às diferentes posições dos sujeitos discursivos, às suas diferentes memórias, e também às suas formações discursivas e ideológicas refletidas nas construções linguísticas, considerando que a linguagem não é transparente.

Diante disso, vemos que as palavras não significam sozinhas, não possuem um sentido próprio, ao contrário do que, por exemplo, a semântica formal considera, ao propor que cada palavra tem seu significado literal, pré-determinado por propriedades intrínsecas à língua. Dito de outra forma, as palavras ou proposições recebem seus sentidos das formações discursivas na qual o sujeito está inscrito.

No tocante à interpretação, Orlandi (2020) diz que diante de qualquer objeto simbólico, somos instados a interpretar. No entanto, esse processo interpretativo não é um jogo em que vale tudo, em que qualquer sentido é permitido, uma vez que existem mecanismos no ato da interpretação que garantem controle nos sentidos, para que eles não sejam qualquer um, definidos como dispositivos ideológicos que controlam a produção de sentidos, fazendo com que eles sejam x e não y, além de criar nos sujeitos a impressão de naturalidade, a ilusão de fonte original dos dizeres e dos sentidos. Dessa forma, leitura e interpretação estão relacionadas de modo que a leitura trabalha em função da interpretação, uma vez que gestos de interpretação só são possíveis com a realização da leitura.

Fazendo um paralelo com o contexto de realização das provas do ENEM, sabemos que a grande maioria dos candidatos que realizam este exame são concluintes do Ensino Médio, e que a autoria é um dos postos-chave a serem considerados na análise dos textos, o que nos leva a compreender que essa construção está diretamente relacionada ao modo como a escola concebe a leitura e interpretação em sala de aula. No entanto, segundo Jesus (2017), a escola normalmente institucionaliza, reproduz atividades que privilegiam um sentido único, ou atrelando a ideia de um bom texto à escrita ortográfica correta. Nesse cenário, geralmente não são aceitas as subjetivações e interpretações do aluno, mas a que é dita pelo livro didático, que, por sua vez, materializa a ideologia dominante. A partir do exposto, fica subentendido que a escola pode adotar mecanismos que favoreçam apenas a reprodução do já dito, em virtude de não aceitar os gestos interpretativos dos alunos, tomando o livro didático como única voz que ecoa na sala de aula.

Ainda para Orlandi (2020), a interpretação não é um mero gesto de decodificação, de apreensão dos sentidos e, no entanto, não está livre de determinações, não podendo ser qualquer

uma. O que garante a interpretação, segundo a autora, é a memória sob dois aspectos: de um lado, a memória institucionalizada, que é o arquivo, ou seja, o funcionamento da memória que fica disponível, arquivada pelas instituições, de outro, a memória constitutiva, a qual se situa o interdiscurso, que torna possível o dizível, o repetível e o saber discursivo.

Diante disso, precisamos reiterar que leitura e interpretação não se recobrem como já afirmou Orlandi (2020), já que a noção de interpretação é mais ampla e a leitura atua em função dela, com suas características particulares. Os gestos de interpretação são frutos tanto dos gestos de leituras como da produção do sujeito, já que, ao escrever ou falar, ele interpreta e, para isso, ele se inscreve no interdiscurso e se filia a um saber discursivo. Veremos adiante os gestos de leitura e interpretação que, conseqüentemente, derivam o gesto de escrita do aluno nas redações do ENEM, no entanto, antes, faz-se necessário a descrição da metodologia utilizada para chegarmos em nossos gestos de análises.

4 METODOLOGIA

No empreendimento de uma pesquisa, independente da sua natureza, é necessário definir métodos. A título de exemplo, podemos trazer o Pêcheux que funda um método centrado no entremeio de três disciplinas (Linguística, Psicanálise e o Materialismo Histórico) buscando compreender como os sentidos são produzidos. Ao fazer isso, ele determina um método, um ponto de vista sobre o qual o analista do discurso deve ter para lançar sua interpretação sobre um objeto de estudo. Por meio disso, podemos ver a necessidade de métodos ao empreender uma pesquisa, uma vez que, por meio dela, facilita nossa compreensão a respeito de quais caminhos percorrer, o que observar e o como fazer.

Diante disso, descrevemos a seguir nossos passos metodológicos, abordando, inicialmente, como é o processo de análise e de escrita para o analista do discurso, já que, a depender do aporte teórico, há mudança de atitude no olhar do pesquisador para o objeto, assim como a delimitação do *corpus* e procedimentos metodológicos.

4.1 Caracterização metodológica

A referida pesquisa filia-se à teoria da Análise Materialista do Discurso, que nos permite analisar o *corpus* numa perspectiva sócio-histórica-discursiva a partir da qual observamos as noções de autoria, alteridade e subjetivação presentes nele. Para Orlandi (2005), o analista do discurso, ao trabalhar os fatos da linguagem, deve considerar sua opacidade, uma vez que sempre poderá apreender sentidos que levem o pesquisador a interpretar seu objeto de estudo.

A questão traçada pelo analista define o dispositivo teórico e, assim, partindo do objeto discursivo, podemos empreender todo o caminho metodológico e os gestos de análises que foram requeridos pelo *corpus* analisado. Petri (2012) afirma que a Análise do discurso, enquanto teoria, promove uma inquietação que leva o analista do discurso a um movimento pendular, de idas e vindas, de teoria para análise e, desta, de volta à teoria. Em outras palavras, nossas leituras delineadas nessa investigação não são meramente descritivas, buscando ver o que o texto significa, mas uma condição de ir e vir, um constante movimento teórico, guiado pelo objeto de análise que reivindica os conceitos necessários à descrição e interpretação dos fatos.

Pêcheux (2011) nos diz que a materialidade discursiva se sobressai em um tipo de análise. Para o autor, essa noção remete às condições verbais de existência dos objetos, sejam eles científicos, estéticos ou ideológicos. Com base nisso, é possível, diante do *corpus* de

análise, visualizando a superfície linguística, termos acesso ao objeto discursivo que nos conduz ao processo discursivo, que se faz o interesse central em uma pesquisa em AD, que nos permite ver os confrontos entre formações discursivas e ideológicas, os gestos de leitura e de interpretação do sujeito, a posição daquele que enuncia ou escreve. Tomar como base todas essas noções, faz-se essencial aqui, tendo em vista que nossos gestos de análise se compõem por esse olhar discursivo ao objeto analisado.

Conforme dito por Orlandi (2005), a Análise Materialista do Discurso permite ao analista visualizar o funcionamento do texto e como este produz sentidos; visualizar os mecanismos usados nele para a produção de sentidos, não considerando apenas o dito. Apoiando-se nisso, é possível que vejamos todos os mecanismos presentes no nosso *corpus* de análise, para assim observar a produção de sentido causada e a assunção da autoria no ENEM, por exemplo. Essa filiação teórica fornece a compreensão para a interpretação e descrição dos fatos observados.

Nesta investigação, nos questionamos a respeito da autoria e pensamos nela como objeto passível de estudo, visualizado numa materialidade empírica, a saber, as redações do ENEM, que mobilizou conceitos caros à AD, tais como formações discursivas e ideológicas, gestos de leitura e interpretação, memória discursiva, interdiscurso, acontecimento discursivo e sujeito.

Uma ênfase dada à noção de acontecimento discursivo, problemática de Pêcheux na terceira fase da AD, nos fez olhar para a autoria como um processo de rupturas que causaram nas redações novas formas de conceber o texto. Essa mudança decorre, como dito anteriormente, da retirada dessa noção do rol de competências, que se diluiu na competência III do exame. Isso nos leva a pensar que as redações se caracterizam por uma progressão, em que se valoriza mais os aspectos textuais que os discursivos, fazendo disso um ponto ainda não pesquisado.

Para responder às perguntas motivadoras, a saber: como o discurso pedagógico descreve e analisa um atravessamento da posição-autor nas produções textuais dos sujeitos alunos? E como os textos motivadores que são apresentados nas propostas das redações do ENEM e a relação entre a subjetividade e a alteridade influenciam a constituição da autoria? Propusemos desenvolver uma pesquisa de natureza bibliográfica, por conciliar autores de referência na área da teoria, bem como trabalhos mais recentes a respeito da autoria. Para isso, dissertaremos sobre as noções que serviram de base para compor a pesquisa e as observaremos nas redações nota mil escolhidas como *corpus* de análise.

Para situar a materialidade a ser analisada, discorreremos sobre o processo seletivo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o peso que a redação tem na seleção dos

candidatos, uma vez que um dos requisitos para que a redação tenha uma boa avaliação é apresentar indícios de autoria, que, embora seja importante por estar presente no processo de constituição dos sentidos e dos sujeitos no texto, não integra mais o quadro de competências do ENEM. Assim, examinar esse funcionamento e o modo como o candidato assume a posição de autor, como compreende o mundo e como se posiciona diante do tema exposto, faz-se necessário na execução da pesquisa, além de compreender quais mudanças foram causadas com a saída do conceito de autoria desse quadro, uma vez que nosso intuito pela investigação surge tendo como base a competência III do ENEM, na qual se situava essa noção. Para melhor compreendermos o caminho metodológico a ser percorrido nos gestos de análise, na seção a seguir, o descreveremos.

4.2 Da constituição do *corpus* ao procedimento de análise

Inicialmente, faz-se necessário aqui trazer a noção de arquivo para entendermos a constituição do *corpus* e o modo como este solicita as noções evocadas nesta pesquisa, já que partimos do problema levantado, a saber, como os alunos assumem a posição de autor, por meio das redações nota mil, nas análises, fazendo a construção de um arquivo que nos guie nesse gesto. Segundo Pêcheux (2014a), podemos entender a noção de arquivo como um campo com documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão. O arquivo, nesta concepção, é organizado por uma leitura, não aquela analítica que parte em busca de encontrar as informações disponíveis no texto, mas de uma leitura que aponta se determinados documentos pertencem a um tema ou outro, já denotando a natureza do arquivo. Por esta razão, estão na base do funcionamento desse conceito os gestos de leitura com vistas a construir um *corpus* analítico.

Nunes (2007) nos diz que a leitura do material do arquivo está sempre sujeita a interpretações, nunca esgotando os sentidos para o analista, bem como ao confronto de diferentes formas de interpretações, a qual não julgaria ser unívoca. Na seção anterior, esclarecemos que o analista do discurso percorre um movimento pendular, da teoria para a análise, e desta para a teoria novamente. Esse movimento que acontece é constitutivo da natureza do arquivo em razão dos confrontos e da possibilidade de acréscimos aos gestos de leitura do analista. Então, como coloca este autor, os sentidos nunca se esgotam, mas, em um dado momento, é necessário que o analista encerre seu retorno ao arquivo, criando a ilusão de esgotamento e prosseguindo com o gesto de análise, embora ciente de que ainda há a possibilidade de (re)leitura.

Aiub (2012), a respeito do arquivo, nos diz que na perspectiva pecheutiana é possível caracterizar essa noção como o lugar do documental, do conglomerado de documentos a serem lidos, que requerem gestos de leitura, o que faz deles serem compreendidos como arquivo. Diante disso, a autora ainda diz que, ao entender essa noção, o analista do discurso não deve realizar uma análise comprobatória daquilo posto a analisar, mas investigar os sentidos possíveis para o *corpus*, o nunca imaginado, antes impensado, não visto numa primeira leitura. É do arquivo que saem as respostas viáveis para o problema levantado.

É pelo funcionamento do arquivo que se tem a possibilidade de sobressaltar ao olhar do analista os discursos atravessados no ENEM, como o discurso capitalista e o discurso pedagógico, que são memórias institucionalizadas, neste caso, e o modo como eles funcionam na produção de sentidos, sobretudo no gesto de escrita do aluno. Também é no funcionamento deste conceito, fazendo a retomada desses discursos, que podemos caracterizar o acontecimento discursivo em torno da noção de autoria, diluída na competência III, já que temos a atualização das memórias estabilizadas de maneira a reverberar (novos) sentidos nas produções textuais a cada edição do ENEM, com a possibilidade, ou não, da assunção da autoria por parte do aluno.

Ainda no interior do arquivo, podemos observar como os textos motivadores influenciam o processo de autoria, de modo a entender se eles possibilitam uma abertura (ou não) de polissemia de sentidos, se permite seus ditos, com a ilusão de originalidade, ou se direcionam para uma repetição de sentidos, já que consideramos a possibilidade dos textos motivadores funcionarem como um discurso autoritário ao silenciar dizeres que não sejam permitido por eles.

Nesta pesquisa, o arquivo é constituído de materiais referentes à prova do ENEM, ao passo que o material de análise é constituído por um recorte em função do arquivo, que são as redações nota mil. Fazem parte ainda deste arquivo, documentos institucionais do exame, como o documento básico que o rege, as portarias que o instituíram, as atualizações e a cartilha do participante com instruções a respeito da redação. O modo de planejar este arquivo marca um gesto que produz efeitos de sentidos nas análises, como os documentos e textos referentes ao processo de criação e institucionalização do ENEM, que nos ajudam a compreender como o exame se consolida em uma avaliação da educação básica; os impactos dele e da prova de redação no âmbito educacional, sobretudo no ensino de escrita na educação básica.

Em razão da materialidade escolhida para análise, além dos documentos que regem, institucionalizaram e caracterizaram o ENEM como uma política de avaliação, trouxemos teóricos que nos auxiliem a observar o funcionamento da autoria nas redações e o modo como o aluno se inscreve nas formações discursivas e ideológicas dos textos motivadores para

produzir seu gesto de escrita. Para tanto, como descrito no segundo capítulo desta pesquisa, partimos da abordagem inicial de Foucault (2009), que designa a conceituação de autor, delimitando seus moldes num texto, instituindo a noção de fundadores de discursividades atrelado ao autor. Pfeiffer (1995), nos estudos da autoria no Brasil, também colabora nesta investigação ao buscar entender a relação entre os dois modos de funcionamento da autoria, a saber, o ideal de autor e a forma como os sujeitos escolares se colocam como autores de seus textos e toma como base a dispersão do sujeito para caracterizar esse princípio como uma posição. Chartier (2012), também presente na pesquisa, já que também estuda a autoria e, partindo de Foucault, propõe uma genealogia para o que é ser autor, entendendo também como uma posição ficcionalizada. Em Possenti (2002), compreendemos ainda mais nosso entendimento do vestibulando como autor de seus textos; para mostrar isso, Possenti toma as noções de singularidade e estilo para explicar como o vestibulando se coloca como autor nas produções textuais exigidas nos vestibulares; já em Orlandi (2020), o conceito de autoria recai no sujeito comum, atravessado pela história e pela ideologia; Pacífico (2012), por sua vez, colabora com essa noção ao dizer que a possibilidade de seu surgimento e assunção no texto é fruto dos esquecimentos pecheutianos.

Entendemos que a autoria como objeto de estudo não é a inovação proposta pela pesquisa, e sim “o que podemos dizer sobre o nosso objeto, por causa da conjuntura histórica, das formas históricas de assujeitamento, da materialidade discursiva, das condições verbais do aparecimento da discursividade” (Orlandi, 2017b, p. 52-23).

Esses autores que elencamos, evocados pelo *corpus*, nos subsidiaram no entendimento da noção de autoria no campo discursivo. Também partindo deles, pudemos ver o acontecimento discursivo, nos valendo de Pêcheux (2015), em torno da autoria no ENEM, com a saída dessa noção do quadro de competências do exame. Pesquisas mais recentes compuseram o arquivo desta investigação, como as de Jesus (2017) e Manso (2017), que se debruçaram sobre o mesmo fenômeno sob o viés aqui empreendido.

Dito isso, assumimos a compreensão de que a autoria, tomando como base os textos trazidos para compor esse arquivo, se caracteriza como uma das posições do sujeito, um efeito ideológico, um lugar assumido no texto, já que temos uma dispersão do sujeito, sob prisma discursivo, a qual o indivíduo é interpelado em diferentes posições discursivas, dentre elas a de autor. Por esta razão, requer a abordagem do sujeito, na perspectiva discursiva, tendo como ponto de partida Lacan (1988), ao alinhar a noção de sujeito como concebe a Psicologia, que serviu de base para Pêcheux (1997), que trouxe o empreendimento do sujeito discursivo, da forma-sujeito; nesta investigação trouxemos Orlandi (1998; 2005; 2017a; 2017b), que também

faz sua abordagem de como a Análise Materialista do Discurso concebe essa noção. Todos esses aspectos sobre o sujeito são essenciais nesta pesquisa e são considerados em nossas análises.

Uma vez dissertado sobre o sujeito neste viés, ao observarmos a construção da autoria, vimos que o aluno parte de um gesto de leitura e de interpretação para realizar seu gesto de escrita, sofrendo influência da memória sob suas diferentes instâncias, sendo explicado aqui essa relação que mostra o papel da memória para a produção de novos sentidos, conforme nos mostra Pêcheux (1999) e Achard (1999). Com base nisso, tivemos a necessidade de caracterizar a produção de leitura, da interpretação para a Análise Materialista do Discurso. A retomada desses conceitos, feita com base nos textos de Orlandi (1988; 2020), traz a compreensão desse fenômeno, sobretudo a leitura no contexto escolar, e em Pacífico (2012), que mobiliza essas noções ao tratar da autoria nas redações de universitários. Não somente esses textos foram usados na construção desse arquivo, mas ao longo do percurso de leituras outros foram adicionados para subsidiar e explicar a nossa inquietação.

Partindo da problematização, direcionamos nossas análises para as redações do ENEM, de modo a compreender como a autoria e a alteridade marcam uma posição no texto. Ademais, nesse lugar de materialização discursiva, também podemos observar os efeitos de sentidos derivados nas produções textuais a partir da retirada da autoria das competências específicas da redação, marcando um acontecimento discursivo. Nosso entendimento a respeito dessa concepção só foi possível por meio de um gesto que parte da noção de autoria, das concepções iniciais até chegarmos no ponto de vista discursivo, que, por meio dessa ótica, permitiu a possibilidade de caracterização da referida noção como um acontecimento discursivo que provoca efeitos de sentidos (1) no aluno e no seu gesto de escrita e (2) na avaliação e correção da redação.

A delimitação temporal do nosso *corpus*, as redações do ENEM 2020, ocorreu em razão de termos nesta edição as primeiras redações após a saída da autoria do campo das competências. Para Lagazzi-Rodrigues (1988), só podemos falar no *corpus* depois de fazer um recorte determinado pelas condições de produção¹³, considerando os objetivos e os princípios teóricos e metodológicos que orientam a análise e abrem margem para uma leitura não subjetiva

¹³ Retomando essa noção para melhor explicitar, Pêcheux e Funchs (1997) a definem como sendo, simultaneamente, o efeito das relações de lugar no interior dos quais se encontram inscritos o sujeito e a 'situação' do sentido concreto e empírico do termo, em outras palavras, o ambiente material e institucional, e os papéis colocados em jogo, por exemplo, num contexto sócio-histórico-ideológico.

dos dados. Então, regidos por esse movimento de retorno ao arquivo exigido pelo *corpus*, descrevemos os procedimentos para conduzir nossos gestos de análises nas redações.

A seleção de analisar apenas as redações nota mil do referido exame deu-se pelo fato, primeiro, da nota da redação ter um grande peso na pontuação final do exame, garantido uma posição de destaque nessa prova e, segundo, em virtude de sempre ter a atribuição de um autor a um texto. Ainda que não seja mais uma competência cobrada nos moldes do ENEM, o princípio da autoria é base de todo texto, na capacidade de selecionar, organizar e mobilizar argumentos na produção textual. Assim, queremos observar no *corpus* como os alunos que obtiveram a pontuação máxima se colocam como autores do seu texto e o modo como eles se apropriam das informações dispostas pelos textos motivadores para redigirem suas redações.

O acesso às redações do ENEM, da edição de 2020, foi feito por meio do site G1.com, já que o Inep, porta voz desse exame, não forneceu as redações nota mil deste ano. A referida edição teve 28 redações que atingiram a nota máxima, no entanto, encontramos apenas 9 redações, analisadas a seguir, em razão da dificuldade de encontrá-las em sites e portais. Levar em consideração as redações nota mil do ENEM, nos ajudará a compreender como o sujeito aluno apropriou-se dos textos motivadores e quais memórias foram acionadas no seu gesto de escrita, tendo em vista que este deriva-se de um gesto de interpretação, que, por sua vez, mostra “a ou as posições do sujeito que o produziu” (Orlandi, 2017b, p. 171).

As redações, em nossa ótica, são textos que se fazem materialidades significantes atravessadas por uma “intensa quantidade de relações de sentido e força” (Orlandi, 2017a, p. 281). Ao tomarmos o texto como manifestação do discurso, permitimos uma análise do funcionamento discursivo, não por intermédio da metalinguagem, mas pelo “deslocamento heurístico da interpretação: o analista do discurso não interpreta o texto, ele interroga a interpretação” (Orlandi, 2017a, p. 282). Por meio desse gesto, faz-se um trabalho analítico que põe em relação as formações discursivas, as redes de filiações de sentidos, representando o interdiscurso e as marcas, do nível da formulação intradiscursiva, no texto, assim como tantas outras noções escritas nesta investigação necessárias ao *corpus*.

Em nossos gestos de análise, temos em mente que essas marcas nos auxiliam a ver a relação do sujeito com a linguagem, uma vez que elas não são compreendidas mecanicamente, pois são construções ideológicas e, para termos acesso ao entendimento delas, é preciso investigar o funcionamento discursivo e a relação interdiscursiva (Pacífico, 2012). É nas redações que temos acesso à leitura do aluno (Orlandi, 1988). Delas, podemos apreender os gestos de interpretação feitos dos textos motivadores, o lugar imaginado por eles na posição de leitor, e sua inscrição nas formações discursivas e ideológicas acionadas pelos textos bases.

De acordo com Lagazzi-Rodrigues (1988), um método analítico deve buscar sua cientificidade, sua sistematicidade, para que não seja reduzido ao achar de cada pesquisador. Devemos dosar de cuidado para não ir da extremidade de sua subjetividade para um achar que pode ser rebatido por um entendimento contrário. A Análise do discurso, desde suas concepções iniciais delineadas por Pêcheux, nos oferece essa possibilidade, já que, ao pressupor o linguístico, nunca deixa de considerar o histórico e o ideológico inscritos no *corpus*.

Ainda na concepção da autora, a AD busca colocar em evidência os processos discursivos por meio da língua como lugar material, o qual se realizam esses efeitos de sentidos. Dito isso, a AD busca, por meio de uma não subjetividade, explicar o funcionamento discursivo, partindo de dois tipos de desintagmatização, a primeira, linguística, e a segunda, discursiva. No cerne da questão linguística, o analista trabalha as famílias parafrásticas, confrontando o dito com o não dito e lidando com a intertextualidade e outras relações do nível da formulação. Quanto ao discursivo, este permite chegar nas formações discursivas predominantes no texto, bem como sua relação com outras formações que, por meio delas, chegam às formações ideológicas (Lagazzi-Rodrigues, 1988).

Ao pesquisar a noção de autoria no interior do arquivo, vimos que a subjetividade e a alteridade são conceitos relacionados que servem de fomento para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, assim, fez-se necessário trazê-los para completar nosso aporte teórico na análise do *corpus* que fez clamar tais noções. Todas essas marcas discursivas, em AD, não são apreendidas automaticamente e nem as interpretações delas são mecânicas. Como nos diz Lagazzi-Rodrigues (1988), os princípios teóricos se articulam na relação entre o materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso que, tomadas em conjunto, proporcionam a especificidade em AD, possibilitando explicar através de princípios metodológicos e das desintagmatizações linguísticas e discursivas, os efeitos de sentidos.

Investigar a noção de escrita e autoria na perspectiva da AD nos permite ter um olhar mais profundo para questões relacionadas ao sujeito e à sua subjetivação, num processo que o faz sair da condição de indivíduo para sujeito do discurso (forma-sujeito), o que evidencia o movimento tenso e paradoxal da linguagem em que o sujeito é, ao mesmo tempo, qualquer um, podendo ser alguém livre e assujeitado, sustentado pelo teatro da consciência, que o faz ter a ilusão de ser livre e de ter pleno domínio do que diz. Todos esses aspectos compõem o processo de autoria, sendo as redações a materialidade concreta desse processo. Por meio delas, antevemos essa transformação e a constituição das marcas autorais nos textos analisados (Pfeiffer, 1995).

Mobilizamos elementos que se fizeram relevantes para a captação dos fatos discursivos, uma vez que nos faz entender o funcionamento da autoria a partir das posições discursivas iniciadas no contexto escolar até o contexto de realização da prova de redação no ENEM. Tais elementos, conforme dito por Pfeiffer (1995), nos permitem checar a produtividade do sujeito aluno, já que, nas palavras da autora, é o espaço das rupturas, do novo, que permite a entrada em espaços interpretativos.

Nos valendo de Pêcheux e Fuchs (1997), ao tratar da construção do *corpus* trazendo os conceitos de superfície linguística (entendida como sequência oral ou escrita superior à frase; um discurso “concreto” de um objeto empírico afetado pelos esquecimentos), de objeto discursivo (entendido como a transformação da superfície linguística de um discurso concreto em objeto teórico), e de processo discursivo (entendido como resultado da relação regulada de objetos discursivos correspondentes às superfícies linguísticas), delimitaremos os caminhos percorridos em nossas análises. Assim, partiremos da superfície linguística das redações, passando pelo objeto discursivo, a autoria, chegaremos no processo discursivo, nos mecanismos e funcionamentos que permitiram o objeto ser presente – ou não – nas redações.

Ainda tomando como base esses conceitos e a fim de atingir os objetivos propostos, no caminho metodológico que possibilitará nosso gesto analítico consta a checagem do tema exigido nessa edição; os modos de funcionamento e as diretrizes para sondar se há possibilidade de autoria; a análise da superfície linguística dos textos motivadores para observamos as formações discursivas e ideológicas inscritas e a chegada no processo discursivo. Conta, ainda, com a análise das redações nota mil com vista a observar se os argumentos mobilizados são repetidos ou próprios, sustentados pela interdiscursividade, e comparar as redações nota mil com os textos motivadores para vermos se aluno realiza uma leitura parafrástica ou polissêmica. Neste momento cabe a sondagem da ruptura, dos efeitos de sentidos provocados no modo de conceber a redação depois da retirada da autoria das competências.

Já que nosso *corpus* se constitui de textos motivadores e redações nota mil da edição de 2020, expostos na seção seguinte, trabalharemos com recortes destes para observamos o processo de assunção da autoria, reflexos da subjetividade do aluno impressos no texto, o modo que os textos motivadores tentam controlar o dito e os efeitos de sentido nos gestos de escrita do aluno, em razão do acontecimento em volta da noção de autoria. Dito isso, partindo do percurso apresentado e dos conceitos mobilizados pelo *corpus*, passaremos aos gestos de análise, frutos do movimento pendular que percorre idas e vindas da teoria à análise.

5 GESTOS DE ANÁLISES

Em nosso movimento de análise, apresentaremos as redações nota mil do ENEM do ano de 2020, considerando o modo como se assume a autoria nesses textos e partindo da nossa hipótese de que a alteridade dá lugar a outras vozes, e a subjetividade constitui-se do rastro dos discursos que atravessam o sujeito, podendo se sobressaltar também na escrita, conduzindo o escrevente à posição de autor. Além disso, observaremos o funcionamento da leitura com abertura para a paráfrase ou a polissemia, da memória discursiva, bem como o modo como o(s) discurso(s) propagado(s) pelos textos motivadores atravessam as produções textuais dos sujeitos-candidatos.

Conforme dito anteriormente, nosso objeto de estudo é a autoria, vista de uma perspectiva do discurso materialista, que é entendido como a responsabilidade pelo dizer, uma função discursiva que o locutor/produtor da linguagem assume enquanto autor de um texto. É dessa função que se exige coerência, não contradição, adequação à gramática e responsabilidade pelo dizer (Orlandi, 2020).

Para o Enem, o gesto de autoria do candidato é avaliado na Competência III com base na elaboração do seu projeto de texto. Nessa avaliação, são atribuídos 200 ou 160 pontos, sendo que a pontuação mais alta, 200 pontos, é concedida à escrita que se revela “consistente e organizada, configurando autoria”. Por outro lado, os 160 pontos são destinados àqueles que apresentam um texto “de maneira organizada, com indícios de autoria” (Inep, 2020). Diante desse dito pelo Inep, materializado nos manuais para os corretores e nas cartilhas de redação do referido ano, vemos que não há uma diferenciação entre autoria e indícios de autoria, mas uma mera classificação de acordo com a pontuação e como o sujeito consegue organizar seu texto.

De início, o sujeito-candidato tem contato com as instruções para a escrita da redação, seguido pelos textos motivadores e, ao final, apresenta-se a proposta da redação. A respeito das instruções, Borges (2023) nos diz que é uma forma de conduzir o gesto de escrita do aluno, uma vez que este deve apresentar:

1. O rascunho da redação que deve ser feito no espaço apropriado.
2. O texto definitivo que deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
3. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.
4. Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:
 - 4.1. tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada “texto insuficiente”.
 - 4.2. fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
 - 4.3. apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto (ENEM, 2020).

Vemos que, por meio do mecanismo de antecipação¹⁴, o Inep prevê possíveis ações desse sujeito-candidato. Borges (2023), ao analisar as cartilhas do Enem, nos diz que há um imaginário social projetado a respeito desse sujeito: aquele que não lê com atenção e não se atenta à tipologia textual exigida, que é o texto dissertativo-argumentativo; que não lê os textos motivadores com vistas a examinar as palavras ou os fragmentos que indicam o posicionamento dos autores; que não identifica as teses e os argumentos dispostos nos próprios textos motivadores, não utilizando-os para defender seu ponto de vista na redação; que não reflete sobre o posicionamento dos autores dos textos motivadores para definir com clareza o seu posicionamento; que não lê atentamente as instruções; e que não estabelece um projeto de texto organizado e estratégico com o objetivo de defender um ponto de vista e uma proposta de intervenção ao problema levantado. Por essa razão, observamos que há uma condução de como deve ser escrita a redação, mascarada sob forma de instrução. Aqui, percebemos um discurso autoritário do Inep, revestido de instrutivo, que regula os dizeres e limita o acesso à memória discursiva do sujeito-candidato.

Uma vez apresentadas as instruções dadas pelo exame ao sujeito-candidato, que interfere mesmo que indiretamente no gesto de escrita deste, apresentaremos os textos motivadores para que nos apropriemos dos discursos atravessados neles e da memória discursiva desse sujeito-candidato, a fim de percebermos como este sujeito se colocará como autor diante da proposta apresentada.

Quadro 1: Texto motivador I, ENEM (2020)

TEXTO I
<p>A maior parte das pessoas, quando ouve falar em “saúde mental”, pensa em “doença mental”. Mas a saúde mental implica muito mais que a ausência de doenças mentais. Pessoas mentalmente saudáveis compreendem que ninguém é perfeito, que todos possuem limites e que não se pode ser tudo para todos. Elas vivenciam diariamente uma série de emoções como alegria, amor, satisfação, tristeza, raiva e frustração. São capazes de enfrentar os desafios e as mudanças da vida cotidiana com equilíbrio e sabem procurar ajuda quando têm dificuldade em lidar com conflitos, perturbações, traumas ou transições importantes nos diferentes ciclos da vida. A saúde mental de uma pessoa está relacionada à forma como ela reage às exigências</p>

¹⁴ Segundo a noção de antecipação, qualquer sujeito é capaz de se colocar no lugar onde seu interlocutor "ouve" o que ele diz, antecipando assim como suas palavras serão interpretadas. Esse processo orienta a forma como a argumentação é conduzida, levando o falante a escolher sua abordagem com base no impacto que pretende causar em seu ouvinte (Orlandi, 2013).

da vida e ao modo como harmoniza seus desejos, capacidades, ambições, ideias e emoções. Todas as pessoas podem apresentar sinais de sofrimento psíquico em alguma fase da vida.

Fonte: ENEM (2020)

Quadro 2: Texto motivador II, ENEM (2020)

TEXTO II

A origem da palavra “estigma” aponta para marcas ou cicatrizes deixadas por feridas. Por extensão, em um período que remonta à Grécia Antiga, passou a designar também as marcas feitas com ferro em brasa em criminosos, escravos e outras pessoas que se desejava separar da sociedade “correta” e “honrada”. Essa mesma palavra muitas vezes está presente no universo das doenças psiquiátricas. No lugar da marca de ferro, relegamos preconceito, falta de informação e tratamentos precários a pessoas que sofrem de depressão, ansiedade, transtorno bipolar e outros transtornos mentais graves. Achar que a manifestação de um transtorno mental é “frescura” está relacionado a um ideal de felicidade que não é igual para todo mundo. A tentativa de se encaixar nesse modelo cria distância dos sentimentos reais, e quem os demonstra é rotulado, o que progressivamente dificulta a interação social. É aqui que redes sociais de enorme popularidade mostram uma face cruel, desempenhando um papel de validação da vida perfeita e criando um ambiente em que tudo deve ser mostrado em seu melhor ângulo. Fora dos holofotes da internet, porém, transtornos mentais mostram-se mais presentes do que se imagina.

Fonte: ENEM (2020)



Fonte: ENEM (2020)

Diante dos três textos motivadores apresentados, vemos uma ordem na apresentação das ideias que desvela uma condução dos saberes acionados pela memória discursiva do sujeito-candidato, em que se apresenta, no texto I, a temática da saúde mental; no texto II, o contexto sócio-histórico-ideológico da palavra estigma; e, no texto III, dados e porcentagens sobre o índice desse problema (saúde mental) que, segundo esse texto, acomete mais o sexo feminino. Essa organização de ideias, unidas por meio da leitura dos três textos, permite que vejamos o modo como deve surtir efeito nas produções textuais dos sujeitos-candidatos, devendo-se partir do imaginário social que se tem a respeito dessa temática e chegando ao preconceito sofrido por aqueles acometidos por enfermidades mentais.

Por esta razão, concordamos com Simões (2015) quando diz que ao compilar e unir textos de diversas naturezas para compor uma coletânea, cria-se um novo texto com limites específicos, destinado ao leitor real durante a avaliação. Contudo, dentro desse bloco textual, já está incorporado um leitor virtual, representado pelo sujeito-candidato que será influenciado pela leitura e que, provavelmente, dará significado aos sentidos presentes. Esse leitor virtual não é o único registrado; ao desmembrar o bloco textual (a coletânea) recebido pelo sujeito-candidato, encontramos textos de diferentes autorias e formações discursivas, parcialmente apagadas, sugerindo a presença de um leitor virtual específico em cada um deles, leitor esse também parcialmente apagado.

Nos textos motivadores, identificamos duas formações discursivas que são atravessadas por discursos. No texto motivador I há uma formação discursiva (FD) favorável ao cuidado com a saúde mental sem estigmas, reforçando a ideia de que o bem-estar mental envolve equilíbrio emocional, enfrentamento de desafios e busca de ajuda em situações difíceis em que emoções positivas, como amor e alegria são componentes essenciais para a saúde mental. Essa mesma formação discursiva é atravessada pelo discurso de autoconhecimento e limites, em que o texto mostra a importância de o indivíduo reconhecer seus limites e aceitar a imperfeição; e a capacidade de enfrentamento de desafios, mudanças e conflitos.

Em relação ao texto II, identificamos uma formação discursiva que coloca a saúde mental como doença/incapacidade. Esta FD é atravessada pelo discurso histórico, uma vez que se refere à origem da palavra “estigma” remontando à Grécia Antiga, em que ela designava as marcas feitas com ferro em brasa em criminosos, escravos e outras pessoas que se desejava excluir da sociedade “correta” e “honrada”. Esse discurso destaca a carga histórica de exclusão e aborda como o termo “estigma” é aplicado no contexto das doenças psiquiátricas. Observamos ainda o atravessamento do discurso de ódio, de preconceito, de falta de informação e precariedade dos tratamentos psiquiátricos dispensados às pessoas que sofrem de depressão,

ansiedade, transtorno bipolar e outros transtornos mentais graves. Além disso, há um discurso adicional baseado no imaginário social de muitas pessoas acerca dos transtornos mentais que os caracterizam como ‘frescura’.

No que concerne ao texto III, materializado sob forma de infográfico, vemos a mesma FD favorável ao cuidado com a saúde mental, que é atravessada pelo discurso informativo da OMS (Organização Mundial de Saúde) sobre doenças mentais. Percebemos neste texto a atravessamento de três discursos: o apelativo, o econômico e o de gênero. O primeiro, percebido por meio do título, chamar a atenção para a gravidade do problema e a necessidade de ação. O segundo, materializado pela informação que a depressão é a segunda maior causa de afastamento do serviço, implicando em prejuízo econômico. E o terceiro, refletido com base no dado adicional de as mulheres são as mais afetadas pela depressão, retomando a ideia da mulher como grupo mais vulnerável a ter problemas com saúde mental.

Expor as formações discursivas e os discursos que atravessam os textos motivadores, aponta as possíveis filiações a serem feitas pelos sujeitos-candidatos, assim como dá indícios sobre o que deverá ser abordado nas redações que devem trazer (re)formulações a respeito da saúde mental e/ou o preconceito sofrido por aqueles que sofrem algum transtorno mental, confirmando-se com a seguinte proposta de redação:

Quadro 3: Proposta de Redação Enem 2020

PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM 2020
<p>A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira”, 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.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP 2020 (Destaques nossos).

De início, já lemos “**a partir da leitura**”, o que nos permite compreender que o Inep autoriza e espera que o sujeito-candidato extrapole os textos motivadores, criando um efeito de abertura, em que esse sujeito tenha acesso à sua memória discursiva e ao interdiscurso a ser materializado no seu gesto de escrita. No entanto, é um efeito, já que o discurso oficial da instituição, materializado nos textos, tenta prever leituras a serem realizadas pelos sujeitos-candidatos, pois existe um direcionamento por meio dos textos motivadores. Simultaneamente, busca desviar esse discurso ao indicar que outras leituras feitas durante a formação também são

relevantes (“**com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação**”) levando em consideração os conhecimentos adquiridos ao longo desse processo para redigir seu texto com a temática “O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira”.

Sob essa compreensão, Borges (2023) nos diz que até a nomenclatura dada à tipologia textual é uma forma de controlar os sentidos e o gesto de escrita desse sujeito-candidato, já que a perspectiva fornecida ao texto dissertativo pelo Inep se concentra na criação de uma estrutura predefinida, concebida de maneira colaborativa entre o sujeito-candidato e o Inep, não contemplando a autonomia do candidato na produção. Além disso, essa abordagem sobre a elaboração do texto é atravessada por um discurso pedagógico, de natureza autoritária, orientado por uma Matriz de Referência. Isso se manifesta na descrição de métodos prescritos, uma abordagem guiada pelo desejo de ser bem-sucedido, ajustando-se às expectativas condicionais. O texto dissertativo aqui se configura como uma produção padronizada, seguindo formas e especificações com o propósito claro de ser avaliado pela banca como mais ou menos argumentativo, ou até mesmo ser considerado não argumentativo, acarretando uma pontuação zero como consequência.

Ainda a respeito da tipologia textual exigida pelo Enem, Borges (2023) alerta que é fundamental que o sujeito-candidato a siga em sua redação, que deve ser sustentada por uma tese seguida de argumentos. A autora afirma que a palavra “tese” gera efeitos de clareza, como se o sujeito-candidato pudesse criar, em um espaço e tempo específicos, uma escrita capaz de abordar esse objeto simbólico. Portanto, na interpretação do Inep sobre o aspecto político subjacente à tese, há nuances, desvios e pontos de deriva, dos quais emergem significados alternativos para essa formulação.

No entanto, segundo a autora, é relevante destacar que, mediante a estratégia de antecipação, levando em conta a limitação imposta ao sujeito-candidato de desenvolver uma tese em 30 linhas, o Inep, ao delinear o significado da palavra “tese” por meio de uma abordagem discursiva específica, sugere que o candidato pode, para apresentá-la na produção escrita, elaborar “uma opinião sobre o tema proposto”. Nesse movimento, ocorre a simplificação do conceito de tese, deixando de ser uma pesquisa aprofundada sobre um tema e passa a ser equiparada a uma simples opinião sobre um tema.

Nesse mesmo contexto, Borges (2023) faz reflexões sobre os impactos de sentido derivados da elaboração de argumentos, os quais, segundo as diretrizes do Inep, devem ser consistentes, estruturados de forma coerente e coesa, de modo a formar uma unidade textual. A partir dessa orientação, surgem efeitos que influenciam a produção textual, moldando a

compreensão do que constitui um texto e como deve ser construído, conforme definido pelo Inep.

Isso nos leva a compreender que o gesto de escrita do sujeito-candidato passa a ser condicionado, nessa conjuntura, ele assume a posição de reproduzidor de dizeres, o que buscaremos mostrar adiante com a análise das redações. Segundo Jesus (2017), apesar de orientar os candidatos a empregar os conhecimentos adquiridos em sua formação, muitas vezes tais conhecimentos permanecem restritos às formulações ou até mesmo ao efeito de evidência dos textos motivadores. Isso ocorre devido à existência de uma relação social de poder entre esses enunciados, uma vez que os textos motivadores representam o discurso oficial que recomenda uma base para a argumentação do sujeito-candidato. Desse modo, influenciados pela ideologia que os subjagam, os candidatos moldam as possibilidades de interpretação, resultando em uma leitura condicionada pela paráfrase de sentidos que se presumem ser dos próprios textos motivadores.

Sobre esse cerceamento de dizeres no gesto de escrita do sujeito-candidato na produção textual da redação, Simões (2015) nos diz que o tema da redação funciona como um bloco discursivo, um recorte de dizeres que devem ser acionados por esse sujeito. Segundo a autora, a temática de uma redação constitui-se como uma expressão, uma declaração que renova e dissemina significados produzidos a partir de uma formação discursiva, ao mesmo tempo em que silencia outras possíveis formulações desse discurso, pois instiga o sujeito-candidato a refletir sobre essa formulação. Dessa forma, a elaboração de um tema configura, mesmo que de maneira imaginária, o político como algo textualizado, escrito e inscrito no âmbito simbólico limitado. Ao sujeito-candidato, se fosse apresentado apenas um tópico, um recorte macro, vinculado ao eixo da constituição, seria possível que em seu gesto de escrita os sentidos dominantes já circulassem, os escolhidos – efeito-ilusão – pelo sujeito para agradar ao portavoz, Inep, e ser avaliado como competente. No entanto, diante do tema elaborado, precedido pelo bloco de memória – os textos motivadores –, o sujeito-candidato, já individualizado pelo Estado e influenciado por relações simbólicas e políticas, encontra-se mais uma vez restrito pela formulação que molda a expressão de suas ideias.

Para darmos um efeito-fechamento a respeito da proposta da redação e o modo como as marcas linguísticas funcionam e tocam o sujeito-candidato no seu gesto de escrita que o levem – ou não – à assunção da autoria, observamos a possibilidade da realização de leitura tanto parafrástica como polissêmica do sujeito-candidato em relação à proposta exibida pelo Enem 2020. A respeito disso, concordamos ainda quando Jesus (2017) diz-nos que a interpretação da proposta de redação ocorre por meio de dois mecanismos distintos: a paráfrase e a polissemia.

A leitura parafrástica envolve uma retomada do mesmo domínio discursivo, consistindo no reconhecimento e reprodução dos significados presentes nos textos motivadores. Nesse caso, ocorrem apenas reformulações dos conteúdos desses textos, sem provocar deslocamentos de sentidos ou explorar a multiplicidade de interpretações possíveis. Por outro lado, a leitura polissêmica se caracteriza pela atribuição de significados múltiplos; o texto serve como um “ponto de partida”, mas os sentidos não estão restritos a ele. O sujeito-candidato, nesse contexto, é incentivado a acessar a memória discursiva e explorar outras interpretações além das sugeridas pelo texto inicial.

No quadro a seguir, temos a primeira redação nota mil do ano de 2020.

Quadro 4: Redação nota mil, sujeito-candidato 1

LINHAS	REDAÇÃO 1
1	Nise da Silveira foi uma renomada psiquiatra brasileira que, indo contra a comunidade médica tradicional da sua época, lutou a favor de um tratamento humanizado para pessoas com transtornos psicológicos. No contexto nacional atual, indivíduos com patologias mentais ainda sofrem com diversos estigmas criados. Isso ocorre, pois faltam informações corretas sobre o assunto e, também, existe uma carência de representatividade desse grupo nas mídias.
7	Primariamente, vale ressaltar que a ignorância é uma das principais causas da criação de preconceitos contra portadores de doenças psiquiátricas. Sob essa ótica, o pintor holandês Vincent Van Gogh foi alvo de agressões físicas e psicológicas por sofrer de transtornos neurológicos e não possuir o tratamento adequado. O ocorrido com o artista pode ser presenciado no corpo social brasileiro, visto que, apesar de uma parcela significativa da população lidar com alguma patologia mental, ainda são propagadas informações incorretas sobre o tema. Esse processo fortalece a ideia de que integrantes não são capazes de conviver em sociedade, reforçando estigmas antigos e criando novos. Dessa forma, a ignorância contribui para a estigmatização desses indivíduos e prejudica o coletivo.
16	Ademais, a carência de representatividade nos veículos midiáticos fomenta o preconceito contra pessoas com distúrbios psicológicos. Nesse sentido, a série de televisão da emissora HBO, "Euphoria", mostra as dificuldades de conviver com Transtorno Afetivo Bipolar (TAB), ilustrado pela protagonista Rue, que possui a doença. A série é um exemplo de representação desse grupo, nas artes, falando sobre a doença de maneira responsável. Contudo, ainda é pouca a

	representatividade desses indivíduos em livros, filmes e séries, que quando possuem um papel, muitas vezes, são personagens secundários e não há um aprofundamento de sua história. Desse modo, esse processo agrava os estereótipos contra essas pessoas e afeta sua autoestima, pois eles não se sentem representados.
26	Portanto, faz-se imprescindível que a mídia - instrumento de ampla abrangência - informe a sociedade a respeito dessas doenças e sobre como conviver com pessoas portadoras, por meio de comerciais periódicos nas redes sociais e debates televisivos, a fim de formar cidadãos informados. Paralelamente, o Estado - principal promotor da harmonia social - deve promover a representatividade de pessoas com transtornos mentais nas artes, por intermédio de incentivos monetários para produzir obras sobre o tema, com o fato de amenizar o problema. Assim, o corpo civil será mais educado e os estigmas contra indivíduos com patologias mentais não serão uma realidade do Brasil.

Fonte: site G1.com (2021)

Nos últimos anos, dado o crescimento em dimensão e importância do ENEM para a educação do país, cresceu também o investimento em cursinhos preparatórios que preparam os alunos para a obtenção da nota mil por meio de introduções “coringas”, aquelas que, a depender do tema, se encaixam nas propostas textuais para servir de contextualização e estruturas prontas, de modo que o aluno apenas preencha cada parte estrutural. Essa tentativa de homogeneização dos textos, desconsidera a subjetividade, as histórias de leituras, e todos os discursos que tocam este sujeito-candidato na sua constituição enquanto posição discursiva.

A respeito da redação exposta, vemos que o sujeito-candidato, por influência da memória, extrapola aquilo que é posto nos textos motivadores, o que permite a retomada de dizeres, neste caso, o contexto sócio-histórico-ideológico de como surgiu a necessidade de um tratamento humanizado aos pacientes com problemas mentais. Essa extrapolação que o sujeito-candidato faz, materializa suas leituras e mostra, por meio do seu gesto de escrita, ainda que haja tentativa de homogeneização dos sujeitos, que a subjetividade se constitui por meio do repertório escolhido. Vemos que esse sujeito-candidato antever um leitor culto, alguém engajado na cultura que conhece a história do pintor Van Gogh, por exemplo, e produções televisivas da atualidade, como é o caso das séries exibidas em plataformas de streaming.

Embora não haja citações diretas na redação em análise, podemos reconhecer o atravessamento de discursos, como o imaginário social perpetuado de que pessoas com

transtornos mentais não podem conviver em sociedade materializado no trecho “apesar de uma parcela significativa da população lidar com alguma patologia mental, ainda são propagadas informações incorretas sobre o tema. Esse processo fortalece a ideia de que integrantes não são capazes de conviver em sociedade, reforçando estigmas antigos e criando novos”. Esse sujeito-candidato retoma esse discurso do seu repertório sociocultural, permitido pelo acesso à memória discursiva sustentada pelo interdiscurso, sustentado pelos exemplos dados na contextualização dos parágrafos de desenvolvimentos, como o “Van Gogh” e a série “Euphoria” que traz, entre seus personagens, uma pessoa com transtornos mentais.

O sujeito-candidato explora a memória discursiva e aborda o tema de forma que não reproduz os textos motivadores, fazendo-o assumir a posição de autor do seu texto e dando significado a outras áreas de sentidos que não estão formalmente reguladas, mas podem ser alcançadas por meio da memória. Pode-se deduzir que, nessa redação, o sujeito-candidato realiza as manobras discursivas do sujeito (Pêcheux, 2015), mantendo-se alinhado a formação discursiva favorável a saúde mental sem estigmas que atravessa os textos motivadores.

Por ser a escrita espaço de subjetivação, de memória, identidade e alteridade (Augustini; Grigoletto, 2008), o sujeito-candidato é levado a trazer, na sua produção textual redigida sob forma dissertativa-argumentativa, seus gestos autorais, movidos do seu repertório, atravessado por uma série de formulações, bem como os efeitos do dizer do Inep no silêncio da sua escrita. Esse dizer silenciado do porta-voz do exame é percebido quando o sujeito-candidato retoma ideias presentes nos textos motivadores, que indica um controle de sentidos produzidos, em que podem ser percebidos na introdução do segundo parágrafo: “Primariamente, vale ressaltar que a ignorância é uma das principais causas da criação de preconceitos contra portadores de doenças psiquiátricas” (linhas 7-8). E também no terceiro parágrafo desta redação: “Ademais, a carência de representatividade nos veículos midiáticos fomenta o preconceito contra pessoas com distúrbios psicológicos” (linhas 16-17).

Observamos, ainda nesta redação, questões pertinentes ao estilo e criatividade, que vai ao encontro do que propõe Possenti (2013), quando diz que mesmo que os sujeitos assumam a mesma posição, esta será diferente, uma vez que o que a distingue é a ordem do *como*, e, neste caso, o sujeito-candidato se mostra habilidoso ao usar a língua nas suas escolhas lexicais, como ao empregar verbos no modo indicativo, por exemplo, mostrando uma tomada de posição quanto à sua tese e sua capacidade de articular as ideias de modo que seja compreendido pelo seu leitor/avaliador e provoque os efeitos pretendidos. Assim, por mais que a tese já tenha sido articulada nas palavras de um sujeito anterior a este que escreve, ela é retomada de modo diferente, que é da ordem da intradiscursividade.

Assim, o sujeito demonstrou a capacidade de incorporar diferentes perspectivas ao seu texto sem perder a coerência, estabelecendo conexões entre essas ideias, assumindo indícios de autoria. Essa manifestação de múltiplos discursos no texto é vista como um sinal de autenticidade. Nesse contexto, observamos a dispersão do sujeito, conforme explicado por Orlandi (2020), que nos leva a compreender que o controle sobre essa dispersão reflete a atuação do princípio da autoria. Isso ocorre à medida em que o sujeito controla os pontos de fugas e inconsistências no texto por meio de recursos linguísticos. Dessa forma, percebemos que o sujeito-candidato estabelece uma relação entre o texto e seu interlocutor (Inep), construindo significados que já são esperados pelo leitor.

No tocante à tipologia textual (dissertativa-argumentativa), nos moldes do Inep, percebemos que houve a obediência dessa estrutura por parte do sujeito-candidato, que apresentou em seu texto uma tese, os argumentos e uma proposta de intervenção. A tese foi manifestada sob a ideia de que “sujeitos com patologias mentais ainda sofrem diferentes tipos de estigmas na sociedade atualmente” (linhas 3-4); os argumentos mobilizados para construir a argumentação foram: (1) “a falta de informação por parte da sociedade sobre doenças mentais”, que reforçam esse imaginário, e (2) a “ausência de representatividade desse grupo em mídias sociais”. Por fim, como proposta de intervenção, o sujeito-candidato ressaltou a importância de as “mídias informarem e divulgarem informações sobre tais doenças, e que o Estado se responsabilize em promover a representatividade desses grupos com o fomento nas artes”.

Diante do exposto, consideramos que houve a atuação do princípio da autoria e assunção dessa posição dentro do texto, mesmo que de forma controlada pelos dizeres do Inep, manifestados por meio dos textos motivadores. Percebemos também um cerceamento dos sentidos, pela instituição, sobre o gesto de escrita do sujeito-candidato. Na redação, observa-se o que Orlandi (2017) denomina como as diferentes posições enunciativas sobre o mesmo tema tratado. O já dito, segundo a autora, é essencial que se estabeleça um efeito de unidade nesse contexto, sendo que esse efeito é determinado pelo autor da proposta de redação, que no caso, é o Inep.

A seguir, a segunda redação a ser analisada.

Quadro 5: Redação nota mil, sujeito-candidato 2

LINHAS	REDAÇÃO 2
1	No filme estadunidense “Coringa”, o personagem principal, Arthur Fleck, sofre de um transtorno mental que o faz ter episódios de riso exagerado e descontrolado em público, motivo pelo qual é frequentemente atacado nas ruas. Em consonância com

	<p>a realidade de Arthur, está a de muitos cidadãos, já que o estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira ainda configura um desafio a ser sanado. Isso ocorre, seja pela negligência governamental nesse âmbito, seja pela discriminação desta classe por parcela da população verde-amarela. Dessa maneira, é imperioso que essa chaga social seja resolvida, a fim de que o longa norte-americano não mais reflita o contexto atual da nação.</p>
8	<p>Nessa perspectiva, acerca da lógica referente aos transtornos da mente, é válido retomar o aspecto supracitado quanto à omissão estatal neste caso. Segundo a OMS (Organização Mundial da Saúde), o Brasil é o país que apresenta o maior número de casos de depressão da América Latina e, mesmo diante desse cenário alarmante, os tratamentos às doenças mentais, quando oferecidos, não são, na maioria das vezes, eficazes. Isso acontece pela falta de investimento público em centros especializados no cuidado para com essas condições. Consequentemente, muitos portadores, sobretudo aqueles de menor renda, não são devidamente tratados, contribuindo para sua progressiva marginalização perante o corpo social. Este quadro de inoperância das esferas de poder exemplifica a teoria das Instituições Zumbis, do sociólogo Zygmunt Bauman, que as descreve como presentes na sociedade, mas que não cumprem seu papel com eficácia. Desse modo, é imprescindível que, para a refutação da teoria do estudioso polonês, essa problemática seja revertida.</p>
20	<p>Paralelamente ao descaso das esferas governamentais nessa questão, é fundamental o debate acerca da aversão de parte dos civis ao grupo em pauta, uma vez que ambos são impasses para sua completa socialização. Esse preconceito se dá pelos errôneos ideais de felicidade disseminados na sociedade como metas universais. Entretanto, essas concepções segregam os indivíduos entre os “fortes” e os “fracos”, em que tais fracos, geralmente, integram a classe em discussão, dado que não atingem essas metas estabelecidas, como a estabilidade emocional. Por conseguinte, aqueles que não alcançam os objetivos são estigmatizados e excluídos do tecido social. Tal conjuntura segregacionista - os que possuem algum tipo de transtorno, nesse caso - na teia social. Dessa maneira, essa problemática urge ser solucionada para que o princípio da alemã seja validado no país tupiniquim.</p>
29	<p>Portanto, são essenciais medidas operantes para a reversão do estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira. Para isso, compete ao Ministério da Saúde investir na melhora da qualidade dos tratamentos a essas doenças nos centros</p>

	<p>públicos especializados de cuidados, destinando mais medicamentos e contratando, por concursos, mais profissionais da área, como psiquiatras e enfermeiros. Isso deve ser feito por meio de recursos autorizados pelo Tribunal de Contas da União - órgão que opera feitos públicos - com o fito de potencializar o atendimento a esses pacientes e oferecê-los um tratamento eficaz. Ademais, palestras devem ser realizadas em espaços públicos sobre os malefícios das falsas concepções de prazer e da importância do acolhimento dos vulneráveis. Assim, os ideais inalcançáveis não mais serão instrumentos segregadores e, finalmente, a cotação de Fleck não mais representará a dos brasileiros.</p>
--	--

Fonte: site G1.com (2021)

Neste texto, temos uma contextualização com base no universo cinematográfico, originada do repertório sociocultural do sujeito-candidato, que situa seu leitor sobre o personagem de Artur Fleck, no filme “Coringa”, em que o sujeito-candidato, na introdução, retoma a formação discursiva que coloca a doença mental como incapacidade, atravessada no texto motivador II. O sujeito em análise, faz esse jogo de retomadas e distanciamento às formações discursivas dos textos motivadores por meio do ponto final (.), já que, conforme dito por Orlandi (2005, p. 116), “a pontuação serve assim para marcar divisões, serve para separar sentidos, para separar formações discursivas, para distribuir diferentes posições dos sujeitos na superfície textual. Elas indicam modos de subjetivação”, que faz haver essa retomada e, mesmo com seu gesto condicionado, configura autoria.

No segundo parágrafo, percebemos citações e referências ao terceiro texto motivador, que menciona que o Brasil lidera em índices de depressão entre os países da América Latina. Em seguida, é apresentada a potencial causa dessa situação, respaldada pela memória discursiva do sujeito-candidato em questão, que retoma discursos que permeiam o imaginário social de que o governo brasileiro não dispõe suficientemente de investimentos para o cuidado com a saúde mental dos brasileiros. Ao mencionar sobre isso no seu texto, o sujeito-candidato materializa no seu texto, partindo de um movimento inconsciente, o atravessamento de discursos como o econômico, ao mostrar que o país não dispõe de investimentos para melhorar este quadro, e o informativo, quando diz respeito aos dados sobre os índices de depressão no país. No entanto, a unicidade desse sujeito está no modo em como ele faz essa retomada de dizeres, como o (re)elabora e o parafraseia no seu texto. A subjetividade desse sujeito que escreve é vista, por exemplo, na seleção de autores que ele usa para legitimar a defesa de seu ponto de vista, como

o sociólogo Zygmunt Bauman, que inclusive é bastante citado nas redações do ENEM, independente do tema, e o personagem do filme Coringa.

Esse apoio em um discurso de autoridade é uma necessidade que esse sujeito possui, uma vez que há um jogo de imagens que aponta para o aluno o lugar (de candidato) que ele ocupa nesse processo. Assim, ele lança mão de aspectos que sabe que agradarão a banca. No decorrer de sua trajetória como aluno, na qual suas leituras e escritas eram direcionadas pela autorização do professor, e não por suas próprias interpretações, o sujeito-candidato se vê compelido a citar escritores já estabelecidos e reconhecidos como forma de conferir credibilidade a seus argumentos diante da banca examinadora. Nesse sentido, ele apresenta à banca um repertório de leituras e incorpora aspectos valorizados pelo Inep.

Pfeiffer (1995) argumenta que a espaço escolar não permite ao aluno assumir a posição-autor devido às condições de produção nas quais os alunos atuam, apesar de essa expectativa ser cobrada deles, levando-os a uma idealização da posição-autor. Por conseguinte, observa-se uma dificuldade dos alunos em produzir textos, uma vez que o espaço para se assumirem como autores é negado a eles. Esse processo deveria ser resultado de seus próprios gestos de interpretação, e não ser determinado por figuras de autoridade (o professor, o livro didático e o Inep). Assim, o sujeito-aluno se sente compelido a buscar apoio em autoridades para legitimar seu dizer, uma vez que, em sua percepção, somente os grandes nomes e autoridades têm o direito de escrever. O aluno se vê, então, obrigado a realizar uma tarefa que não condiz com sua real posição.

A leitura parafrástica vista no segundo parágrafo, no trecho “Segundo a OMS (Organização Mundial da Saúde), o Brasil é o país que apresenta o maior número de casos de depressão da América Latina e, mesmo diante desse cenário alarmante, os tratamentos às doenças mentais, quando oferecidos, não são, na maioria das vezes, eficazes”, apoiada na ideia trazida pelo terceiro texto motivador, faz com que o sujeito-candidato se aproprie da palavra alheia e (re)elabore-a de maneira diferente, produzindo uma nova perspectiva, um novo ponto de vista. Isso é percebido no trecho “Consequentemente, muitos portadores, sobretudo aqueles de menor renda, não são devidamente tratados, contribuindo para sua progressiva marginalização perante o corpo social”, nos faz observar um atravessamento de discurso da ordem do social que remete ao imaginário já perpetuado de que os sujeitos com vulnerabilidade social são os mais afetados pela negligência estatal, no que diz respeito a saúde mental.

Efetivamente, quando o sujeito-candidato realiza uma leitura parafrástica, ele está, de fato, construindo significados, entretanto, esses significados são delimitados pela leitura, restrita às formações discursivas dos textos motivadores. Essas FDs estabelecem quais

interpretações são aceitáveis e quais são rejeitadas, impondo, assim, limites à compreensão do sujeito-candidato. Isso resulta em um processo de identificação, conforme discutido por Pêcheux (1997), em relação a essas FDs, em que o sujeito-candidato assume o papel de portavoz, sem questionar ou argumentar, adotando a postura delineada por Pacífico (2012), na qual a forma-leitor molda os significados de maneira restrita.

Nesse viés, Simões (2015) explica que a compilação de textos, representada pela coletânea textual, desempenha simultaneamente o papel de texto a ser lido, capaz de suscitar o efeito no leitor, e também funciona como a “motivação” da forma manifestada no exame para a função-autor. O bloco de memória se configura como uma estrutura permeada por silêncio e silenciamentos, em que o controle ou a manutenção de significados também são suprimidos. Os sentidos apresentados ao sujeito-candidato do exame são os provenientes do Arquivo,¹⁵ representando a memória já institucionalizada, arquivada em instituições e expressa em afirmações que funcionam como verdades, já permeadas por silêncios. Ao construir o bloco de memória, vinculando sentidos do arquivo, surge um novo texto arquivado - aquele que é permitido ser lido - disponibilizado no exame ao sujeito-aluno, que acaba por ser individualizado por meio dessa leitura, influenciado por significados institucionais de acordo com a voz que silencia, o Inep, levando-nos a descortinar um gesto de escrita condicionado.

A argumentação, conduta exigida nessa tipologia textual do exame, conforme diz Orlandi (1998, p. 78-79), “deriva das relações entre discursos e têm um papel importante nas projeções imaginárias do nível da formulação, das antecipações”, mostra-nos um deslizamento de sentidos em que o sujeito-candidato traz à tona um imaginário social pautado na seleção “natural” imposta pela sociedade em que temos uma segregação entre fracos e fortes, estando as pessoas com algum transtorno mental nos grupos dos “fracos” que deverão ser excluídas do convívio social.

Quadro 6: Redação nota mil, sujeito-candidato 3

LINHAS	REDAÇÃO 3
1	De acordo com o filósofo Platão, a associação entre saúde física e mental seria imprescindível para a manutenção da integridade humana. Nesse contexto, elucidase a necessidade de maior atenção ao aspecto psicológico, o qual, além de estar suscetível a doenças, também é alvo de estigmatização na sociedade brasileira. Tal

¹⁵ Nessa perspectiva discursiva, o arquivo é estruturado por meio de uma leitura distinta, não caracterizada pela abordagem analítica que procura extrair informações específicas do texto. Em vez disso, trata-se de uma leitura que destaca se determinados documentos se encaixam em um tema específico, revelando assim a natureza intrínseca do arquivo (Pêcheux, 2014a).

	discriminação é configurada a partir da carência informacional concatenada à idealização da vida nas redes sociais, o que gera a falta de suporte aos necessitados. Isso mostra que esse revés deve ser solucionado urgentemente.
8	Sob essa análise, é necessário salientar que fatores relevantes são combinados na estruturação dessa problemática. Dentre eles, destaca-se a ausência de informações precisas e contundentes a respeito das doenças mentais, as quais, muitas vezes, são tratadas com descaso e desrespeito. Essa falta de subsídio informacional é grave, visto que impede que uma grande parcela da população brasileira conheça a seriedade das patologias psicológicas, sendo capaz de comprometer a realização de tratamentos adequados, a redução do sofrimento do paciente e a sua capacidade de recuperação. Somada a isso, a veiculação virtual de uma vida idealizada também contribui para a construção dessa caótica conjuntura, pois é responsável pela crença equivocada de que a existência humana pode ser feita, isto é, livre de obstáculos e transtornos. Esse entendimento falho da realidade fez com que os indivíduos que não se encaixem nos padrões difundidos, em especial no que concerne à saúde mental, sejam vítimas de preconceito e exclusão. Evidencia-se, então, que a carência de conhecimento associado à irrealidade digitalmente disseminada arquitetam esse lastimável panorama.
20	Consequentemente, tais motivadores geram incontestáveis e sérios efeitos na vida dos indivíduos que sofrem de algum gênero de doença mental. Tendo isso em vista, o acolhimento insuficiente e a falta de tratamento são preocupantes, uma vez que os acometidos precisam de compreensão, respeito e apoio para disporem de mais energia e motivação no enfrentamento dessa situação, além de acompanhamento médico e psicológico também ser essencial para que a pessoa entenda seus sentimentos e organize suas estruturas psicológicas de uma forma mais salutar e emancipadora. O filme “Toc toc” retrata precisamente o processo de cura de um grupo de amigos que são diagnosticados com transtornos de ordem psicológica, revelando que o carinho fraternal e o entendimento mútuo são ferramentas fundamentais no desenvolvimento integral da saúde. Mostra-se, assim, que a estigmatização de doentes mentais produz a escassez de elementos primordiais para que eles possam ser tratados e curados.
30	Urge, portanto, que o Ministério da Saúde crie uma plataforma, por meio de recursos digitais, que contenha informações a respeito das doenças mentais e que proponha

	<p>comportamentos e atitudes adequadas a serem adotados durante uma interação com uma pessoa que esteja com alguma patologia do gênero, além de divulgar os sinais mais frequentes relacionados à ausência de saúde psicológica. Essa medida promoverá uma maior rede informacional e propiciará um maior apoio aos necessitados. Ademais, também cabe à sociedade e a mídia elaborar campanhas que puguem a contrariedade ao preconceito no que tange os doentes dessa natureza, o que pode ser efetivado através de mobilizações em redes sociais e por intermédio de programas televisivos com viés informativo. Tal iniciativa é capaz de engajar a população brasileira no combate a esse tipo de discriminação. Com isso, a ideia platônica será convertida em realidade no Brasil.</p>
--	---

Fonte: site G1.com (2021)

De modo geral, em comparativo com as redações anteriores, vemos uma linha tênue seguida por este sujeito-candidato, que ora realiza uma leitura polissêmica, ora uma leitura parafrástica dos textos motivadores, que nos leva a observar um deslizamento de sentidos a partir do repetível, uma vez que todos os sujeitos em questões devem realizar um gesto de escrita respaldado no mesmo tema e com acesso aos mesmos textos motivadores – bloco de memórias. Pêcheux (2015) compreende que o repetível pode deslizar, já que não são instáveis e sempre serão suscetíveis de ser outros. Há, neste caso, uma ressignificação do repetível, uma regularização dos sentidos.

Nessa perspectiva, o sujeito assume a posição de autor ao expressar ideias que se alinham ao interdiscurso, partindo do que já foi dito e está presente na memória discursiva do sujeito-candidato influenciado pela ideologia, considerando os esquecimentos nº 1 e nº 2 (Pêcheux, 1997), que são percebidos quando o candidato utiliza significados que vão além do conteúdo presente nos textos motivadores.

Podemos, nesta redação, observar a alteridade como constitutiva do processo de constituição da autoria quando: o sujeito-candidato faz uma consideração da “perspectiva filosófica de Platão”, em que a referência ao filósofo sugere uma incorporação das ideias, indicando a influência de uma fonte externa na formação da argumentação; quando “reconhece a estigmatização na sociedade relacionada à saúde mental” na sociedade brasileira; quando enfatiza a “falta de informações adequadas sobre doenças mentais” como um fator relevante, indicando uma preocupação com a necessidade de conscientização e educação sobre o tema; quando inclui exemplos que extrapolam os ofertados pelos textos motivadores, ao mencionar a veiculação virtual de uma vida idealizada, em que o sujeito-candidato retoma o discurso de que

as redes sociais mostram uma percepção equivocada da realidade; quando propõe a “criação de uma plataforma digital pelo Ministério da Saúde e a realização de campanhas pela sociedade e mídia” como medidas práticas para abordar a estigmatização e promover a conscientização; e quando faz referência a uma obra cinematográfica, com a citação do filme “Toc toc”, acrescentando uma dimensão cultural à argumentação, exemplificando a importância do apoio emocional no processo de cura, e demonstrando sensibilidade à diversidade de formas de expressão artística.

Assim, a alteridade, entendida como a invasão, intrusão de outros discursos com relação à memória (Orlandi, 2001) é constatada quando o sujeito-candidato aproxima, por exemplo, a temática do problema da saúde mental com o uso das redes sociais, ou quando traz Platão como referência para abordar a questão. Com essas alteridades, o aluno traz o novo para o seu texto, possibilita deslizamentos de sentidos, associa ao bloco dos textos motivadores outras memórias possíveis, dando unicidade e autoria para a sua produção, num movimento entre o mesmo (paráfrase) e o diferente (polissemia).

Como partimos da hipótese de que a subjetividade influencia no gesto de escrita do sujeito-candidato, corroborando em sua constituição enquanto autor de seu texto, podendo levá-lo a atingir a nota mil na redação do ENEM, podemos ver como pontos de subjetivação no texto nos excertos como “isso mostra que esse revés deve ser solucionado urgentemente” (linhas 6-7), que indica a articulação de pontos de vista que o sujeito-candidato, por meio do esquecimento número 01, acredita ser dele a origem dos dizeres ao enfatizar a urgência em lidar com a problemática abordada. Também expressões linguísticas são vistas como indicadores de subjetividade e denotam a posição do candidato, como é o caso, no texto, das expressões “é responsável pela crença equivocada” (linha 16) e “esse entendimento falho da realidade” (linha 17), em que o sujeito-candidato se subjetiva, se coloca em seu texto, além de materializar a formação discursiva dos textos motivadores que coloca a doença mental como incapacidade, tratada com estigma, atravessada no texto motivador II.

Mesmo que parta de um gesto condicionado, a autoria nesta redação é construída através da interação entre diferentes vozes, configurando alteridade, da defesa de uma posição engajada, da organização lógica de argumentos e da proposição de ações concretas para enfrentar o problema discutido. Isso nos mostram o funcionamento desse princípio no texto, atravessado por discursos dos textos motivadores, como a abordagem da estigmatização na sociedade brasileira em relação à saúde mental, mencionando a “carência informacional” e a “idealização da vida nas redes sociais”.

Os textos motivadores I e II, enfocam a necessidade de maior compreensão, respeito e apoio para os sujeitos que enfrentam transtornos mentais, rememorados na redação ao mencionar o acolhimento insuficiente, a falta de tratamento e a importância do suporte para o enfrentamento da situação.

Quadro 7: Redação nota mil, sujeito-candidato 4

LINHAS	REDAÇÃO 4
1	<p>Manoel de Barros, grande poeta pós-modernista, desenvolveu em suas obras uma “teologia do traste”, cuja principal característica reside em dar valor às situações frequentemente esquecidas ou ignoradas. Segundo a lógica barrosiana, faz-se preciso, portanto, valorizar também a problemática das doenças mentais no Brasil, ainda que elas sejam estigmatizadas por parte da sociedade. Nesse sentido, a fim de mitigar os males relativos a essa temática, é importante analisar a negligência estatal e a educação brasileira.</p>
7	<p>Primordialmente, é necessário destacar a forma como parte do Estado costuma lidar com a saúde mental no Brasil. Isso porque, como afirmou Gilberto Dimenstein, em sua obra “Cidadão de Papel”, a legislação brasileira é ineficaz, visto que, embora aparente ser completa na teoria, muitas vezes, não se concretiza na prática. Prova disso é a escassez de políticas públicas satisfatórias voltadas para a aplicação do artigo 6 da “Constituição Cidadã”, que garante, entre tantos direitos, a saúde. Isso é perceptível seja pela pequena campanha de conscientização acerca da necessidade a saúde mental, seja pelo pouco espaço destinado ao tratamento das doenças mentais nos hospitais. Assim, infere-se que nem mesmo o princípio jurídico foi capaz de garantir o combate ao estigma relativo a doenças psíquicas.</p>
15	<p>Outrossim, é igualmente preciso apontar a educação, nos moldes predominantes no Brasil, como outro fator que contribui para a manutenção do preconceito contra as doenças psiquiátricas. Para entender tal apontamento, é justo relembrar a obra “Pedagogia da Autonomia”, do patrono da educação brasileira, Paulo Freire, na medida em que ela destaca a importância das escolas em fomentar não só o conhecimento técnico-científico, mas também habilidades socioemocionais, como respeito e empatia. Sob essa ótica, pode-se afirmar que a maioria das instituições de ensino brasileiras, uma vez que são conteudistas, não contribuem no combate ao estigma relativo às doenças mentais e, portanto, não formam indivíduos da forma como Freire idealiza.</p>

24	Frente a tal problemática, faz-se urgente, pois, que o Ministério Público, cujo dever, de acordo com o artigo 127 da "Constituição Cidadã", é garantir a ordem jurídica e a defesa dos interesses sociais e individuais indisponíveis, cople do Estado ações concretas a fim de combater o preconceito às doenças mentais. Entre essas ações, deve-se incluir parcerias com as plataformas midiáticas, nas quais propagandas de apelo emocional, mediante depoimentos de pessoas que sofrem esse estigma, deverão conscientizar a população acerca da importância do respeito e da saúde mental. Ademais, é preciso haver mudanças escolares, baseadas no fomento à empatia, por meio de debates sobre temas socioemocionais.
----	---

Fonte: site G1.com (2021)

Passini (2016) afirma que não podemos falar em ineditismo quando tratamos da autoria na perspectiva discursiva, e sim, de efeitos de ineditismos provocados pelo modo como o sujeito organiza as novas formulações discursivas, o intradiscorso, sob efeito de sua identificação com uma formação discursiva. Não podemos, com esta redação, afirmar a existência desse efeito, já que não tivemos acesso a todas as 28 redações da referida redação. No entanto, nesse recorte das 9 redações analisadas, vemos esse efeito pelas referências trazidas pelo sujeito-candidato dessa redação ao trazer Manuel de Barros, e a Teologia do Traste, e Gilberto Dimenstein, autor de Cidade de Papel. O que podemos afirmar, neste momento, é que nosso dizer é fruto do já dito e, diante disso, essas referências são usadas nesta redação advindos desse processo do já dito, mas retomado por outro sujeito e em outras palavras.

Sobre isso Indursky (2017) reitera que o texto, independente da tipologia textual, é construído de efeitos. O próprio texto é decorrente de um efeito (efeito-texto), já que é resultado de costuras, feitas pelo sujeito-autor, de outros textos, discursos, apoiados em diferentes formulações discursivas. Esse efeito-ineditismo mencionado por Passini acontece justamente por haver um efeito-apagamento, que coloca o texto como origem. Dessa forma, quando o sujeito-autor faz esse trabalho de costura de recortes heterogêneos de outros textos, dispersos e provenientes de diferentes cadeiras discursivas, há um apagamento da exterioridade que constitui esse texto e o coloca como origem.

Todos esses efeitos mencionados nos levam a compreender mais um fenômeno presente não apenas nesta redação, mas também nas outras analisadas: o efeito de homogeneidade (Indursky, 2017). Esse efeito surge devido à textualização dos recortes discursivos presentes nos textos, levando à reprodução de aspectos semelhantes, como a homogeneidade nos sujeitos, na estrutura textual e até mesmo nos argumentos apresentados. Como exemplo desse efeito, nas

redações, temos as propostas de soluções e agentes sociais, nas conclusões, mobilizados pelos sujeitos-candidatos, que em boa parte recorrem as mesmas instituições e propostas.

Seguindo a estrutura exigida pelo Enem, a redação apresenta como tese um ponto de vista sobre o texto (Borges, 2023) ao trazer Manuel de Barros com sua teologia do traste, e a proposição da valorização de questões ligadas às doenças mentais no Brasil, apesar do estigma social, da negligência estatal e do papel da educação brasileira para mitigar os males relacionados a essa problemática. Para sustentação da tese, foram acionados os argumentos: (1) negligência estatal, fundamentado com a citação de Gilberto Dimenstein, autor de "Cidadão de Papel", para afirmar que a legislação brasileira, embora teoricamente completa, é ineficaz na prática; (2) educação brasileira, ao trazer obra "Pedagogia da Autonomia" de Paulo Freire para argumentar que as escolas devem ir além do conhecimento técnico-científico, incluindo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais; e (3) o papel do Ministério Público na atuação do problema, conforme o artigo 127 da Constituição, de garantir a ordem jurídica e defender os interesses sociais e individuais indisponíveis.

Diante da tese e dos argumentos, observamos os deslizamentos de sentidos trazidos nesta redação, quando o sujeito-candidato parte de um entendimento contrário para expressar a necessidade de dar visibilidade aos transtornos mentais. A forma como ele problematiza e explicita as questões pertinentes à temática é considerada também um deslizamento de sentidos. Sobre isso, Orlandi (2007) considera que não há sentidos sem deslizos e não há também sentidos sem interpretação, que um (deslize) ocorre em razão de outro (interpretação), o que nos leva a colocar a interpretação como constitutiva da própria língua. Assim, devemos considerar a autoria fruto de deslizamentos de sentidos, que no texto analisado acima estão filiados à FD favorável ao cuidado com a saúde mental sem estigma, atravessada nos textos motivadores I e II.

Considerando, ainda, esse efeito metafórico na redação em análise, vimos que a "Teologia do traste" usada para contextualizar e situar o problema é utilizada para surtir o efeito de ampliação aos sentidos possíveis do texto, e assim associar a referência trazida à problemática das doenças mentais no Brasil. Por meio disso, o aluno dá ao seu texto um efeito de textualização, ao realizar um trabalho de "costura" entre a temática, a coletânea dos textos motivadores e diferentes recortes discursivos trazidos do interdiscurso. E é esse movimento, que nasce da subjetivação e da alteridade, que inscreve esse sujeito-candidato como autor de seu texto.

Conforme dito por Orlandi (2020), a autoria é fruto de um gesto de interpretação, sendo este originado por um gesto de leitura, assim, entendemos que os deslizamentos apontados são

frutos do gesto de interpretação do sujeito-candidato, refle suas leituras, sua posição sócio-ideológica, seu repertório sociocultural, mesmo estando filiado às mesmas FDs dos textos motivadores.

É válido mencionar, ainda, os pontos de subjetivação encontrados em algumas escolhas linguísticas da redação, como o uso de termos como “grande poeta pós-modernista” (linha 1) para descrever Manoel de Barros, o que ressalta a avaliação subjetiva do candidato sobre o escritor, e em expressões como "teologia do traste" (linha 1-2) e "lógica barrosiana" (linha 3), que são interpretações pessoais da obra do poeta, destacando a singularidade da abordagem apresentada, aproximando-se do jogo estilístico que propõe Possenti (2013). Ainda identificamos a subjetividade em termos como "ineficaz", "escassez" e "conteudistas" que carregam uma carga subjetiva expressando a tomada de posição desse sujeito em relação à legislação, as políticas públicas e ao sistema educacional brasileiro. Também percebemos esse traço em expressões como "faz-se urgente" e "dever do Ministério Público" que carregam consigo um juízo de valor, indicando a visão pessoal do autor sobre a gravidade da situação e os responsáveis por intervir nessa realidade.

Todas as expressões e termos elencados, além de refletir a subjetividade e alteridade do sujeito-candidato nesta redação, também refletem a construção da autoria neste viés discursivo, já que o sujeito faz citações e referências que são bem particulares, faz escolhas de termos e adjetivos que não são objetivos e que demonstram o atravessamento de uma formação discursiva e ideológica, mostra um posicionamento frente ao tema que extrapola (pouco) à FD dos textos motivadores quando defende a necessidade de combate ao estigma em relação às doenças mentais, e demonstra uma postura engajada ao criticar a legislação e a educação no modo como lidam com essa questão.

Quadro 6: Redação nota mil, sujeito-candidato 5

LINHAS	REDAÇÃO 5
1	No filme estadunidense "Joker", estrelado por Joaquin Phoenix, é retratado a vida de Arthur Fleck, um homem que, em virtude de sua doença mental, é esquecido e discriminado pela sociedade, acarretando, inclusive, piora no seu quadro clínico. Assim como na obra cinematográfica abordada, observa-se que, na conjuntura brasileira contemporânea, devido a conceitos preconceituosos perpetuados ao longo da história humana, há um estigma relacionado aos transtornos mentais, uma vez que os indivíduos que sofrem dessas condições são marginalizados. Ademais, é precisa

	salientar, ainda, que a sociedade atual carece de informações a respeito de tal assunto, o que gera um estranhamento em torno da questão.
8	Em primeiro lugar, faz-se necessário mencionar o período da Idade Média, na Europa, em que os doentes mentais eram vistos como seres demoníacos, já que, naquela época, não havia estudos acerca dessa temática e, conseqüentemente, ideias absurdas eram disseminadas como verdades. É perceptível, então, que exista uma raiz histórica para o estigma atual vivenciado por pessoas que têm transtornos mentais, ocasionando um intenso preconceito e exclusão. Outrossim, não se pode esquecer que, graças aos fatos supracitados, tais indivíduos recebem rótulos mentirosos como, por exemplo, o estereótipo de que todos que possuem problema psicológicos são incapazes de manter relacionamentos saudáveis, ou seja, não conseguem interagir com outros seres humanos de forma plena. Fica claro, que as doenças mentais são tratadas de forma equivocada, ferindo a dignidade de toda a população.
18	Em segundo lugar, ressalta-se que há, no Brasil, uma evidente falta de informações sobre os transtornos mentais, fomentando grande preconceito e estranhamento com essas doenças. Nesse sentido, é lícito referenciar o filósofo grego Platão, que em sua obra "A República", narrou o intitulado "Mito da Caverna", no qual homens, acorrentados em uma caverna, viam somente sombras na parede, acreditando, portanto, que aquilo era a realidade das coisas. Dessa forma, é notório, que, em situação análoga à metáfora abordada, os brasileiros, sem acesso aos conhecimentos acerca dos transtornos mentais, vivem na escuridão, isto é, ignorância disseminando atitudes preconceituosas. Logo, é evidente a grande importância das informações, haja vista que a falta delas aumenta o estigma relacionado às doenças mentais, prejudicando a qualidade de vida das pessoas que sofrem com tais transtornos.
28	Destarte, medidas são necessárias para resolver os problemas discutidos. Isto posto, cabe à escola, forte ferramenta de formação de opinião, realizar rodas de conversa com os alunos sobre a problemática do preconceito com os transtornos mentais, além de trazer informações científicas sobre tal questão. Essa ação pode se concretizar por meio da atuação de psiquiatras e professores de psicologia, estes irão desconstruir a visão discriminatória dos estudantes, enquanto que aqueles irão mostrar dados/informações relevantes sobre as doenças psiquiátricas. Espera-se, com essa medida, que o estigma associado às doenças mentais seja paulatinamente erradicado.

Inicialmente, percebemos um recurso utilizado na introdução pelo candidato que é muito comum em redações, sobretudo do ENEM, trata-se da utilização de introduções e citações genéricas que se aplicam a quaisquer temas. Essa prática, bastante incentivada pelos cursinhos de pré-vestibulares, reflete a busca por uniformidade entre os candidatos, parte do intuito de homogeneizar os textos e seus argumentos, num gesto em que a escrita deve reproduzir as formações discursivas dominantes, os conceitos e leituras aceitos na memória social. A verdade é que na redação do ENEM o aluno apenas reproduz o que ensinaram a ele na educação básica, no trabalho com a produção de textos. “Essa tendência à roteirização acaba, na prática de sala de aula, homogeneizando os textos produzidos e construindo, no imaginário do aluno, a noção de que escrever um texto é sempre uma tarefa escolar a mais obrigatória e vigiada” (Coracini, 1999, p. 145). Ao seguir as regras dessa “cartilha”, o candidato, ao trazer essas informações, ainda que elas não façam parte do seu repertório sociocultural, tem maior chance de ser bem avaliado e, quem sabe, conseguir a tão sonhada nota mil da redação do ENEM.

Porém, vale ressaltar que mesmo reproduzindo esses dizeres e seguindo o passo a passo ensinado nos cursinhos sobre como escrever uma redação do ENEM, o aluno consegue trazer traços autorais para o seu texto; por meio de deslizamentos, os sentidos se multiplicam, são passíveis de ser sempre outros. Assim, como nos mostra Pêcheux (2015) ao tratar do repetível, apesar de nenhum enunciado ser verdadeiramente inédito, uma vez que eles sempre partem dos já ditos (interdiscursos), é possível conferir a esses discursos repetidos singularidades advindas da subjetividade, das FDs e das condições de produção em que o sujeito está inserido. Dessa forma, ao mencionar o filme "Coringa" com seu título original “Joker”, e citar o nome pessoal e ficcional do protagonista, o sujeito-candidato demonstra uma reformulação do que já foi dito, além de explicitar a abrangência de seu repertório sócio-cultural.

Adicionalmente, ao seguir as instâncias do repetível, observa-se o atravessamento do discurso histórico, também associado à mesma formação discursiva do segundo texto motivador. No entanto, o sujeito-candidato em questão relaciona essa carga histórica buscando as origens desse problema – de estigmatização das doenças mentais – na Idade Média. Além disso, vincula a ocorrência desse estigma à persistente falta de informação na sociedade, mantendo-se nessa mesma formação discursiva favorável ao cuidado com a saúde mental sem estigma. Não há nesta redação, bem como nas outras analisadas até o momento, a realização de uma leitura polissêmica que produz o diferente. Vemos a atuação da leitura parafrástica que se mantém na mesma ordem da formação discursiva que atravessa os textos motivadores.

Juntamente ao discursivo informativo que é materializado no texto motivador III, há um deslizamento de sentidos, já que o sujeito se apropria desse discurso para contradizê-lo, argumentando que, mesmo com a informatividade sobre esses dados, a sociedade permanece negligente em relação a essa questão.

Dentro desse rol de conceituação discursiva sobre a autoria, considerada uma posição assumida dentro do texto que é fruto de gestos interpretativos e/ou do modo singular de dar voz a outros discursos, na redação em análise, essa tomada de posição é construída por meio da utilização de recursos linguísticos que trazem a perspectiva e o posicionamento do autor em relação ao tema abordado. A referência explícita ao filme "Joker" e à vida de Arthur Fleck, interpretado por Joaquin Phoenix, estabelece uma conexão pessoal do sujeito-candidato com o material cultural mencionado, conferindo-lhe uma autoridade aparente no tratamento do tema. A narração de eventos específicos do filme, como a discriminação devido à doença mental, contribui para a construção de uma narrativa coesa e contextualizada.

Além disso, a seleção de argumentos e referências, como a alusão à Idade Média e ao "Mito da Caverna" de Platão, materializa gestos de leitura do sujeito-candidato ou, como dito anteriormente, uma apropriação do discurso do outro para ser bem avaliado, refletindo sua habilidade em contextualizar o problema das doenças mentais em uma perspectiva histórica e filosófica. Mesmo que proveniente de uma apropriação alheia, e não do gesto de leitura do sujeito-candidato, podemos ver a influência da memória nesse dizer, tal como explica Pêcheux (1999), sendo esta, uma estruturação da materialidade discursiva que permitiu essa formulação, derivando novos sentidos entre essas referências e o tema proposto.

A presença de expressões como "fica claro" (linha 16) e "é evidente" (linha 25) reforça seu posicionamento e traz uma carga subjetiva do sujeito-candidato que sobressalta a escrita. Além disso, o uso de expressões de juízo de valor, como "rótulos mentirosos" (linha 14) e "tratadas de forma equivocada" (linha 17), reflete a carga emocional inserida na argumentação, contribuindo para a persuasão do leitor.

Ao propor medidas para resolver os problemas discutidos, o sujeito-candidato continua alinhado à formação discursiva favorável ao cuidado da saúde mental sem estigma, indicando caminhos possíveis para a superação deste problema. A escolha de envolver a escola, psiquiatras e professores de sociologia nesse processo denota uma visão abrangente e integrada das soluções sugeridas.

Apesar de o sujeito-candidato trazer em sua expressão escrita o entrelaçamento dos âmbitos de intra e interdiscursividades, nos quais as novas formulações conferem uma nova perspectiva à redação, de maneira bem articulada e coesa, ainda notamos uma consonância com

formação discursiva dos textos motivadores, apresentando alguns deslocamentos de sentidos. Nesse contexto, as referências e citações atuam como implícitos recuperados por meio da memória discursiva do sujeito (Pêcheux, 1999), sustentando a argumentação na redação. Essa base reflete a presença de alteridade e subjetividade, proporcionando ao sujeito-candidato a responsabilidade pelo seu discurso e criando a ilusão de origem do discurso (Orlandi, 2020), levando-o a assumir a autoria dentro do texto.

Quadro 7: Redação nota mil, sujeito-candidato 6

LINHAS	REDAÇÃO 6
1	Na obra “Quincas Borba”, de Machado de Assis, é mencionada a trajetória de Rubião que, após receber grande herança e atrair vários amigos, é acometido por uma enfermidade mental, fazendo com que seus conhecidos se afastassem e que fosse abandonado em um hospital psiquiátrico. Fora da ficção, o estigma associado às doenças mentais também é presente na sociedade brasileira, haja vista que muitos indivíduos com transtornos dessa ordem são excluídos da sociedade e que muitas pessoas com sintomas de desequilíbrio mental não buscam ajuda.
7	Em primeiro lugar, é relevante destacar que o estigma associado às doenças mentais faz com que as pessoas acometidas por essas enfermidades sejam excluídas do meio social. Nesse sentido, Nise da Silveira, médica psiquiatra, revelou que muitas famílias se envergonham por terem um ente com transtornos mentais e optam por o deixar, de forma vitalícia e quase sem visitas, em hospitais especializados. Desse modo, o preconceito com doenças mentais na sociedade brasileira gera a ocultação, em clínicas médicas, das pessoas que não se enquadram dentro de um perfil esperado de normalidade, engendrando a exclusão social.
15	Ademais, o estigma e a falta de informação sobre doenças mentais fazem com que muitos indivíduos, com sintomas dessas patologias, não busquem ajuda especializada. Nesse contexto, pesquisas aventadas pela Organização Mundial de Saúde revelaram que menos da metade das pessoas com os primeiros sinais de transtornos, como pânico e depressão, procura ajuda médica por temer julgamentos e invalidações. Assim, o preconceito da sociedade brasileira com as doenças mentais faz jus com que a busca por tratamento, por parte dos doentes,

	seja evitada, aumentando, ainda mais, o índice de brasileiros debilitados por essas mazelas.
24	Portanto, é necessário que o Estado, em conjunto com o Ministério da Saúde, informem a população sobre a que são, de fato, as doenças mentais e a importância do tratamento para que o estigma associado a eles finde. Tal tarefa será realizada por meio de expansivas campanhas publicitárias nos veículos de comunicação em massa, como a internet e a televisão, com profissionais de saúde especializados no assunto, o que fará com que o povo brasileiro seja elucidado sobre essas patologias rapidamente. Sendo assim, episódios de abandono e preconceito associados a transtornos mentais, como o de Rubião, estarão apenas nos livros.

Fonte: site G1.com (2021)

Seguindo a estrutura textual, vemos mais uma vez a padronização estrutural que consta em todas as redações analisadas até o momento, tendo uma introdução sempre com a inserção de referências e citações, seguidos por dois parágrafos de desenvolvimento, nos quais constam os argumentos para a sustentação da tese, e uma conclusão com uma proposta de intervenção, que em boa parte das redações recorre ao governo, ao Estado e ao ministério da saúde como instituições responsáveis para sanar o problema ou minimizá-lo. Essa necessidade de contextualizar e trazer argumentos é um critério do Inep, sugerido como forma de ser bem avaliado. Isso explica essa padronização que, por vezes, leva a uma repetição das mesmas citações nas contextualizações dos argumentos levantados.

Aqui, o sujeito-candidato apresentou como tese que o estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira resulta em exclusão social e impacta negativamente o tratamento e a busca por ajuda por parte dos indivíduos afetados. Mobilizou ainda como argumentos para embasar sua tese a abordagem da exclusão social, reforçando a ideia de que o estigma faz com que pessoas com transtornos mentais sejam excluídas do convívio social. A referência à obra "Quincas Borba" é utilizada para ilustrar esse ponto, mencionando a trajetória de Rubião após desenvolver uma enfermidade mental. Além destes, trouxe ainda a ocultação e o abandono desses sujeitos em hospitais psiquiátricos, destacando como famílias envergonhadas podem optar por deixar seus entes em instituições, muitas vezes sem visitas.

Vemos, dentre os argumentos trazidos pelo candidato, que o estigma e a falta de informação fazem com que muitos sujeitos com sintomas de transtornos mentais evitem buscar ajuda médica. O candidato cita ainda pesquisas da Organização Mundial de Saúde que indicam

que menos da metade das pessoas com esses sintomas procuram tratamento, e finaliza seus argumentos com a proposição de uma solução em que o Estado, juntamente com o Ministério da Saúde, informe a população sobre as doenças mentais e a importância do tratamento por meio de campanhas publicitárias nos meios de comunicação em massa. A ideia é combater o estigma e promover uma mudança na percepção da sociedade em relação às doenças mentais.

Comprendemos que, a partir da mobilização desses argumentos, temos acesso aos gestos de leitura desse sujeito-candidato em relação aos textos motivadores. Ao mencionar a obra de “Quincas Borbas” de Machado de Assis, o sujeito-candidato estabelece uma relação interdiscursiva com a literatura brasileira, sugerindo que o estigma ainda vivenciado por muitos sujeitos não é uma realidade recente, como mostra a obra machadiana. A citação de Nise da Silveira, médica psiquiatra, reflete um atravessamento de discursos especializados. O sujeito-candidato, nesse caso, traz como argumento a voz de uma autoridade no campo da psiquiatria, mostrando que seu gesto de leitura se embasa em conhecimentos variados para sustentar a tese. Além disso, a abordagem ao estigma associado às doenças mentais revela um gesto de leitura crítica da realidade social. O sujeito-candidato não apenas reproduz informações, mas interpreta e questiona atitudes da sociedade em relação às doenças mentais.

A concepção de autoria defendida por nós, parte do princípio de que se há compreensão do tema e defesa de um ponto de vista; se há uma tomada de posição em relação a um tema, podendo ser crítica, oposta ou consoante ao que foi apresentado ao sujeito-candidato; se há articulação das ideias de modo que seja interpretável e de modo que faça sentidos, há autoria. Por essa razão, analisando os usos de alguns termos nesta redação, compreendemos que estes funcionam como articuladores que provocam efeitos de sentidos a serem gerados no seu leitor, atuando na construção de sentidos, como no trecho que refere-se à obra “Quincas Borba”, de Machado de Assis: “é **mencionada** a trajetória de Rubião que, após receber grande herança e atrair vários amigos” (linha 1-2), em que o verbo destacado sugere a abordagem inicial da redação com apresentação de fatos para corroborar com a tese. A princípio, o sujeito-candidato tenciona uma abordagem objetiva sobre os fatos, que, diante da perspectiva de análise, nunca é transparente, sem juízo de valor, havendo a influência da subjetividade do sujeito-candidato na escolha dessa referência.

Em nosso movimento analítico, percebemos ainda no trecho “é relevante **destacar** que o estigma associado às doenças mentais faz com que as pessoas acometidas por essas enfermidades sejam excluídas do meio social” (linha 7-8) que o verbo em destaque, antecedido pelo termo “relevante”, introduz um jogo com leitor que o chama a focar na informação a ser dada, atribuindo significância ao dito. Neste mesmo parágrafo, lemos o trecho: “**Desse modo,**

o preconceito com doenças mentais na sociedade brasileira gera a ocultação” (linha 11-12) em que a expressão destacada conecta as ideias, indicando uma relação de consequência. O efeito de sentido é de explicação, mostrando como o preconceito leva à ocultação das pessoas com transtornos mentais.

O parágrafo seguinte “**Ademais**, o estigma e a falta de informação sobre doenças mentais fazem com que muitos indivíduos, com sintomas dessas patologias, não busquem ajuda especializada” (linha 15) é introduzido pela conjunção em destaque que introduz uma ideia adicional, sugerindo que o estigma e a falta de informação são fatores complementares. O efeito de sentido enfatiza a multiplicidade de desafios enfrentados pelas pessoas com transtornos mentais. A conclusão da redação é desenvolvida a partir do uso de “**portanto**” (linha 24) que prova o efeito-fechamento do texto, em razão do esquecimento nº 1 de Pêcheux (1997).

Queremos mostrar com o destaque desses elementos que, com o constante protagonismo da redação no exame e o enfoque midiático em torno da nota mil, houve a padronização estrutural bem como a reprodução dos mesmos termos nas redações como parâmetros que devem ser seguidos para articulação de ideias e obtenção da nota máxima, reforçando o que constantemente pontuamos sobre homogeneidade dos textos e sujeitos. “A fim de “alcançar” o padrão do professor, o aluno procura filiar-se a fórmulas, numa tentativa de satisfazer o imaginário do senso comum em relação a um ideal de escrita” (Souza, 1999, p. 136).

Por mais que se mantivesse na mesma formação discursiva que atravessa os textos motivadores, houve uma breve extrapolação quando o sujeito-candidato traz o uma postura de responsabilizar o Estado, na proposta de intervenção, em que reflete o discurso de culpa que atribui ao governo a responsabilidade de lidar com questões sociais relacionadas à saúde mental, sugerindo a visão de que políticas públicas e ações governamentais podem desempenhar um papel crucial na mudança de atitudes em relação às doenças mentais. Percebemos a materialização do discurso sobre família e abandono, mobilizando uma discussão a respeito das famílias que se envergonham de ter um membro com transtornos mentais e optam por deixá-lo em hospitais especializados.

É possível observar que há a mobilização de argumentos semelhantes nas redações analisadas, como o caso da citação de Nise de Silveira, já usada em outras redações. Isso nos faz lembrar o que diz Pacífico (2012) a respeito da produção de textos dissertativos-argumentativos, para os quais são necessários argumentos na sua construção para defesa de um ponto de vista, em que esses argumentos deveriam ser construídos com base numa postura construtiva diante de pesquisas e leituras. No entanto, a começar pela escola, primeira instituição que deveria fornecer esse contato ao aluno, trabalha com a concepção de sujeito

universal, que compartilha características, valores ou características fundamentais que são consideradas universais, independentemente de sua origem cultural, social ou histórica, propiciando a homogeneização dos textos. Essa mesma postura também é percebida pelo Inep, instituição responsável pelo Enem, que tende a fornecer os mesmos argumentos, tornando-os recorrentes nas redações, fornecidos por essa autoridade.

Pacífico (2012) ainda contribui com nosso entendimento ao dizer que as instituições sociais reproduzem uma ideologia dominante, que não é universal, nem individual, em que o sujeito, por outro lado, não é livre para construir sentidos, uma vez que está ligado às formações ideológicas dominantes que determinam a produção e construção de sentidos. Assim, ainda na concepção da autora, há uma luta de vozes, retomando a visão marxista, em que a ideologia dominante tenta abafar a dominada, gerando uma tensão entre a paráfrase e a polissemia.

Com base nessa perspectiva, compreendemos que a repetição da mesma filiação de sentidos da formação discursiva presentes nas redações, quando ocorre a paráfrase, e mesmo quando há a ampliação dessas FDs, quando ocorre a polissemia, é resultado da prevalência da ideologia dominante. Isso se reflete no modo como o Inep, ao formular suas instruções e ao apresentar os textos que compõem o bloco de memória a ser acionado pelo sujeito-candidato, busca controlar os sentidos e influenciar na escolha de argumentos e referências. Em grande parte, esses elementos são semelhantes nas redações, destacando a influência da ideologia predominante na moldagem da interpretação e na seleção de elementos argumentativos pelos participantes.

Como exemplo, temos a recorrência do filme “Coringa” em introduções das redações como forma de contextualizar o tema, um pré-requisito cobrado nos moldes do Inep. Além da segunda e quinta redação que apresentam a mesma referência, vejamos a seguir a próxima redação.

Quadro 8: Redação nota mil, sujeito-candidato 7

LINHAS	REDAÇÃO 7
1	O Filme O Coringa retrata a história de um homem que possui uma doença mental e, por não possuir atendimento psiquiátrico adequado, ocorre o agravamento do seu quadro clínico. Com essa abordagem, a obra revela a importância da saúde psicológica para um bom convívio social. Hodiernamente, fora da ficção, muitos brasileiros enfrentam situação semelhante, o que colabora para a piora da saúde populacional e para a persistência do estigma relacionado à doença psicológica.

	Dessa forma, por causa da negligência estatal, além da desinformação populacional, essas consequências se agravam na sociedade brasileira.
7	Em primeiro lugar, a negligência do Estado, no que range à saúde mental, é um dos fatores que impedem esse processo. Nessa perspectiva, a escassez de projetos estatais que visem à assistência psiquiátrica na sociedade contribui para a precariedade desse setor e para a continuidade do estigma envolvendo essa temática. Dessa maneira, parte da população deixa de possuir tratamento adequado, o que resulta na piora de sua doença mental e na sua exclusão social. No entanto, apesar da Constituição Federal de 1988 determinar como direito fundamental do cidadão brasileiro o acesso à saúde de qualidade, essa lei não é concretizada, pois não há investimentos estatais suficientes nessa área. Diante dos fatos apresentados, é imprescindível uma ação do Estado para mudar essa realidade.
15	Nota-se, outrossim, que a desinformação na sociedade é outra problemática em relação ao estigma acerca dos distúrbios mentais. Nesse aspecto, devido à escassez da divulgação de informações nas redes midiáticas sobre a importância da identificação e do tratamento das doenças psicológicas, há a relativização desses quadros clínicos na sociedade. Desse modo, assim como é retratado no filme O Lado Bom da Vida, o qual mostra a dificuldade da inclusão de pessoas com doenças mentais na sociedade, parte da população brasileira enfrenta esse desafio. Com efeito, essa parcela da sociedade fica à margem do convívio social, tendo em vista a prevalência do desrespeito e do preconceito na população. Nesse cenário, faz-se necessária uma mudança na postura das redes midiáticas.
24	Portanto, vistos os desafios que contribuem para o estigma associado aos transtornos mentais, é mister uma atuação governamental para combatê-los. Diante disso, o Ministério da Saúde deve intensificar a criação de atendimentos psiquiátricos públicos, com o objetivo de melhorar a saúde mental da população e garantir o seu direito. Para tal, é necessário um direcionamento de verbas para a contratação dos profissionais responsáveis pelo projeto, a fim de proporcionar uma assistência de qualidade para a sociedade. Além disso, o Ministério de Comunicações deve divulgar informações nas redes midiáticas sobre a importância do respeito às pessoas com doenças psicológicas e da identificação

	precoce desses quadros. Mediante a essas ações concretas, a realidade do filme O Coringa tão somente figurará nas telas dos cinemas.
--	--

Fonte: site G1.com (2021)

Reconhecemos nessa redação, além da recorrência mencionada, o uso de expressões e efeitos-fechamentos semelhantes a redações já analisadas. Parece-nos que o gesto de escrita do sujeito-candidato é condicionado a um mesmo sentido, em que este, em poucos casos, extrapola ao que é proposto. A autoria, na concepção do Inep, materializado no Enem, é fruto de um reconhecimento de argumento e uso dos mesmos elementos coesivos para articulação de ideias. Sendo assim, temos a mesma ideia já apresentada em redações anteriores, da necessidade de um atendimento psiquiátrico adequado para um bom convívio dos sujeitos afetados por tais condições em sociedade, e os mesmos argumentos baseados na negligência estatal e desinformação da sociedade.

Conforme explicado por Pacífico (2012), o fato do sujeito estar sob influência do esquecimento nº1, explicitado por Pêcheux, acreditando ser e estar na origem do dizer, é um mecanismo facilitador do atravessamento do discurso pedagógico – autoritário –, que padroniza sujeitos e sentidos, já que a formação ideológica dominante na instituição leva o sujeito a inscrever-se nela sem questioná-la, de modo que, para o sujeito, tudo aquilo assimilado por ele, representa seus pensamentos e vontades. Diante disso, percebemos que essa homogeneização dos sujeitos, bem como a padronização de estruturas quanto às referências e argumentos é resultado do funcionamento do discurso institucional.

A homogeneidade que abordamos aqui, percebida pelo mecanismo de antecipação, também se manifesta nos empregos de palavras menos comuns na comunicação cotidiana, oriundas de uma ideologia institucional, tais como "outrossim", "urge", "paralelamente", "hodiernamente", entre outras, na tentativa de adotar uma linguagem mais formal visando obter uma avaliação positiva. Assim, "embora, na teoria, se propague o direito de autoria do aluno, na prática, sua atividade de escrita se configura num contexto predominantemente de reprodução de formas e conteúdos, pois ele sabe que seu texto deverá ser avaliado e julgado pelo professor ou qualquer outro examinador" (Souza, 1999, p. 137).

Esse cerceamento da atividade escrita do aluno se inicia ainda na escola, quando esta proporciona uma instrução voltada para as redações do Enem, incluindo sugestões de leituras, filmes, séries, ou outras fontes externas que auxiliem na contextualização do tema ou argumento. Isso demonstra, conforme anteriormente mencionado, que a autoria no exame é

resultante de um gesto condicionado e de reconhecimento, e quando isso ocorre, alcançamos a nota máxima.

Quadro 9: Redação nota mil, sujeito-candidato 8

LINHAS	REDAÇÃO 8
1	<p>A Organização Mundial da Saúde trouxe, para a atualidade, um conceito ampliado de saúde, o qual abrange a promoção de uma vida saudável não só por meio do corpo físico, como também por meio da integridade psicológica. Contudo, apesar da importância dessa atualização, ainda existe um forte estigma associado às doenças mentais, o qual também se reverbera no contexto brasileiro. Sobre esse enfoque, destacam-se aspectos sociais e profissionais. Assim, medidas são imprescindíveis para sanar tal impasse.</p>
7	<p>Primordialmente, deve-se pontuar que aqueles que possuem algum tipo de transtorno psicológico são, normalmente, os primeiros a reafirmarem um juízo de valor negativo com relação à sua própria saúde. Nesse aspecto, evidencia-se que, na sociedade brasileira, existe um notório construto de naturalização dos sintomas indicadores de problemas psíquicos, o que desencoraja a busca por auxílio médico. Nesse viés, pode-se analisar o olhar sob a perspectiva da filósofa Simone de Beauvoir. De acordo com sua análise, mais escandalosa que a existência de uma problemática é o fato de a sociedade se habituar a ela. Ao traçar um paralelo com a temática das doenças psiquiátricas, aponta-se que os indícios da existência de um problema de ordem mental são comumente vistos como frescura e, assim, são normalizados. Dessa maneira, torne-se uma realidade a resistência à busca por ajuda psicológica e, conseqüentemente, a associação de estigmas às doenças mentais.</p>
15	<p>Em segunda análise, é importante frisar que, no Brasil, é evidente a estigmatização de pessoas com doenças psíquicas no âmbito trabalhista. Nesse sentido, esse público é, não raro, excluído do mercado de trabalho, devido ao discurso de que são incapazes de exercer as atividades profissionais. Nessa senda, é possível mencionar o sociólogo Herbert Spencer, autor da teoria do Darwinismo Social. Consoante sua abordagem, as pessoas mais adaptadas socialmente – no caso, as que possuem a saúde psicológica íntegra – tendem a conquistar e a permanecer nas posições privilegiadas do corpo social. Em posse desse discurso excludente, muitos empregadores justificam a lamentável prática do capacitismo</p>

	no cenário empregatício. Dessa forma, reforçam-se, cada vez mais, estigmas negativos atrelados à imagem dessa parcela social.
24	Em suma, ainda persiste, no Brasil, a estigmatização das doenças mentais. Logo, o Ministério da Saúde – responsável por efetivar processos relacionados à saúde pública no país – deve atuar diretamente na desconstrução do imaginário de que problemas psicológicos são normais ou frescura, ao veicular, nos meios de comunicação de massa, campanhas educativas que abordem a importância de procurar ajuda psicológica. Além disso, é necessário que o Poder Legislativo – a quem cabe a função de criar normas – elabore uma lei de cotas para pessoas com transtornos mentais, por meio de Emenda Constitucional. Com essas medidas, objetiva-se liquidar efetivamente o problema do estigma associado a doenças mentais. Desse modo, a atualização do conceito de saúde realizada pela OMS será consolidada no contexto brasileiro.

Fonte: site G1.com (2021)

Ainda que alinhada à FD favorável ao cuidado da saúde mental sem estigma, percebemos que o sujeito-candidato nessa redação realiza um gesto de leitura polissêmico, se comparado às redações anteriores. Percebemos que, na introdução, ele parte do imaginário social embasado no discurso sobre a melhoria da saúde por meio de exercícios físicos, sobretudo da saúde mental, foco temático. No segundo parágrafo, temos a paráfrase embasada na estigmatização, retomando o texto motivador III, diferente do terceiro parágrafo que se filia ao discurso de inclusão e capacitismo, de equidade, sendo necessário oferecer as mesmas oportunidades a esses que, por vezes, ficam marginalizados pela sociedade em razão de transtornos mentais. Ainda percebemos, com a proposta de intervenção, uma tomada de posição desconstrutiva do imaginário social que se tem a respeito dos problemas psicológicos, por meio de ações educativas e da criação de leis.

Essa extrapolação da FD dos textos motivadores mostra-nos um gesto de leitura do sujeito-candidato, trazido do seu universo simbólico para ressignificar e produzir sentidos na materialidade textual. Assim, vemos uma visão sociocultural do país, quando contextualiza a realidade brasileira, ressaltando a naturalização dos sintomas indicadores de problemas psíquicos e a resistência à busca por ajuda psicológica devido a preconceitos sociais, e a estigmatização de pessoas com doenças mentais no ambiente de trabalho, indicando a exclusão do mercado de trabalho e o discurso excludente baseado na teoria do Darwinismo Social.

Tomando como foco a noção de jogo estilístico proposto por Possenti (2002), em que a autoria pode ser resultante das escolhas lexicais e do modo como o sujeito-candidato se posiciona no texto, vemos que esse jogo, nessa redação em análise, constitui-se por meio de metáforas e expressões subjetivas, mostrando a influência desta na escrita, como no uso de "torne-se uma realidade" (linha 17), que é uma metáfora que destaca a necessidade de enfrentar o problema do estigma associado às doenças mentais. Essa escolha linguística é eficaz ao transmitir a ideia de transformação e resolução. Também por meio de recursos retóricos como a ironia, quando o sujeito-candidato faz referência à "frescura" ao abordar como os indícios de problemas psíquicos são percebidos na sociedade brasileira, ressaltando a trivialização desses problemas e, com isso, provocando uma reflexão crítica sobre o tema.

A estilística ainda pode ser percebida na citação filosófica com a abordagem de Simone de Beauvoir, que explicita a ideia de que a sociedade se habitua a problemas, trazendo à argumentação uma camada filosófica e reforçando a perspectiva crítica sobre a naturalização dos sintomas psíquicos. Esse pensamento é, ainda, corroborado com a introdução da teoria do Darwinismo Social de Herbert Spencer, usada como um recurso retórico para fundamentar a exclusão no ambiente de trabalho e trazer uma dimensão científica ao argumento, reforçando a ideia de que as pessoas mais adaptadas socialmente permanecem nas posições privilegiadas. Essas duas citações usadas na argumentação, além de construir esse jogo estilístico, também reflete preferências do sujeito-candidato, colocando a alteridade como constitutiva desse processo ao agregar discursos outros à redação.

Um outro elemento estilístico a ser ressaltado é o uso da expressão "objetiva-se liquidar efetivamente o problema" (linha 32) na conclusão, que é uma escolha linguística forte, uma vez que "liquidar" transmite a ideia de encerrar completamente o problema, reforçando a assertividade e a resolução propostas, sobressaltando à escrita desse sujeito sua subjetividade.

De modo geral, considerando os aspectos subjetivos, ainda que implícitos, e a alteridade nesta redação, a autoria na perspectiva discursiva se constrói com escolhas vocabulares e estilísticas do autor, destacando-se termos como "torne-se uma realidade," "frescura," "imprescindíveis," e "liquidar efetivamente o problema." Essas seleções não são meramente linguísticas e transparentes, mas refletem as preferências e o estilo do sujeito-candidato, visando conferir ênfase, clareza e persuasão ao texto. Através da presença de citações filosóficas, como a de Simone de Beauvoir, e referências teóricas, como o Darwinismo Social de Herbert Spencer, esse sujeito demonstra profundidade em seu repertório sociocultural, e mostra uma abordagem crítica e fundamentada na análise do problema proposto. Tais escolhas não são arbitrárias, ao contrário, indicam um embasamento teórico que enriquece e legitima a argumentação.

As sugestões de ação apresentadas, como a implementação de campanhas educativas e a criação de uma legislação de cotas, incorporam ideologias e discursos que buscam oferecer soluções concretas para a questão abordada. Ao examinar o tom autoritário presente no discurso, é possível inferir que esse atributo pode ser influenciado pelo ambiente social do sujeito, seja na esfera familiar ou educacional. Esse tom autoritário pode representar uma escolha estratégica, uma resposta ao meio em que o sujeito está imerso, visando uma resolução mais rápida do problema. Essa atitude reflete uma firme determinação em abordar efetivamente a questão em discussão, contribuindo para a construção da autoria do sujeito e a manifestação de sua posição diante do assunto.

Quadro 10: Redação nota mil, sujeito-candidato 9

LINHAS	REDAÇÃO 9
1	Na série “Spin out” da Netflix, A mãe da personagem principal, Carol, sofre de bipolaridade, um transtorno que a faz, ter episódios de obsessão com suas filhas; que lutam para esconder a realidade da mãe, por deslustre e medo dos estigmas relacionados as doenças mentais empregados na sociedade. Fora da ficção, é fato que a realidade apresentada na série é retratada atualmente na sociedade brasileira, onde os cidadãos com psicopatologias preferem ocultar-se ao procurar tratamentos, por medo de julgamentos e pela falta de atendimento qualificado.
7	É relevante abordar, que durante 1903 foi fundado o hospital colônia de Barbacena, onde eram isolados os doentes mentais, que foram submetidos ao frio, a fome e doenças. Sendo submetidos a tortura, violência e posteriormente a morte. Sua última cela foi desativada em 1994, entretanto por infelicidade a exclusão de pacientes da psicopatologia ocorre até os dias atuais. Esse panorama acontece porque a maioria dos governantes, grupos essenciais para a erradicação dos estigmas sociais referentes as doenças mentais, interessa-se, geralmente apenas pelo superficial, negligenciando a estipulação social em torno dos cidadãos. Mostra-se, portanto, que a colossal exclusão relacionasse com a deficiência informativa reproduzida no Brasil pelos seus governantes.
15	Outrossim, vale ressaltar que de acordo com o artigo sexto da constituição federal brasileira, a saúde é um direito humano de qualquer cidadão brasileiro. Nesse viés, o atendimento desqualificado bem como a falta de profissionais qualificados, impõe a quebra desses direitos, pois, os tratamentos para as doenças mentais são inacessíveis a maior parte de seus portadores. Destarte, constata-se

	que a falta atendimento qualificado, interfere na visão social sobre os portadores de psicopatologias ferindo os princípios constitucionais e impedindo a desestigmatização das doenças mentais no Brasil.
24	Contudo, cabe aos Estados, por meio de leis e investimentos, com um planejamento adequado, estabelecer políticas públicas efetivas que erradiquem os estigmas associados a doenças mentais no Brasil. É de suma importância que as instituições educacionais promovam, por meio de campanhas de conscientização para os alunos e seus responsáveis informações sobre as doenças psíquicas, entendendo a importância de um tratamento indiferente no meio social com o intuito da interação social livre de estigmas no Brasil.

Fonte: site G1.com (2021)

Orlandi (2020) nos explica que o sujeito é disperso, podendo assumir diferentes posições discursivas no texto e fora dele, e quando essa dispersão é controlada há a atuação do princípio da autoria. Em todas as redações analisadas, é possível visualizar esse controle feito por meio de mecanismos linguísticos, controlando os pontos de fugas do texto. Exemplificando na prática o funcionamento do controle da dispersão do sujeito, que faz com este assuma a posição de autor, na redação em análise, observamos que essa dispersão é controlada por meio de uma estrutura argumentativa coesa e da articulação de elementos discursivos que direcionam o foco para a questão central das doenças mentais e estigmas associados a elas.

Por essa razão, elencamos algumas estratégias percebidas na redação que contribuem para essa coesão e controle da dispersão como a conexão entre ficção e realidade, proposta na introdução com a referência à série “Spin out”, em que esse contexto ficcional é o ponto de partida para a discussão da realidade brasileira em relação às doenças mentais. Esse controle ainda é percebido com a argumentação estruturada da redação, em que cada parágrafo é dedicado a abordar diferentes aspectos da problemática, desde a representação na ficção até a negligência dos governantes, seguida pela falta de acesso a tratamentos qualificados e a necessidade de políticas públicas efetivas, também ao mencionar o artigo sexto da Constituição Federal brasileira para fundamentar a argumentação sobre o direito à saúde e destacar a discrepância entre esse direito e a falta de atendimento qualificado para doenças mentais. Há ainda uma progressão lógica entre os parágrafos, com cada ponto contribuindo para a construção de um argumento consistente sobre a necessidade de abordar os estigmas associados às doenças mentais no Brasil.

Assumir a posição de autor dentro do texto, além de todas as coerções já impostas, se faz por meio de um processo de constituição do sujeito que, na perspectiva materialista do discurso, pode assumir diferentes posições. Partindo desse entendimento, o sujeito constitui-se enquanto 'eu' a partir das determinações do Outro, visto como lugar simbólico que exerce determinações no sujeito através de seus representantes (Orlandi, 2017b). O eu, ao assumir essa posição, sofre um assujeitamento ideológico que, ao entrar na estrutura da linguagem, afetado pelo simbólico, expressa sua subjetividade com a ilusão de autonomia e de ser origem dos dizeres.

Em Orlandi (2005) vimos que a subjetividade é constituída por um duplo movimento, em que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e individualizado pelo Estado, regulado pelas instituições como a escola e o Inep, configurando um aparelho ideológico. A subjetividade do sujeito, naquilo que se revela, naquilo que se oculta, nas repetições ou equívocos, nas marcas de diferença e na inscrição como homogeneidade, emerge do evento linguístico no sujeito. Esse evento não apenas propicia a singularização da diferença, mas também regula o sujeito em relação a uma adaptação universal à ordem cultural e social por meio do mesmo simbólico que o constituiu.

Diante disso, a subjetividade nesta redação se manifesta nas escolhas vocabulares e estilísticas, como na expressão "colossal exclusão" (linha 14), revelando a perspectiva do sujeito-candidato sobre a gravidade da situação. Também o uso de termos como "infelicidade" e "desativada em 1994" (linhas 9-10), que pontua uma formação discursiva de pesar e condenação em relação às práticas passadas no hospital colônia de Barbacena.

A subjetividade também se materializa na interpretação dos eventos, quando o sujeito-candidato destaca a falta de interesse dos governantes no combate aos estigmas sociais, caracterizando essa atitude como um foco apenas no superficial, visto com o uso da expressão "deficiência informativa reproduzida no Brasil pelos seus governantes" (linha 14) que reflete um discurso crítico sobre a postura das autoridades em relação à saúde mental. Com a proposta de solução apresentada pelo sujeito-candidato, vemos a emergência da subjetividade atravessada pela alteridade, ao sugerir a necessidade de leis, investimentos e campanhas de conscientização, mostrando uma visão particular sobre como lidar com o problema em questão.

A respeito das propostas interventivas analisadas nas redações, vistas como um todo, de modo a examinar a construção da autoria, vemos uma recorrência quanto à apresentação de culpados e de possíveis soluções para a problemática. Observamos, portanto, nos textos analisados, a predominância da ideologia dominante sobre os discursos materializados nessas produções textuais (Pacífico, 2012), o que pode ser explicado, em parte, pelo fato de o gesto de

escrita nas redações do ENEM ser, muitas vezes, limitado ao que os textos motivadores oferecem. Soma-se a isso, a crescente midiática em torno da nota mil nas redações, reforçando uma crescente padronização de sentidos, de estruturas, de teses, de argumentos, de conectivos, que, geralmente, não fazem parte do vocabular do sujeito-candidato, e de propostas de intervenções genéricas, que podem ser aplicadas a diferentes situações, sem garantia de eficácia. Um exemplo disso é a proposta de palestras e campanhas publicitárias a fim de conscientizar a população acerca do problema abordado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que o Inep, porta-voz do Enem, é uma instituição a qual podemos caracterizar como um Aparelho Ideológico do Estado (Althusser, 2010), cuja ideologia é percebida nas propostas trazidas nesse exame. Com isso, há uma constância na manutenção dos sentidos, reguladas por meio dos textos motivadores, que exercem influência no gesto de escrita do sujeito-candidato, conforme visto nas redações analisadas.

A autoria, na concepção do ENEM, constituída no projeto de texto desse sujeito, que deve ter apresentação de ideias e argumentos articulados de maneira coesa e coerente, é mensurada pelo desempenho do sujeito quanto aos pré-requisitos de selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Assim, percebemos na tabela de pontuação da competência III, a possibilidade de ser autor ou de ter indícios autorais. A perspectiva materialista do discurso, teoria assumida por nós, parte do entendimento de que a autoria é uma posição dentro do texto, na qual o sujeito articula e retoma ideias e se faz compreender, alinhando-se ao que propõe o Inep.

O sujeito-candidato, já submetido ao efeito-leitor ao produzir uma redação, acredita estar na origem dos significados. Contudo, a suposta clareza da linguagem é, na realidade, resultado do funcionamento da política do silêncio presente no discurso pedagógico. O apagamento da subjetividade do autor ocorre, e o candidato se alinha às formações ideológicas apresentadas na coletânea, reproduzindo, assim, o discurso dominante que, como vimos, está presente em todos os textos analisados. Caso ocorra uma quebra, uma mudança de significados que leve à adesão a uma outra forma discursiva, o denominado “erro”, de acordo com o Inep, se evidencia. O candidato que se desvia do tema, não por falta de compreensão, mas por não se integrar à formação ideológica previamente estabelecida, é sancionado com a redução de pontos, o que diminui a probabilidade de ser reconhecido como autor. O ato de romper o silêncio representa dar expressão a um discurso já censurado, uma ação não permitida à posição de sujeito-candidato, já vinculado ao bloco de memória mencionado.

Conforme demonstramos, a articulação de ideias e o uso de conectivos são essenciais para estabelecer a autoria nesses termos, mesmo quando os conectivos e argumentos se assemelham nas redações, variando apenas na formulação. Isso mostra a influência dos textos motivadores nas expressões de cada sujeito-candidato, bem como a publicação das redações notas mil levam a reprodução de termos e argumentos. Percebemos que, embora as referências citadas sejam as mesmas, como o filme *Coringa* e psiquiatra Nise de Silveira, o modo como o sujeito-candidato retoma o já dito é o que configura autoria. Apropriando-se do Indusrky (2017)

chama de efeito de homogeneidade, podemos observar uma crescente padronização de aspectos estruturais, de termos linguísticos para conectar ou introduzir ideias e até mesmo na proposição de soluções vistos nas conclusões das redações. Esse efeito é promovido pela escola, pelo próprio dizer do Inep e pela publicidade em torno da nota mil de redações que são autorizadas sua publicação, já que, para aqueles que se colocam no lugar de candidato, pelo mecanismo de antecipação, buscam reproduzir o padrão semelhante das redações publicadas uma vez que seu objetivo é o mesmo: a nota mil.

Diante do dito, percebemos um tangenciamento da autoria para o Enem, que considera o “ser autor” somente quando o sujeito-candidato reproduz a formação discursiva presente nos textos motivadores, e se filia a ela produzindo determinados efeitos de sentido. Assim, a saída dessa noção de autoria do rol de competências nos faz olhar para esse movimento de homogeneização dos sujeitos pela opacidade dos dizeres do Inep. No entanto, com as análises das redações do ano 2020, vemos que, mesmo que os discursos retomados e sustentados pelo interdiscurso sejam os mesmos, bem como as referências e citações, percebemos que tais elementos são formulados de modos diferentes no gesto de escrita do sujeito-candidato.

O ENEM considera que a autoria seja fruto da construção de um texto coeso, com argumentação e originalidade, o que contrapõe a visão discursiva do que vem a ser a autoria. Neste campo, sabemos que a originalidade sai de contexto. O que há é uma retomada de dizeres, o que claramente acontece nas redações. Quando o sujeito-candidato faz essa retomada, a possibilidade de nota mil aumenta. No entanto, essa retomada de dizeres não deve ser feita como reprodução e cópia dos textos motivadores, e sim como uma paráfrase da leitura destes que, por hora, permite uma polissemia. Quando isso acontece, quando o sujeito-candidato vai além dos argumentos sugeridos nos textos motivadores, a nota mil acontece.

Observamos que a alteridade, quando o sujeito-candidato traz outras vozes e discursos no seu gesto de escrita, e a subjetividade, o modo como o sujeito dispõe as ideias e as escolhas lexicais do seu repertório sociocultural para sustentar a argumentação, constroem um caminho para atingir o princípio da autoria.

No gesto de escrita no ENEM, parece ocorrer uma supressão do sujeito ideológico, cuja escrita é restrita pelos textos motivadores e por um modelo apresentado a todos os seus iguais, os candidatos do exame. A forma de sujeito histórico, a normativa, predomina sobre a ilusão de singularidade do sujeito ideológico, assim como o efeito-leitor elimina a noção de autoria criativa, associando-a aos significados previamente estabelecidos na memória imposta. Assim, para o ENEM, realizar uma produção textual como dispõe na proposta de redação, é interpretado como o ato de organizar ideias, que devem ser próprias do sujeito, em um formato

preestabelecido, neste caso, o da modalidade dissertativa-argumentativa, seguindo o tema estipulado. Dessa forma, o sujeito é, imaginativamente, considerado a fonte dos significados veiculados, tornando-se responsável pelo texto (re)produzido.

Com isso, ao propor que o candidato escreva no Exame Nacional do Ensino Médio, cria-se a impressão de autoria, da posição de sujeito-autor, a depender da pontuação obtida. Entretanto, ao disponibilizar textos motivadores (a memória já delimitada), o sujeito-candidato é apresentado a uma leitura em que a posição de sujeito-leitor, que reproduz sentidos, é a predominante e a esperada. Essa impressão, reforçada pela ideia generalizada de que a redação é a parte discursiva e explanatória do exame em contraste com as demais que são objetivas, pode ser vista como um atravessamento do discurso pedagógico, que busca capacitar o sujeito por meio da prática comunicativa, marcada pelo imaginário de transparência, no qual o sujeito se expressa “como é” pela redação, embora, como discutido anteriormente, os sentidos estejam quase sempre predefinidos no texto a ser lido.

Diante das conclusões sobre autoria no ENEM, é relevante abordar as questões que nortearam esta investigação. A primeira delas tencionou saber como o discurso pedagógico descreve e analisa o atravessamento da posição-autor nas produções textuais dos sujeitos alunos? Em conformidade com os(as) autores(as) citados(as) como Pfeiffer (1995), Orlandi (1988; 2020), Pacífico (2012) e outros que trataram da autoria no campo discursivo, percebemos que a escola, primeiro espaço no qual o sujeito-aluno deveria ter contato com a possibilidade de se colocar nesta posição de autor, não dá abertura para que isso aconteça. Por essa razão, o aluno passa a sua vida estudantil condicionado a escrever sobre aquilo que te impõe e na forma como as instituições sociais prescrevem. O discurso pedagógico, seja na escola, seja nos dizeres do Inep, é percebido como autoritário em razão das suas instruções (prescrições) de como o aluno deve conduzir a leitura, a interpretação e a escrita.

A segunda, a saber, questionou de que modo os gestos de leitura do aluno podem contribuir para a constituição da autoria na perspectiva discursiva? Nessa perspectiva, compreendemos que os gestos de leitura é o momento de atribuição de sentidos aos textos nas suas diferentes materialidades. Ao ler os textos motivadores, por exemplo, o aluno atribui sentidos em conformidade com seu universo simbólico, suas histórias de leituras, derivando as possíveis interpretações e filiações de sentidos naquilo que lê. Assim, o trabalho de leitura realizado por ele, não somente no momento do exame, bem como durante sua vida como leitor, contribui numa produção escrita que, a depender do espaço o qual se encontra, o leva a essa posição-autor.

E, por fim, como os textos motivadores, que são apresentados nas propostas das redações do ENEM, influenciam a constituição da autoria, estabelecendo uma relação entre subjetividade e alteridade? Durante as nossas análises percebemos que, primeiramente, o gesto de autoria no exame parte de processo controlado. O candidato aqui não tem tanta abertura para lançar sua interpretação e sua escrita totalmente autônomo. Esse cerceamento de dizeres é feito, principalmente, pelos textos motivadores que funcionam como um bloco de sentidos que permite os dizeres que o sujeito-candidato deve acionar. Diante disso, vemos que há uma influência desses textos no gesto de escrita do candidato.

O texto dissertativo-argumentativo requer a presença de argumentos em sua composição, os quais são considerados discursivamente como uma alteridade constitutiva, pois retomam discursos e enunciados. Ao adotar esse processo argumentativo, o candidato recebe uma boa avaliação. A subjetividade nas redações fora percebida no repertório sociocultural no que tange filmes e séries, e também nas escolhas linguísticas, que muitas vezes não reflete o repertório linguístico do sujeito-candidato, mas sim dos modelos de redações anteriores que foram publicados e são tomados como referência. Essas escolhas funcionam como uma tomada de posição, seja concordando ou discordando dos pontos levantados sobre a temática. São escolhas feitas inconscientemente pelo candidato, mas influenciados pela mesma FD dos textos motivadores, e pelo discurso pedagógico (autoritário) do Inep e da escola, que podem levar à obtenção de uma nota máxima.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas educacionais e avaliação educacional: por uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)**. Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade de Minho, 1998.

AGUSTINI, Carmen Lúcia Hernandez; GRIGOLETTO, Evandra. Escrita, alteridade e autoria em análise do discurso. **Matraga-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, v. 15, n. 22, 2008.

AIUB, Giobani Forgiarini. Arquivo em Análise do Discurso: uma breve discussão sobre a trajetória teórico-metodológica do analista. **Leitura**, n. 50, p. 61-82, 2012.

ALVES, Paulo Afonso da Cunha. **ENEM como política pública de avaliação**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos do Estado (AIE)**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARCHARD, Pierre *et al.* **O papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

BALDINI, Lauro José Siqueira. A autoria é algo que se ensina? *In: Congresso de Leitura do Brasil*. 2007. p. 01-07.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Autoria, discurso e sujeito: uma questão de singularidade ou originalidade?. **Revista Interfaces**, v. 2, n. 2, p. 22-30, 2011.

BARONAS, Roberto Leiser. Formação discursiva e discurso em Foucault e em Pêcheux: notas de leitura para discussão. **Anais do V Seminário de Estudos em Análise do Discurso (SEAD), UFRGS**, Porto Alegre, 2011.

BENSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BORGES, Vanessa Raquel Soares. **ENEM: dos dizeres do Inep aos efeitos de sentido em livros didáticos de Língua Portuguesa**. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no ENEM 2020: cartilha** do participante. Brasília, DF: INEP, 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamento teórico-metodológico**. Brasília: INEP, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): documento básico**. Brasília, INEP, 2002.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei número 9394**, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Bases legais. Brasília, MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio (PCNEM)**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio Plus (PCNEM Plus)**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Matriz de Referência para o exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**. Brasília: MEC, 2009.

_____. **Decreto n. 79.298, de 24 de fevereiro de 1977**. Altera o decreto n. 68.908, de 13 de julho de 1971, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1977. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE>. Acesso em: 20 de mai. 2023.

_____. **Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Diário Oficial da União, Brasília, 28 mai. 1998.

CARVALHO, Francisca Eliane dias de. **Fatores Socioeconômicos associados ao desempenho dos estudantes na Prova na Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

COURTINE, Jean-Jacques; MARANDIN, Jean-Marie. Quél objet pour l’analyse du discours? *In*: CONEIN, Bernard et. al. **Matérialités discursives**. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1981.

CORACINI, José Maria R. F. A redação no Livro Didático e na Sala de Aula: Criatividade e Avaliação. *In*: CORACINI, José Maria R. F. (Org.) **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

CORREIA, Karen; FONSECA, Thales. Pêcheux entre o sujeito da interpelação e o do inconsciente ou duas saídas para uma mesma questão. **Analytica: Revista de Psicanálise**, v. 7, n. 13, p. 259-276, 2018.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CHARTIER, Roger. **O que é um autor?** Revisão de uma genealogia. Tradução de Luzamara Curcino. São Carlos: UFSCAR, 2012.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e educacional**, v. 14, n. 1, p. 73-78, 2010.

ENEM: Leia redações nota mil da edição 2020 da prova. **G1**. 28 de mai. de 2021. Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/enem/2021/noticia/2021/05/28/enem-leia-redacoes-nota-mil-em-2020.ghtml>. Acesso em: 26 de out. de 2023.

FERNANDES, Luiz Carlos. Por um paradigma das formas de alteridade: A coerção dos gêneros. In: **Anais do 6º Encontro Celsul** – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, VI, 2004, Florianópolis: Celsul, 2004.

FERNANDES, Luana Aparecida Matos Leal. **O funcionamento enunciativo da argumentação**: a prova do ENEM. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2020.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. **Estética**: Literatura e Pintura, Música e Cinema. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

INEP – Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/MEC – Ministério da Educação. Enem. Relatório final 98. MEC – Ministério da Educação, Brasília – DF, 1998. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_exame_nacional_do_ensino_medio_relatorio_final_1998.pdf. Acesso em: 16 de nov. de 2023.

INEP – Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/DAEB – Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Redação no Enem 2017 – Cartilha do Participante. Ministério da Educação – MEC. Brasília, 2017b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf. Acesso em: 20 de nov. de 2023.

INEP – Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/DAEB – Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Redação no Enem 2019 – Cartilha do Participante. Ministério da Educação – MEC. Brasília, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2019.pdf. Acesso em: 20 de nov. de 2023.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, Eni; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem** - Discurso e Textualidade. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

_____. Lula lá: estrutura e acontecimento. **Organon**, v. 17, n. 35, 2013.

_____. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília Ana. (orgs.). **Práticas discursivas e identitárias**: sujeito e língua. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

JESUS, Joseilda Martins de. **Processos de construção da autoria nas provas do ENEM**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade de Feira de Santana. Feira de Santana, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. (Org.) **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho São Paulo: Cortez, 2000.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1988.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Texto e autoria. *In*: ORLANDI, Eni; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. (Orgs). **Introdução as ciências da linguagem**: Discurso e textualidade. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

_____. **O desafio de dizer não**. Campinas: Pontes, 1988.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

LOPES, Alice Casimiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim técnico do Senac**, v. 27, n. 3, p. 2-11, 2001.

MANSO, Guilherme Brambila. **A produção de textos na “era ENEM”**: subjetividade e autoria no contexto político-pedagógico brasileiro contemporâneo. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2017.

NUNES, José Horta. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. *In*: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (orgs.). **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

_____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____. **Análise de Discurso**. *In*: ORLANDI, Eni; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. (Orgs). **Introdução as ciências da linguagem**: Discurso e textualidade. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. *In*: ORLANDI, Eni; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. (Orgs). **Introdução as ciências da linguagem**: Discurso e textualidade. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017a.

_____. **Discurso em Análise**: sujeito, sentido e ideologia. 3. ed. Campinas: Pontes editora, 2017b.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2020.

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

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 11. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

_____. **Eu, Tu, Ele – Discurso e real da história.** 2. ed. Campinas: Pontes, 2017a.

_____. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. **RUA**, Campinas, SP, v. 4, n. 1, p. 9–20, 2015.

PACÍFICO, Soraia Maria R. **Argumentação e autoria nas redações de universitários: discurso e silêncio.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2012.

PASSINI, Michele Texeira. Autoria na produção científica: entre as fronteiras impostas pela legitimidade. In: MITTMANN, Solange. (Org.) **A autoria na disputa pelos sentidos.** 1. ed. Porto Alegre: Instituto das Letras, 2016.

PÊCHEUX, Michel. Por uma análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.) **Por uma Análise Automática do Discurso.** Uma introdução à Obra de Michel Pêcheux. Campinas: UNICAMP, São Paulo, 1997.

_____. **Análise do Discurso: Michel Pêcheux – Textos escolhidos por Eni Orlandi.** 2. ed. Campinas: Pontes, 2011.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. **Gestos de leitura: da história no discurso.** 3.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014a.

_____. O papel da memória. In: ARCHARD, Pierre *et al.* **O papel da memória.** Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014b.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** 7. ed. Campinas: Pontes Editora, 2015.

PÊCHEUX; Michel, FUCHS Catherine. Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours. In: **Langages**, 9^e année, n°37, 1975. Analyse du discours, langue et idéologies. pp. 7-80;

PEROBA, Keila Cristine Ferrari. **O Exame Nacional Do Ensino Médio (ENEM) e suas implicações no contexto escolar: o caso da Escola Estadual De Ensino Médio ‘Emir De Macedo Gomes’ em Linhares-ES’.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PETRI, Verli. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do “dispositivo experimental” da Análise de Discurso. In: DIAS, Cristiane; PETRI,

Verli (Orgs.). **Análise de Discurso em perspectiva: teoria, método e análise**. Campinas, SP: Pontes, 2012.

PFEIFFER, Cláudia Regina C. **Que autor é este?** Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

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

_____. Índícios de autoria. **Perspectiva**, v. 20, n. 1, p. 105-124, 2002.

_____. Notas sobre a questão da autoria. **Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, [S. l.]**, v. 20, n. 32, 2013.

SIMÕES, Stella Maris Rodrigues. **A redação no (e do) ENEM: o dizer e o silenciar**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Linguagem) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2015.

SOUZA, Deusa Maria de. O ideal de Escrita e Livro Didático. In: CORACINI, José Maria R. F. (Org.) **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

SOBRAL, Derson André Pereira da Silva. O discurso neoliberal no ideário educacional brasileiro: A (Des) relação na materialidade discursiva do ENEM. **Tabuleiro de Letras**, n. 6, p. 22-45, 2013.

SOBRINHO, Viviane Vieira de. **Índícios de autoria em textos dissertativo-argumentativos do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades. Fortaleza, 2020.

SORDI, Maria Regime Lemes de. Possibilidades e limites da avaliação em larga escola na constituição da educação pública, **Série Estudos**, Campo Grande, p. 39-53, jan./jun., 2012.

SCHONS, Carme Regina; GRIGOLETTO, Evandra. Escrita de si, memória e alteridade: uma análise em contraponto. **JIED (JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS DO DISCURSO)**, v. 1, p. 407-418, 2008.

WERLE, Flávia O. (Org.) **Avaliação em Larga Escala: foco na escola**. Brasília: Líber Livro, 2010.