

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: TEORIAS E PRÁTICAS
DE ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO (PROLEITURA)

CAMILA MELONI

**O CONCEITO DE AUTORIA E O APAGAMENTO DO SUJEITO NAS REDAÇÕES:
NOTA MÁXIMA DO ENEM**

BELO HORIZONTE

2022

CAMILA MELONI

**O CONCEITO DE AUTORIA E O APAGAMENTO DO SUJEITO NAS REDAÇÕES:
NOTA MÁXIMA DO ENEM**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto (PROLEITURA) da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de texto.

Orientadora: Prof. Dra. Helcira Maria Rodrigues de Lima

BELO HORIZONTE

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DA ALUNA CAMILA MELONI

Realizou-se, no dia 09 de agosto de 2022, às 14:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *O conceito de autoria e o apagamento do sujeito nas redações nota máxima do ENEM*, apresentado por Camila Meloni, número de registro 2020741460, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Profa. Helcira Maria Rodrigues de Lima - Orientadora, Profa. Allana Mátar Figueiredo (UFMG), Prof. Fábio Ávila Arcanjo.

A Comissão considerou o Trabalho:

Aprovado

Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 09 de agosto de 2022.

Profa. Helcira Maria Rodrigues de Lima(Doutora)

Profa. Allana Mátar Figueiredo (Mestre)

Prof. Fábio Ávila Arcanjo (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Allana Mátar de Figueiredo, Professora do Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 09/08/2022, às 21:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Helcira Maria Rodrigues de Lima, Professora do Magistério Superior**, em 10/08/2022, às 13:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fábio Ávila Arcanjo, Usuário Externo**, em 12/08/2022, às 16:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1662873** e o código CRC **A734D28D**.

RESUMO

Autoria é um conceito que é definido tanto pela Base Nacional Comum Curricular, quanto pela Análise do Discurso. Enquanto a primeira a associa ao protagonismo e à criticidade do autor, a segunda a relaciona ao efeito de sentido do texto e à sua coerência. Tendo como objetivo a análise da autoria, presente nos critérios de correção, em três redações nota máxima do ENEM 2019, divulgadas pelo INEP, este artigo objetiva discutir de qual maneira o participante é avaliado neste critério, e como a imposição de um conceito que, para ele, é subjetivo induz a uma escrita limitada. Para isso, serão mobilizados conceitos da Análise do Discurso, da BNCC e as normas de correção da prova, para uma pesquisa cunho qualitativo. Os resultados mostraram que os egressos do Ensino Médio, na prova destinada a eles, são restritos enquanto criatividade por meio de uma correção embasada em critérios que contrariam o que é indicado pela própria base, o que limita a escrita do sujeito e induz à sensação de apagamento.

Palavras-chave: Autoria. ENEM. Apagamento. Sujeito. Redação.

ABSTRACT

Authorship is a concept defined by the Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Common National Curriculum Base) and by the Análise do Discurso (Analysis of Speech). The first associates it with the protagonism and criticality of the author while the second relates it to the effect in the meaning of the text and its coherence. This article aims to analyze the authorship, a correction criteria, of three maximum score essays from ENEM 2019 published by INEP. Here we discuss how the participant is evaluated in this criteria. Moreover, we explore how the imposition of a concept, subjective for the participant, induces limited writing. For this, concepts of Analysis of Speech, BNCC and the test correction standards are evaluated for qualitative research. Our results have shown that high school graduates are limited regarding creativity due to a correction based on criteria that contradict what is indicated by BNCC itself. This limits the participant's writing and induces the feeling of erasure of the author.

Keywords: Authorship. ENEM. Erasure. Subject. Essay.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Análise da avaliação das redações dos participantes em relação às informações fornecidas ao candidato e o manual do corretor | 14 |
| Tabela 2 – Critérios para classificação da Competência 3 | 14 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|--|
| AD | Análise do Discurso |
| BNCC | Banco Nacional Curricular Comum |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FD | Formação discursiva |
| FI | Formação ideológica |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| IPHAN | Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional |
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 08 |
| 2 A AUTORIA EM REDAÇÕES DO ENEM | 09 |
| 2.1 Apresentação do <i>corpus</i> | 09 |
| 2.2 Autoria: entre as competências do ENEM e os postulados da BNCC | 11 |
| 3 LETRAMENTO E AUTORIA | 18 |
| 3.1 As práticas de letramento | 19 |
| 3.2 A relação entre letramento e autoria | 20 |
| 3.3 Letramento, autoria, BNCC e ENEM: entre a teoria e a prática | 21 |
| 4 SUBJETIVIDADE E APAGAMENTO DO AUTOR: ANÁLISE DOS RECURSOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS | 23 |
| 4.1 Autoria, subjetividade e apagamento do autor nas dissertações | 24 |
| 5 CONCLUSÃO..... | 33 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 35 |
| ANEXOS | 37 |

1 INTRODUÇÃO

Os seres humanos se tornaram enunciadores de suas próprias vontades, sobre sua leitura de mundo desde a pré-história, verdade esta que se consagra nos livros de história: o ser humano ganha notoriedade quando passa a se comunicar, usar a linguagem para expressar-se. Isso posto, ele se torna o sujeito de si, uma pessoa que participa e interage socialmente com o mundo a sua volta.

Desse modo, todo o percurso realizado pelo ser humano até os dias atuais foi baseado na leitura e na compreensão de mundo, na expressão de suas vivências, na comunicação seja ela oral, escrita, gráfica ou gestual – para manifestar seu entendimento de todas as coisas. Além disso, o homem imprime sua marca aos textos que produz. Ou seja, a noção de autoria do indivíduo é inerente, faz parte e é constituinte do sujeito.

Quando os alunos passam pela educação básica e saem no Ensino Médio, espera-se que saibam trabalhar a linguagem para explicitar sua leitura de mundo ou o ponto de vista estabelecido com base em textos motivadores ou ilustrativos de um tema específico, como pré-requisito do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e exerçam sua autoria ao mesmo tempo. Entretanto, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) órgão que regulamenta e compõe o ENEM – e a banca corretora constroem e entendem o conceito de autoria? Como deixam essas concepções claras para os candidatos e para a própria banca? Como isso fica registrado nas correções das redações com as melhores notas?

Nessa direção, esta pesquisa possui como objetivo analisar três redações nota máxima – aqui denominadas P1, P2 e P3 – para delas extrair subsídios e (re)construir os conceitos de autoria estabelecidos pela banca e pelo INEP– e o que as reflexões empreendidas por alguns analistas do discurso apresentam como sendo autoria. Pretende-se, ainda, identificar critérios que classificam as redações como textos de nota máxima. O *corpus* desta pesquisa, ou seja, as redações, se encontram no Anexo B, assim como os textos motivadores, os quais estão no Anexo A.

Quanto à divisão dos capítulos, pretende-se explicitar o conceito de autoria – para o ENEM e para a Análise do Discurso - no primeiro capítulo; quanto ao segundo, intenta-se discutir as bases do letramento e seus entrelaçamentos com a autoria e, por fim, no terceiro, busca-se analisar, de fato o *corpus*, ou seja, as três redações nota máxima, baseando nos conceitos refletidos até ali. Somada a esses três capítulos, temos a conclusão, que propõe

retomar os questionamentos levantados aqui, bem como os Anexos, os quais trazem partes importantes para exemplificação dos fatos discutidos nesta pesquisa.

2 A AUTORIA EM REDAÇÕES DO ENEM

Para além do modelo dissertativo-argumentativo e seus moldes, do uso da norma culta padrão e do poder de análise e proposição na elaboração de soluções ou intervenções ao problema proposto pelo ENEM, é importante questionar a autoria de toda essa bagagem que é colocada à prova no momento da construção da redação. Para tanto, é preciso estabelecer um diálogo com a prova e com os conhecimentos de mundo apresentados pelo candidato.

Desse modo, faz-se primordial estabelecer os parâmetros de autoria e dos critérios elencados pelo ENEM na constituição da redação para, assim, refletir sobre a inter-relação entre eles, sobre as construções realizadas pelos candidatos em diálogo com o proposto pelas instâncias oficiais do ENEM.

Para dar início a essa investigação, esse primeiro capítulo tratará da apresentação do *corpus* da pesquisa, da conceituação de autoria e da relação dialógica entre a escrita do aluno e os níveis do processo de correção das redações pela banca examinadora.

2.1 Apresentação do *corpus*

O *corpus* desta pesquisa é constituído de redações nota máxima do ENEM de 2019, que, juntamente com a divulgação dos textos na íntegra, vem acompanhado dos comentários de correção feitos pela banca, ambos divulgados na “Cartilha do Candidato de 2020”. Além disso, será utilizado como base para a análise o Manual de Leitura da Competência II (módulo 3) e da Competência III (módulo 4), do ano de 2019, conteúdo sigiloso e disponível apenas para os candidatos à correção que – no entanto – foi divulgado publicamente pelo próprio INEP, em 2020.

Depois de uma análise minuciosa das dez redações nota máxima que foram divulgadas pelo INEP, optamos em fazer uma análise comparativa entre três delas. A escolha se deu em razão de: a forma que os participantes articularam a argumentação é semelhante, além disso, há uma proximidade na escolha de repertórios socioculturais que embasam as respectivas argumentações.

Em se tratando da análise a ser desenvolvida, faz-se importante destacar que o ponto principal é o questionamento sobre o que é considerado, pela banca avaliadora do ENEM, como

um bom texto, a ponto de ser classificado como autoral. Para essa reflexão, apoiamo-nos na seguinte afirmação de Possenti (2002),

Penso que *um texto bom só pode ser avaliado em termos discursivos*¹. Isto quer dizer que a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico - ou seja, num discurso - que lhe dê sentido. O que se poderia interpretar assim: trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição. (p. 109).

Nessa direção, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), na Competência Específica 3, no ensino de linguagens para o Ensino Médio, afirma que o aluno deve:

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. (Brasil, 2018, p. 485).

O documento pressupõe que o aluno egresso do Ensino Fundamental e, por conseguinte, matriculado no Ensino Médio, já tenha conhecimento básico de interpretação, organização e planejamento textual. Nos anos finais da educação, a intenção da Base é que o estudante tenha um posicionamento crítico, respeitando os Direitos Humanos. Tal aspecto é importante, não apenas para a construção do texto, mas também para seus posicionamentos como um cidadão em formação.

Dentre as quatro habilidades que esta Competência Específica idealiza desenvolver, duas podem ser destacadas:

Compreender e posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.

Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões manifestados, para negociar e sustentar posições, formular propostas, e intervir e tomar decisões democraticamente sustentadas, que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global. (Brasil, 2018, p. 485).

Tanto na BNCC como na banca de correção da redação do ENEM, há a exigência de que a articulação e a defesa de um ponto de vista seja feita por meio de argumentos, os quais respeitem os Direitos Humanos (Competência V do ENEM).

¹ Grifos do autor

Em relação à questão da autoria, tópico principal deste trabalho, a BNCC tem uma visão mais humanizada e social, enquanto as competências utilizadas como base para correção da redação trabalho apresenta a autoria de forma mais restritiva.

Dadas as referências da pesquisa, cabe ressaltar que os três textos escolhidos para análise preservarão o nome dos autores. Apesar de o nome dos participantes ter sido amplamente divulgado, optamos por manter em sigilo a identidade dos candidatos, usando a denominação P1, P2 e P3 – as quais estão disponibilizadas no Anexo B desta pesquisa – em referência a eles. Para melhor compreensão da análise a ser apresentada na pesquisa, faz-se importante destacar que o recorte temático do ano da prova analisada foi "Democratização do acesso ao cinema no Brasil", o qual apresentou quatro textos de apoio na coletânea: o primeiro conta parte da história do cinema; o segundo é uma definição sobre o que ele é; o terceiro é um texto de linguagem mista que mostra dados de quantas pessoas frequentam-no e quantas veem televisão; o último, por fim, relaciona o crescimento da população urbana ao acesso ao cinema – todos disponíveis no Anexo A desta pesquisa. Os textos da coletânea servem como apoio – e não como informações a serem utilizadas na produção - para o participante ter mais informações sobre o tema e poder discorrer sem fuga ou tangência, além de fomentar contemplações, viabilizando a construção de elementos importantes para a produção textual.

Os textos-base ou textos motivadores servem para o aluno refletir sobre o que ele vai escrever, mas o ideal é que não se apoie apenas nisso. É preciso, portanto, que traga o próprio conhecimento de mundo para a escrita, o que proporciona uma marca pessoal. No entanto, é corriqueiro perceber que muitos professores e perfis na internet, em várias redes sociais, induzem o aluno a decorar possíveis repertórios e uma possível estrutura textual, o que contraria o elemento fundamental da dissertação: a criticidade do autor.

2.2 Autoria: entre as competências do ENEM e os postulados da BNCC

Neste momento, para efeito de compreensão, é relevante ressaltar que alguns fatores são postulados pela banca como “situações que levam à zero”, desconsiderando, pois, a redação do aluno. De acordo com o Segundo Módulo do Manual de Leitura, liberado pelo INEP (2020), o aluno não obtém nota na parte discursiva quando: prova em branco, texto insuficiente (ou seja, com menos de oito linhas autorais e manuscritas), prova assinada, desenhos, números aleatórios, sinais gráficos aleatórios, anulação proposital, recusa explícita de escrever a redação, texto ilegível, texto predominantemente em língua estrangeira, formas elementares de anulação (que incluem alguma estratégia de identificação do autor), cópia com trecho de mais de sete

linhas produzida pelo participante, fuga ao tema, não atendimento ao tipo textual e parte desconectada do texto.

As articulações que levam o candidato ao zero – assim como a especificidade de copiar majoritariamente os trechos da coletânea – condizem com o ideal proposto pela BNCC para o Ensino Médio, a qual valoriza a escrita autônoma do aluno. Segundo as competências gerais da educação básica, deve-se:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (p. 9).

Em contrapartida, a Competência III, presente no Módulo de Leitura 5, afirma que, para que o participante egresso do Ensino Médio atinja as duas melhores notas nesta especificidade – ou seja, atinja o nível 4, o qual pontua em 160, ou o nível 5, o qual pontua em 200 –, é preciso que demonstre no mínimo algum indício de autoria. Fato condizente com o documento oficial, que afirma:

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias. (p. 470).

Como salientado, a noção de autoria, apresentada pela banca do INEP e pela BNCC, é o principal foco deste trabalho. No entanto, é válido destacar que, enquanto a BNCC associa-a ao protagonismo e à criticidade do autor, enquanto os Critérios de Correção trabalham-na em relação à organização do pensamento.

Isso posto, faz-se importante ressaltar as informações que chegam ao participante, por meio da Cartilha do Participante que é liberada junto com as inscrições. Tanto na Cartilha quanto no Manual do Corretor, especifica-se que o texto, atingido o Nível 4, da Competência III, com pontuação de 160 nesta competência, "apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista" (INEP, 2020, p. 7). Enquanto o Nível 5, para pontuação de 200 nesta competência, afirma que o texto atingido neste nível "Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista" (INEP, 2020, p. 7).

O texto que atingiu o Nível 4 teve um "projeto de texto com poucas falhas" e um "desenvolvimento da maior parte das informações, fatos e opiniões" (INEP, 2020, p. 10). Enquanto o texto que atingiu o Nível 5 teve um "projeto de texto estratégico" e desenvolvimento das informações, fatos e opiniões", com o adendo de que "se admitem deslizes pontuais, seja do projeto de texto e/ou de desenvolvimento" (INEP, 2020, p. 10).

A análise do que chega apenas ao participante, em relação ao que é dado ao corretor, permite entender que "indícios de autoria", para a banca, refere-se à organização textual. A leitura do Manual do Corretor, por sua vez, especifica a organização como um projeto com poucas falhas, além de desenvolver majoritariamente as partes informativas do texto. Enquanto isso, o termo "configuração de autoria", que chega ao participante, é explicado como um texto organizado e consistente. A leitura do Manual do Corretor especifica, por sua vez, que é um texto estratégico e com o desenvolvimento das partes informativas do texto.

Em uma comparação mais elaborada, o que difere um texto pontuado em 160 pontos de um texto pontuado em 200, na Competência III, é que um dá indício de autoria – e isso quer dizer que há poucas falhas e um desenvolvimento de grande parte das informações – e o outro configura autoria – e isso quer dizer que o projeto de texto é estratégico e há o desenvolvimento de todas as informações. O ponto chave, aqui – fato que torna importante a repetição das informações –, é: se o Nível 5 admite deslizes pontuais no projeto de texto e, concomitantemente, do desenvolvimento, o que delimita que um texto seja autoral ou apenas com indícios de? O que de fato é articulado como autoria? A autoria condiz com o que é esperado pela Base ao egresso do Ensino Médio?

Para que as indagações sejam bem fundamentadas e, a título de exemplo, é importante ressaltar o que não é dado como autoria pela banca de correção do ENEM. A redação que, por sua vez, não alcançou nenhuma pontuação nesta Competência, segundo as informações que chegam apenas ao candidato, trata-se de um texto que "apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista" (INEP, 2020, p. 7). No Manual do Corretor, especifica-se que o "texto é tangente ao tema e sem direção" (INEP, 2020, p. 10).

A redação que atingiu 40 pontos nesta competência, "apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista" (INEP, 2020, p. 7). No *Manual do Corretor*, especifica-se que o texto é "tangente ao tema e com direção" ou que o texto tem "abordagem completa do tema e sem direção" (INEP, 2020, p. 10).

O texto com pontuação 80, "apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista". No Manual do Corretor, especifica-se que o texto tem um

projeto com muitas falhas e "sem desenvolvimento ou com desenvolvimento de apenas uma informação, fato ou opinião" (INEP, 2020, p. 10).

Por fim, o nível de 120 pontos afirma que "apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista". No Manual do Corretor, especifica-se que o texto tem um projeto com algumas falhas e "desenvolvimento de algumas informações, fatos e opiniões" (INEP, 2020, p. 10). Estas considerações são mais bem ilustradas na tabela abaixo e discutidas mais claramente nos próximos parágrafos:

| | Informações dadas ao Candidato | Manual do Corretor |
|---------------------------------------|--|--|
| Redação que atingiu 40 pontos | Pouca relação com o tema/incoerente e sem defesa de ponto de vista. | Abordagem fiel do tema, mas sem direcionamento. |
| Redação que atingiu 80 pontos | Relação ao tema, desorganização/contradição e limitação aos textos motivadores. | Projeto com muitas falhas, sem desenvolvimento de opinião/fato. |
| Redação que atingiu 120 pontos | Relação ao tema, limitação aos textos motivadores e pouca organização na defesa do ponto de vista. | Projeto com algumas falhas, desenvolvimento de algumas informações, fatos e opiniões |

Fonte: a autora

Dessa análise detalhada, compreende-se que, no processo de avaliação dos textos dos participantes, a banca contrapõe qualquer situação autoral à tangência do tema, à direção e ao projeto de texto ter muitas ou algumas falhas. Neste ponto, verifica-se que a autoria, para a própria banca, tem um valor subjetivo.

Com o intuito de facilitar a compreensão dos critérios da Competência 3, a tabela abaixo apresenta os níveis para classificação do nível do participante.

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

Fonte: Inep, p.19, 2019

Ao analisar a tabela disponibilizada pelo INEP e, por sua vez, ao levar-se em consideração o Nível 3, que atribui ao texto 120 pontos e que trata do desenvolvimento de fatos, opiniões e informações pertinentes aos textos motivadores, percebe-se que, ao candidato, é proporcionada a liberdade de exercer a construção de seu ponto de vista, estabelecendo uma relação dialógica com a prova, no entanto não é abordada nele a questão autoral. Ela é trazida à tona somente caso haja alguma falha no projeto de texto, ou seja, desde que o texto apresente imprecisões no direcionamento, seja caótico ou desconexo, demonstrando que o candidato não possui habilidade em desenvolver ou articular com eficiência e eficácia seu ponto de vista. Dessa maneira, o nível apenas apresenta algumas referências sobre a construção da autoria ao penalizar o participante e ao levar em consideração o projeto de texto criado.

Já o Nível 4, que trabalha com indícios de autoria, considera algumas falhas no projeto, tais como fatos e opiniões pouco delineadas ou conectadas, possibilitando apreender a tentativa de um fio condutor na defesa do ponto de vista. Em contrapartida, este Nível apresenta um maior número de elementos acerca da construção e utilização da autoria nos textos, o que gera ainda mais questionamentos sobre a subjetividade da autoria: qual a diferença prática entre algumas e poucas falhas? Ou, ainda, qual o parâmetro para diferenciar os termos “algumas partes” e “a maior parte” no que tange ao desenvolvimento?

Cabe enfatizar, ainda, que não classificar um texto com indício ou configuração de autoria não é um fator que anule a prova. No entanto, a ausência ou a apresentação apenas de indícios acarreta a perda de nota, neste caso, entre 40 e 80 pontos. Em outras palavras, configurar autoria garante a nota máxima, mas o contrário não determina a anulação da prova.

Sobre as questões levantadas acerca da autoria, há uma curta explanação no *Manual de Leitura do Corretor*:

Há muito o conceito de autoria é discutido, várias são as teorias e renomados são os autores que o definem. Para nós, no entanto, na avaliação de redações, o conceito de autoria se mostra relacionado ao **projeto de texto** elaborado e ao **desenvolvimento** de informações, fatos e opiniões trazidos pelo participante para sua redação. Isso significa que um texto com autoria é aquele em que o participante apresenta um projeto de texto estratégico e consegue cumprir com êxito, de maneira organizada e consistente, o que foi programado nesse projeto. A partir dessa abordagem, é importante ressaltar que a autoria não está relacionada ao fato de o participante trazer ou não conhecimentos além daqueles já presentes nos textos motivadores – esse aspecto do texto já é avaliado na Competência II, quando se analisa se o repertório é legitimado e pertinente ao tema, com uso produtivo. Observamos que um texto que traz diversos conhecimentos não apresentados nos textos motivadores pode não ser estratégico e, muitas vezes, sequer organizado e desenvolvido, enquanto um texto que traz apenas repertório baseado nos textos motivadores pode ser estratégico e bem desenvolvido. Isso significa que um **texto que dá voz apenas aos textos motivadores pode ter autoria tanto quanto outro que traz conhecimentos de fora da proposta**

de redação. O importante para a Competência III é a autonomia do texto,² que deve se sustentar sozinho, sem depender de conhecimento exterior por parte do leitor, ou mesmo dos textos motivadores, para que faça sentido. Trata-se daquele texto que se explica por si só.

O que será considerado na Competência III, portanto, é a forma como o texto é trabalhado – se é escrito de modo organizado, consistente e estratégico. Levando isso em conta, podemos afirmar que, para atingir o nível máximo na Competência III, o importante não é apenas **o que** o participante mobiliza para a escrita de seu texto, mas **como** ele mobiliza (seleciona, relaciona, organiza e interpreta) aquilo que apresenta. Assim, na avaliação das redações do Enem 2019, entenderemos autoria como **o resultado de uma boa organização e de um bom desenvolvimento do texto.** (INEP, 2020, p. 13-14).

A BNCC, por sua vez, também argumenta sobre a organização e o bom desenvolvimento de um texto. No entanto, trabalha em consonância com a coesão (esta especificidade é avaliada pela Competência IV do ENEM, que avalia os conhecimentos dos mecanismos linguísticos para a construção da argumentação). Segundo a BNCC, na prática de leitura, escuta e produção de textos e análise linguística, o aluno precisa:

Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na recepção, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.). (BNCC, 2017, p. 498)

A título de esclarecimento, cabe destacar que o repertório sociocultural, trazido na definição de autoria do *Manual do Corretor do INEP*, é dado pelo *Manual de Leitura do INEP*, módulo 4, Competência II, como:

Elemento importante para a redação do Enem e requisito fundamental para que o participante atinja as notas mais altas na Competência II, o repertório sociocultural configura-se como toda e qualquer informação, fato, citação ou experiência vivida que, de alguma forma, contribui como argumento para a discussão proposta pelo participante. (INEP, 2020, p. 10).

Para que o participante consiga atingir a nota máxima na competência II, o repertório precisa ser legitimado, ou seja, acompanhado de fonte e citação coerente, com uso produtivo e pertinente ao tema. Em relação à sua legitimidade, o mesmo material utiliza a seguinte definição:

² Grifos da própria banca

Trata-se de repertório em que se utilizam informações, fatos, situações e experiências vividas COM respaldo nas Áreas do Conhecimento. Serão considerados repertórios legitimados por essas Áreas:

- conceitos e suas definições;
- informações, citações ou fatos e/ou referências a Áreas do Conhecimento, tais como:
 - fatos ou períodos históricos reconhecidos;
 - referência a nomes de autores, filósofos, poetas, livros, obras, peças, filmes, esculturas, músicas etc.;
 - referência a Áreas do Conhecimento e/ou seus profissionais, como Sociologia/sociólogos, Filosofia/filósofos, Literatura/escritores/poetas/autores, Educação/educadores, Medicina/médicos, Linguística/linguistas etc.;
 - referência a estudos e/ou pesquisas;
 - referência a personalidades, celebridades, figuras, personagens etc., desde que conhecidos;
 - referência aos meios de comunicação conhecidos, como redes sociais, mídia, jornais (O Globo, Revista Veja, Rede Globo, Folha de S. Paulo etc.) (INEP, 2020, p. 11).

Desse modo, o repertório abrange a vivência de mundo que o candidato traz para seu projeto de texto, mas, desde que ele esteja em consonância com as Áreas do Conhecimento, ou seja, essa construção de mundo do aluno só é validada e legitimada se for com o respaldo do que o INEP julga essencial.

Somado a isso e ainda sobre as exigências para designar uma redação como adequada, no *Manual de Leitura da Competência I*, módulo 3, afirma-se que o participante deve ter um excelente domínio da Língua Portuguesa, seja a internalizada – própria dos falantes do Português —, seja a normativa – própria do uso cotidiano da língua, atrelada ao conhecimento adquirido ao longo da vida escolar –, além de escolha de registro e, ainda, que:

[...] a avaliação da escolha de registro deve sempre levar em consideração que o participante precisa escrever um texto dissertativo-argumentativo, que requer a utilização de um registro formal. Assim, cabe ao avaliador observar se o registro utilizado é adequado ao tipo textual e ao contexto de produção. (INEP, 2020, p. 23).

Apresentadas essas informações e indagações, para o desenvolvimento deste trabalho e da análise, separamos três das dez redações disponibilizadas pelo INEP, dentre as 53 redações nota máxima do mesmo ano. Isso feito, o objetivo é compará-las para mensurar qual é a concepção de autoria levada em consideração. Observaremos se, assim como posto pela banca, o conceito é subjetivo ou se há uma estruturação pré-organizada; e se, por fim, seguindo à risca as especificidades trazidas pelo INEP, o sujeito se apaga em prol da nota máxima ou chega ao idealizado pela Base. Para isso, é necessário um olhar atento, em especial, relacionado à escolha do repertório sociocultural, à posição escolhida em cada parágrafo e à sua natureza, além da escolha lexical dos participantes. Por último, se há deslizes pontuais nas dissertações dadas como nota máxima.

3 LETRAMENTO E AUTORIA

O termo *letramento* surgiu no Brasil na década de 1980, com a obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de Mary Kato. Este texto defende a ideia de que é papel da escola fornecer mecanismos para o aluno desenvolver respostas às demandas sociais de uso da escrita, posto que a sociedade privilegia a escrita como instrumento de comunicação. Com os estudos de Street, a partir de 1984, o letramento passou a ser analisado em relação à natureza social e ao caráter heterogêneo das práticas.

O conceito tomou tamanha proporção que, com a reforma da BNCC, em 2019, a própria Base passou a valorizar mais a prática no processo de ensino-aprendizado das escolas, em especial – aqui abordado – no Ensino Médio.

[...] procura-se oferecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos letramentos da letra e dos novos e multiletramentos, os quais supõem maior protagonismo por parte dos estudantes, orientados pela dimensão ética, estética e política. (Brasil, 2018, p. 497).

Na relação letramento e autoria, tem-se que, pela Análise do Discurso, o autor tem uma posição discursiva. Ou seja, estrutura seu discurso – por meio de um controle das ideias a serem desenvolvidas, de forma a evitar divagações –, atribuindo uma unidade de sentido (com começo, meio e fim). Segundo Tfouni (2021), a autoria se relaciona aos ajustes entre as palavras e o real,

Nesse processo, inclui-se necessariamente um descarte de outras formas possíveis de dizer, o que vem marcar o discurso de autoria ao mesmo tempo pelo desejo da completude e pela falta, pela perda. O texto produzido (final), no entanto, não admite lapsos. (p. 5, 2021).

Nessa relação – ou seja, entre o privilégio de um determinado tipo de escrita, a consideração do caráter heterogêneo da escrita reiterado pela questão da autoria e a BNCC – há a supervalorização pela sociedade e pelo Governo do exercício da prova do ENEM.

Cabe ressaltar que a prova do ENEM é um exame que avalia o Ensino Médio que, desde 1998, mobiliza alunos egressos do ensino básico para realizá-lo. Em 2009, a prova de redação – única parte dissertativa do processo – passou a ter valor significativo na composição final da nota. Com a mobilização social e governamental e, concomitantemente, a exigência cada vez maior por cursos superiores no mercado de trabalho, o número de participantes na prova também aumentou. Com isso, pode-se perceber que as escolas começaram a focar em conteúdos cobrados na prova e, conseqüentemente, limitaram o ensino de dissertação-argumentativa àquela exigida, nos moldes e competências, pelo Exame.

Dentro do exposto, tem-se que como questão central neste capítulo a relação divergente entre o conceito de letramento, a solicitação da BNCC e a realidade educacional que limita e condiciona a escrita posta como autoral do aluno do Ensino Médio ao solicitado pela banca avaliadora do ENEM.

3.1 As práticas de letramento

Com os recentes estudos sobre o letramento e com a sua prática – relacionada aos contextos sociais e culturais –, sabe-se que é por meio de um evento específico que o sentido e a interpretação – comportamentos nas práticas do letramento – é proporcionado. Em outras palavras, Magda Soares (1998) afirma que as situações de uso da língua escrita são da ordem da interação. Segundo o *Dicionário Ceale*, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG),

Os conceitos de eventos de letramento e de práticas de letramento estão estreitamente relacionados e, por isso, serão abordados conjuntamente. A expressão eventos de letramento refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de práticas de letramento distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam. O uso do plural em ambos os conceitos (eventos e práticas) indica que a atribuição de valor social aos usos da escrita varia de um grupo social para outro, é objeto de disputa e depende do jogo de forças econômicas, religiosas e políticas num determinado contexto, ou entre um contexto local e contextos mais distantes. (CASTANHEIRA; STREET, 2014, p. 259).

Estas informações são reiteradas por Soares (1998), quando a autora afirma que as questões metodológicas apenas distinguem os eventos de letramento das práticas. E, dessa forma, ambas especificidades definem uma mesma realidade, dividida em duas.

Brian Street, pesquisador britânico na área, em suas publicações de 1984, 1993 e 2014, diferenciou dois tipos de letramento. O primeiro, definido como autônomo, para o qual a escrita é dada como neutra, posto que não depende do contexto de uso e de produção. Neste primeiro tipo – supervalorizado por culturas que priorizam o ensino da língua padrão –, o letramento é reduzido a competências que podem ser utilizadas em quaisquer situações de uso. O segundo – definido como letramento ideológico –, por sua vez, é o exato oposto do letramento autônomo, posto que considera os contextos específicos de uso.

Em todos os casos, os estudiosos são unânimes, a relação estabelecida entre a leitura – seja ela escrita, oral ou mesmo gestual – a interpretação e a compreensão dos fatos, o que se alia ao conhecimento de mundo do sujeito, resulta na expressão da língua, fato que faz com que

se extrapole os limites impostos pela alfabetização e transforme o sujeito num ser social, atuante em e de um grupo, inserido no mundo, e participante ativo deste. No próximo tópico, esse assunto será mais bem explanado.

3.2 A relação entre letramento e autoria

Tfouni (2021) defende, assim como Street (2014), que o letramento é um processo associado à produção de discurso e, para analisá-lo, é preciso considerar uma heterogeneidade. Nesse mesmo viés discursivo, a autoria – pelos estudos da Análise do Discurso – é considerada:

[...] uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações de sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar infinito das interpretações (PÊCHEUX, 1997, p. 51).

Ainda segundo a Análise do Discurso (AD), o sujeito é a origem do discurso, ele se constitui baseado na linguagem e não em si mesmo, acontece baseado nas relações que estabelece ou às quais é submetido. Nesse viés, a concepção de sentido se dá por meio do fruto de um coletivo.

O discurso é o objeto que nos permite observar as relações entre ideologia e língua, bem como os efeitos do jogo da língua na história e os efeitos desta na língua. É através do discurso que se vai compreender como um material simbólico produz sentidos e como o sujeito se constitui. Ao situar-se como lugar privilegiado de observação entre a língua, a ideologia e o sujeito, o discurso propicia, como bom observatório, a visualização das propriedades do complexo dispositivo teóricoanalítico (Ferreira, 2003, p. 196 apud Camargo, 2019, p. 174).

O sujeito é atravessado por uma ideologia, construída e reconstruída por meio de uma formação ideológica (FI) que, por sua vez, se dá por meio da formação identitária no discurso, formação discursiva (FD). Ou seja, as práticas discursivas – fator essencial na construção da identidade – modificam e constroem os pensamentos e crenças. Brandão afirma que “enunciar é sempre se situar em relação a um já dito que se constitui no Outro no discurso” (1996, p. 96).

A formação discursiva, por sua vez, leva à memória discursiva, definida por Pêcheux (1999):

A memória discursiva seria aquilo que, em face de um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (p. 52).

Em resumo: é por meio da relação entre o sujeito e a ideologia que se constrói a base da AD. O sujeito só consegue produzir um discurso por meio da formação discursiva que se origina da ideológica. No entanto, na construção da memória, o sujeito da AD esquece a origem do seu discurso e passa, apenas, a reproduzi-lo.

[...] esquecimento ideológico: ele é do inconsciente e surge do modo como somos influenciados pela ideologia. Aí temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando na realidade retomamos sentidos pré-existentes.. Os sentidos são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isto que significam e não pela nossa vontade. Quando nascemos os discursos já estão em processo, aí é que nós entramos, o que não significa que não haja singularidade na maneira como a língua e a história nos afetam. Elas se realizam em nós em sua materialidade. Essa é uma determinação necessária para que haja sentidos e sujeitos. Por isso é que dizemos que o esquecimento é estruturante. As ilusões não são defeitos, são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos. Sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras, sempre as mesmas, mas ao mesmo tempo, sempre outras. Os sujeitos “esquecem” que já foi dito- e este não é um esquecimento voluntário - para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeitos. (Orlandi, p. 35).

Autoria, por fim, dentro da AD, é o sujeito que – com a formação discursiva, memória discursiva e esquecimento ideológico – produz um texto com efeito de unidade (começo, meio e fim) e de forma coerente.

O letramento ideológico, que considera o discurso e considera os contextos específicos de uso, não condiz com a autoria da Análise do Discurso, que determina um texto que precisa descartar outros modos de dizer em favor da priorização de um. Ou seja, o letramento entendido por Street como autônomo condiz com os ideais de autoria da AD.

Nessa mesma perspectiva, o conceito de autoria denominado pela banca do ENEM como consistente e organizado, condiz com a autoria da Análise do Discurso, com o Letramento Autônomo e, por fim, contraria a BNCC – que prega uma criatividade e pesquisa (Brasil, 2018, p. 497).

3.3 Letramento, autoria, BNCC e ENEM: entre a teoria e a prática

A análise das dissertações nota máxima do ENEM 2019 indica que o sujeito demonstra ser letrado – de maneira autônoma – e também trabalha com a autoria definida pela Análise do Discurso e prevista na Cartilha do Participante do ENEM 2020.

No entanto, a articulação dos textos – tendo como foco única e exclusivamente a língua padrão – nos leva a crer que o letramento priorizado pela banca não condiz com heterogeneidade discursiva defendida por Tfouni. Segundo a autora (2020), *apud* Noble e Favaro (2020), "O

autor está, portanto, constantemente renunciando e descartando outras formas de dizer. É por isso que podemos dizer que a escrita é marcada pela falta, pela perda, pois é preciso cercar a dispersão para haver um efeito de fecho".

Analisando de maneira mais atenta as redações, esse engessamento é percebido, no desenvolvimento dos textos, por meio da estruturação: verbo de ligação "ser", no presente do indicativo seguido de um adjetivo, este último – normalmente – de teor mais subjetivo. Esta estruturação ocorre em dois momentos distintos dentro da argumentação: para mostrar a tese defendida pelo autor e sua relevância, no primeiro período do parágrafo, e na ampliação do parágrafo, para relacionar o repertório com o argumento.

No tópico frasal, dos desenvolvimentos 1 e 2, do texto que intitulamos como P1, são utilizadas as expressões – nesta ordem em relação aos parágrafos - "é válido" e "é oportuno". Nessa mesma linha, a P2 utiliza a expressão, no seu primeiro parágrafo de desenvolvimento, "é válido"; por fim, a P3 utiliza no seu desenvolvimento 1 a expressão "é lícito". Essa escolha lexical próxima, em todos os textos, na mesma posição, indica que há uma estruturação estética da escrita que os candidatos se veem obrigados a utilizar para atingir uma nota satisfatória.

Tem-se, ainda, a mesma forma de expressão para relacionar as partes do parágrafo e indicar que a argumentação sobre o tema é relevante. Em P1, o participante utiliza a expressão "é perceptível" e "é claro" para relacionar o repertório ao seu ponto de vista. Em P2, por sua vez, o participante utiliza a expressão "é imprescindível", com a mesma finalidade, no seu segundo parágrafo de desenvolvimento. Por fim, em P3, o participante utiliza, respectivamente no D1 e no D2, as expressões "é indubitável" e "é fundamental". Essas articulações, somadas aos repertórios de natureza semelhante assim como analisado no Capítulo 1, evidenciam uma única forma conhecida para argumentar. Ou seja, não é ensinado, de fato, que o egresso do Ensino Médio tenha ferramentas argumentativas, apenas que ele decore uma estrutura para atingir, de maneira imediatista, um ideal.

Defendemos, pois, que, assim como aponta Orlandi (2005), há injunções à estabilização que bloqueiam um movimento relevante, posto que o sujeito apenas repete dizeres já estabelecidos. Dessa forma, acreditamos que a escola precisa repensar as suas práticas de letramento. Seria interessante que ela estivesse cada vez mais aberta ao diálogo com o letramento ideológico, que considera o contexto social das práticas de escrita, de leitura e de oralidade realizadas durante a vida escolar. Ademais, mesmo que a escrita da redação do Enem seja, de certa forma, engessada, o aluno precisa ter um repertório social e cultural vasto para defender os seus pontos de vista. E é, justamente, nesse momento que entram os letramentos que o aluno já possui e os vivencia na escola. Ele, por sua vez, já tem conhecimentos; é um

sujeito letrado por vivenciar vários eventos e práticas de letramento em sua comunidade, mas a questão é como a escola os mobiliza e utiliza a imposição das competências em favor do aluno e da BNCC.

Posto isso, a instituição escolar precisa oferecer subsídios para a ampliação desse repertório cultural do aluno, de modo que ele possa escrever e entender a escrita como parte integrante de um longo processo de ensino-aprendizagem, do qual, na verdade, é o protagonista. Com isso, o estudante perceberá a autoria – além da delimitada pelo INEP e mais próximo da própria expectativa da Base – em seus textos, sendo crítico no processo de produção textual, fruto de um caminho construído entre os conhecimentos trazidos consigo e o que foi aprendido na escola.

4 SUBJETIVIDADE E APAGAMENTO DO AUTOR: ANÁLISE DOS RECURSOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS

A partir da Análise do Discurso Francesa, é possível pensar a linguagem como discurso que, por sua vez, é um ato de fala que só produz sentido pelo contexto em que está inserido. Essa produção de sentido pelo contexto se dá pela análise de três elementos essenciais: a história, a língua e o sujeito. Este último, nessa mesma linha de estudo, é definido a partir de três fases.

Na primeira fase, o sujeito é subordinado pelas forças ideológicas, apenas um reprodutor de ideias, "uma máquina autodeterminada e fechada em si mesma, de tal modo que um sujeito estrutura determina os sujeitos como produtores de seus discursos: os sujeitos acreditam que 'utilizam' seus discursos quando na verdade são seus 'servos' assujeitados" (PÊCHEUX, 1997 [1990], p. 311).

Na segunda fase, incorpora-se o conceito de formação discursiva, e o sujeito pode ter várias posições e não é mais visto como unicamente subordinado, embora ainda se assujeite às forças ideológicas.

A terceira fase, por sua vez, vigora até hoje. Nela, há um sujeito – que, apesar de estar submetido à formação discursiva – é heterogêneo, marcado pelo interdiscurso e – mesmo não sendo completamente consciente de si – é dividido entre o consciente e o inconsciente. Assim, incorpora o "outro" na construção do seu discurso. Segundo Mussalim (2006, p. 134), "o sujeito é, então, um sujeito descentrado, que se define agora como sendo a interação entre o 'eu' e o 'outro'. O sujeito é constitutivamente heterogêneo, da mesma forma como o discurso o é".

Na fase contemporânea do sujeito, percebemos que a subjetividade é construída. O discurso (formado pela relação da história, da língua e do sujeito), permite que o indivíduo – por meio da linguagem e da ideologia – se torne sujeito para, assim, se subjetivar. Segundo Mariani (2006)

ocorre um duplo processo engendrado pela inscrição do significante estruturando o inconsciente e constituindo o sujeito: uma identificação simbólica do sujeito à formação discursiva na qual ele se constitui e um assujeitamento ideológico aos sentidos que essa mesma formação discursiva, enquanto matriz de sentidos, produz (MARIANI, 2006, p. 28).

Ou seja, para compreender a construção da subjetividade, é essencial que se leve em consideração o contexto sócio-histórico do sujeito.

Dessa forma, compreende-se que é impossível desvincular o indivíduo das suas relações com o outro. A construção do sujeito, portanto, perpassa pelo olhar e pelo reconhecimento do outro e – também – pelo autor reconhecimento.

4.1 Autoria, subjetividade e apagamento do autor nas dissertações

Nas redações avaliadas, temos P1, que apresenta três repertórios socioculturais legitimados, todos com uso produtivo e pertinente ao tema. O texto é iniciado com uma teoria dentro da filosofia. No segundo parágrafo (e primeiro parágrafo de desenvolvimento), há o primeiro período com a exposição de sua tese (também chamado de tópico frasal) e, no período seguinte, o candidato traz um pensamento de um historiador. No terceiro parágrafo (e segundo de desenvolvimento), o repertório é a Constituição Federal que, também, se apresenta logo depois do tópico frasal. Nesta redação, o participante utiliza, no segundo desenvolvimento, mais dois outros repertórios socioculturais: pesquisas do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e uma frase do autor Dante Alighieri. Na conclusão, por não ser comumente recomendado um repertório novo, retoma a Constituição, que serve como base para o desfecho do texto. Os comentários da banca não usam a palavra autoria para definir o texto e citam, apenas, que o uso do primeiro repertório é legitimado, pertinente e com uso produtivo. Esta apenas afirma que:

O projeto de texto apresentado ao longo da redação é considerado estratégico porque há uma organização clara e um desenvolvimento consistente da redação. Isso se deve ao fato de que o participante apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto para defender seu ponto de vista de que o acesso ao cinema deve ser democratizado, por razões relacionadas tanto à sociedade quanto às leis. Em relação

à sociedade, o participante aponta a importância do cinema como elemento lúdico, que proporciona bem-estar e coesão da comunidade. Já em relação às leis, ele apresenta o artigo 215 da Constituição Federal, segundo o qual o acesso a bens culturais é um direito de todos. No entanto, ele afirma que esse direito não é garantido, uma vez que existe uma distribuição irregular das práticas artísticas, incluindo o cinema. Por fim, propõe uma solução para alcançar a democratização efetivamente. (INEP, 2020, p. 34).

O candidato explana rapidamente, na Introdução, sobre um pensamento do filósofo David Hume ("[...] a principal característica que difere o ser humano dos outros animais é o poder de seu pensamento, habilidade que o permite ver aquilo que nunca foi visto e ouvir aquilo que nunca foi ouvido") para apresentar o recorte temático e relacioná-lo ao cinema, embora não haja uma relação lógica entre os dois.

No que tange ao desenvolvimento 1, para defender que o cinema é uma necessidade social, é trazido o livro "Homo Ludens", do historiador Johan Huizinga, que – segundo o participante – , "ratifica a constante busca humana pelo prazer lúdico, pois ele promove um proveitoso bem-estar". No entanto, não é apresentado no texto um referente a ser, nas palavras do autor, ratificado pelo historiador. Fato este que configura um deslize – segundo as normas de correção – pontual, mas não é apontado na correção trazida na *Cartilha do Participante*.

Já o desenvolvimento 2, por sua vez, defende a tese de que o cenário do cinema remete "ao que defende o arcabouço jurídico do país". Para argumentá-la, o participante utiliza a informação de que os bens culturais são um direito de todos, segundo a Constituição Federal. O candidato utiliza pesquisas do IPHAN para afirmar que não se trata de um direito e finaliza sua questão com uma citação de Dante Alighiere, em "A Divina Comédia": "As leis existem, mas quem as aplica?".

Nessa toada, o texto de P2 segue estruturação semelhante. Inicia, logo no primeiro período da Introdução, com repertório de um filme, pertinente ao tema e com uso produtivo. No desenvolvimento 1 e no desenvolvimento 2, utiliza o repertório logo depois do tópico frasal, sendo eles – respectivamente – um estudo de um geógrafo e um estudo de um sociólogo. No segundo desenvolvimento, utiliza a obra "Quarto de Despejo", de Carolina Maria de Jesus, como estratégia de exemplificação do argumento. Na conclusão, como desfecho e por não ser recomendado uso de repertório novo, apresenta no último período a retomada de todos os repertórios, exceto a menção ao livro.

No comentário, a banca aborda todos os seus repertórios trazidos e quanto à autoria, trabalha na mesma perspectiva da redação anterior.

Podemos perceber, ao longo da redação, a presença de um projeto de texto estratégico, que se configura na organização clara e no desenvolvimento consistente de argumentos. A participante apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto para defender seu ponto de vista de que um dos motivos da falta de democratização do acesso ao cinema no Brasil é a gentrificação, que dificulta que uma determinada parcela da população tenha acesso ao lazer, e para mostrar que essa dificuldade é responsável por impedir a criação de um capital cultural para pessoas. (INEP, 2020, p. 36).

Quando analisamos a Introdução, o participante utiliza o filme "Bastardos Inglórios", da seguinte forma: "ao contextualizar cenas em meados do século XX, retrata o caráter elitista das exibições de cinema, uma vez que eram feitas em espaços de socialização das classes ricas da época". No entanto, embora o filme de fato traga o cinema como questão, o caráter elitista das exibições cinematográficas postas pelo participante não é tão claro como é dado na dissertação. Segundo Costa (2012), o filme tem caráter caricato, utilizando como técnica a inverossimilhança. Ainda segundo o autor,

Tarantino estabelece o primado da ficção na marcação destacada por cartões-títulos com os nomes dos capítulos, remete ao entretenimento descompromissado ao criar sua própria estética exploitation nas cenas de violência e, finalmente, abraça a repetição ficcional imaginária no distanciamento gradual do referente histórico. Neste ponto, há de se destacar o direcionamento à imersão: o mundo replicado pretende enredar o espectador e deixar de lado, ao menos temporariamente, a realidade empírico-factual. Já não se trata de duplicar com intuito de revelar aspectos ocultos da realidade, distante da alétheia possível pela mimesis; o filme tende a compor um mundo autorreferente. Ao invés de projetar-se para fora do cinema, desdobra-se em relações com outros mundos francamente imaginários. No lugar de pontes com a realidade extradiegética, elevam-se barreiras a partir dos modos de fruição do entretenimento. Constrói-se, deste modo, uma espécie de metaficção que se relaciona intimamente com a história do cinema, tanto de forma velada nas referências a outros filmes quanto de forma explícita quando o cinema vem para o centro da diegese – nos diálogos envolvendo Goebbels, na escolha de uma sala de cinema como palco para o clímax do filme, no foco nos processos técnicos de produção e exibição do filme artesanal de Shosanna e, mais obviamente, no filme dentro do filme, Orgulho de uma nação. (p. 141-142).

Ou seja, de imediato já há uma incoerência entre repertório e apresentação do tema, o que não implicou a perda de pontuação do participante.

Ao passarmos pelo desenvolvimento 1, para defender a tese da urbanização tardia e da gentrificação como causas da falta de democratização do acesso ao cinema, é utilizado o geógrafo Milton Santos, que, segundo o participante, "postula que o processo rápido e desorganizado de construção urbana provocou a marginalização de grande parte dos cidadãos". Em seguida, o candidato utiliza o seguinte período como estratégia argumentativa: "Desse modo, o acesso a shopping centers e demais espaços de lazer, como os cinemas, ficou restrito àqueles que possuem meios para tal, ou seja, à parcela da população que mora perto desses

locais centrais – a elite –, ou que possui recursos para consumir esses produtos culturais – também a elite”.

Em outros termos, o participante traz o postulado do geógrafo sobre a relação da construção urbana e marginalização e, por meio dessa informação, conclui (fato indiciado pela locução conjuntiva conclusiva "dessa forma") que o acesso ao cinema ficou restrito. Em outras palavras: há um deslize na argumentação, posto que o participante consegue concluir que há uma restrição do cinema apenas à elite. Além disso, houve uma construção urbana desorganizada que gerou a marginalização. Pela argumentação construída, defende-se que quem sofreu o processo de gentrificação não tem acesso nenhum ao cinema, o que configura uma falácia. Sobre isso, tem-se que, segundo Wodak (2011), [...] falácias comuns que inclui os seguintes esquemas argumentativos frequentemente empregados: [...] a falácia da generalização apressada, que faz generalizações sobre características atribuídas a um grupo sem qualquer evidência. (p. 155).

Já no desenvolvimento 2, em defesa da tese da “dificuldade em manter o hábito de frequentar tais locais” como forma de o cinema não ser democrático, o participante utiliza a teoria de Capital Cultural, do sociólogo Bourdieu, o qual, segundo a dissertação analisada – “discute a influência das referências socioespaciais nos costumes do indivíduo, concluindo que o desenvolvimento de valores que incluam certas culturas é imprescindível à manutenção dos costumes referentes a elas”.

O participante, por meio dessa articulação, afirma que “Sendo assim, a herança segregacionista de frequência às salas cinematográficas e demais plataformas de exibição impede a construção de um capital cultural em parte da população do país, prejudicando sua democratização”. Ou seja, é concluído que a herança segregacionista, abordada no desenvolvimento 1 como resquício geográfico da gentrificação, dificulta o hábito de frequentar o cinema que, ainda no desenvolvimento 1, é articulado como “restrito à elite”.

Em outras palavras, o participante aborda sobre como é prescindível manter os costumes culturais e conclui que a herança segregacionista impede a frequência e a construção do capital cultural, no entanto, em outro momento do texto, é posto que custo financeiro que impossibilita a ida ao cinema. Dessa forma, desconsiderando a contradição entre os dois desenvolvimentos, é dado que o cinema é a única forma de construir costume cultural. Por fim, neste mesmo parágrafo, o participante utiliza o livro “Quarto de despejo”, de Carolina Maria de Jesus, para afirmar que a população mais pobre não tem dinheiro para se deslocar ao cinema. Informação esta que não condiz com a argumentação, isso porque, pelo livro e pela articulação do próprio

candidato, não há dificuldade em manter a frequência (assim como trazido na tese), pois não há possibilidade de ir.

Feita esta análise, percebe-se que a redação tem desvios em relação à coerência interna e externa, o que não implicou perda de pontuação do candidato. Isto ressalta, assim, a subjetividade da análise.

Do mesmo modo, a redação de P3 segue estruturação similar as já apresentadas e analisadas. Inicia, logo no primeiro período da introdução, com repertório de um filme, pertinente ao tema e com uso produtivo. No desenvolvimento 1 e no desenvolvimento 2, utiliza o repertório logo depois do tópico frasal, sendo eles – respectivamente – um estudo de um filósofo e a Constituição Federal. Na conclusão, como desfecho e por não ser recomendado uso de repertório novo, usa no último período a retomada do primeiro repertório trazido na dissertação.

Quanto aos comentários, a banca aborda sobre os repertórios trazidos e, na questão da autoria, trabalha nos mesmos moldes dos comentários anteriores.

Percebe-se, também, ao longo da redação, a presença de um projeto de texto estratégico, com informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, desenvolvidos de forma consistente e bem organizados em defesa do ponto de vista. Logo no primeiro parágrafo, a participante destaca a importância do cinema e a democratização deficiente do acesso a ele no Brasil, apontando dois fatores principais: a elitização do cinema e a falta de infraestrutura adequada. Nos dois parágrafos seguintes, esses fatores serão, cada um em um parágrafo, aprofundados. Em seu último parágrafo, a participante reflete sobre esses fatores e propõe soluções muito bem articuladas a eles. (INEP, 2020, p. 46).

Na introdução, o filme "Cine Holiúdí" é apresentado e abordado rapidamente. Segundo o participante, "retrata o impacto positivo do cinema no cotidiano das cidades, dada a sua capacidade de promover o lazer, socialização e cultura". Em seguida, há um contra-argumento, que ocorre por meio da conjunção coordenada adversativa "entretanto", seguida da afirmação "na realidade, tais benefícios não atingem toda a população brasileira, haja vista a elitização dos meios cinematográficos e a falta de infraestrutura adequada nos cinemas existentes". Em uma análise mais aprofundada, é perceptível que há um deslize argumentativo, posto que a conjunção do segundo período indica uma ideia de oposição ao que foi apresentado no primeiro segmento. No entanto, quando é afirmado que "na realidade, tais benefícios não atingem toda a população", não há uma contraposição, posto que não se tem informação de que, na ficção, o cinema impacta positivamente todos os moradores das cidades.

Já no desenvolvimento 1, é defendida a tese de que a elitização contribui para a problemática. O participante utiliza a obra "Por que as vozes importam", do filósofo inglês Nick

Couldry, que, segundo a dissertação, "a sociedade neoliberal hodierna tende a silenciar os grupos menos favorecidos, privando-os dos meios de comunicação". Há, na argumentação, a expressão "é indubitável" seguida de "a localização dos cinemas em áreas mais nobres e o alto valor dos ingressos configuram uma tentativa de excluir e silenciar os grupos periféricos, tal como discute Nick Couldry". No entanto, não fica claro o motivo do silenciamento desses grupos periféricos.

Além disso, no desenvolvimento 2, é trazida a tese de que falta infraestrutura para democratizar o acesso ao cinema. Para articular este argumento, o candidato se vale da Carta Magna (Constituição Federal) que assegura lugares para cadeirantes no cinema e que afirma ser a acessibilidade um direito constitucional: "não há intérpretes de LIBRAS nas telas e a configuração das salas – pautada em escadas – não auxilia o deslocamento de idosos e portadores de necessidades especiais". Essas informações são verídicas, no entanto, não há exatamente uma argumentação, posto que, em seguida, é dito que é fundamental investir em infraestrutura. Ou seja, o candidato não desenvolve a informação de forma plena, apenas a traz de forma rápida, sem explicar como a implementação da infraestrutura garantiria a democratização. Nesse caso, ele precisaria se pautar na má infraestrutura para direcionar a sua argumentação, algo que não foi realizado, pois essa questão é apenas um fato.

Ao trabalhar o entrecruzamento de olhares, ressalta-se que o conceito de autoria, pela AD, assim como já abordado neste trabalho, está relacionado à parte estrutural, e organizacional e discursiva do texto. Trazendo isso em consideração e em comparação com a banca do ENEM, a Cartilha do Participante define que o aluno que apresenta indícios de autoria atinge 160 pontos na Competência III. Sobre isso, a manual traz o seguinte comentário:

Para avaliar uma redação no nível 4, espera-se ser possível recuperar seu projeto de texto, ainda que ele apresente poucas falhas. Além disso, deve haver desenvolvimento da maior parte das informações, fatos e opiniões. Com relação a essas poucas falhas esperadas, mais importante que pensarmos em quantidade de problemas, devemos analisar o quanto eles afetam a progressão e a estratégia do texto. Tais características configuram um texto com indícios de autoria, ou seja, o participante já demonstra certo domínio sobre seu próprio texto, mas ainda falha em alguns aspectos. (INEP, 2020, p. 26).

Enquanto, no mesmo arquivo, é informado que o aluno que configura autoria e, portanto, atinge nota máxima nessa competência, precisa de outra articulação.

Para ser avaliada no nível 5, a redação não pode mais apresentar os problemas dos níveis anteriores. Esse nível deve ser atribuído àqueles textos que conseguiram cumprir com êxito o que a Competência III exige. Portanto, a redação deve evidenciar um projeto de texto estratégico, além de apresentar informações, fatos e opiniões

desenvolvidos em todo o texto, podendo conter deslizes pontuais, desde que não prejudiquem a progressão e a estratégia do texto. Tais características configuram autoria ao evidenciarem o pleno domínio do texto pelo participante. É importante observar que as duas condições precisam ser satisfeitas para que a redação seja avaliada nesse nível. (INEP, 2020, p. 30-31)

Levando em consideração o exposto, percebe-se que o INEP tem uma visão condizente ao conceito de autoria da Análise do Discurso. No entanto, não considera a subjetividade do sujeito, pois não leva em consideração o contexto sócio-histórico do participante, em especial o contexto educacional. Isto nos leva a entender, portanto, que a preocupação está em um produto final – o texto – e não nas diferentes possibilidades de se colocar enquanto um sujeito com múltiplas vivências.

Há, ainda, um apagamento do autor que – preso aos conectivos que dão ilusão de coerência – não tem articulações o bastante para o repertório sociocultural que a banca solicita. Por isso, como estratégia, os participantes utilizam repertórios de natureza próxima, de forma bastante engessada e – como já analisado –, às vezes, sem conhecer a fundo sobre o que está dissertando. Sobre isso, Bakhtin afirma:

Os três campos da cultura humana - a ciência, a arte e a vida - só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade. Mas essa relação pode tornar-se mecânica, externa. Lamentavelmente é o que acontece com maior frequência (Bakhtin, 1919/2003a, p. 2).

Em linhas gerais, entende-se que o processo de autoria é parte fundante para uma escrita em que o aluno se veja e se sinta representado. Sabemos que a escrita é uma prática social e que, portanto, deve haver nela sentido. Ao pensarmos, então, na redação do Enem, é preciso que o estudante veja/reconheça um sentido no seu texto, para além das questões estruturais que são exigidas. Com esse processo entendido, será mais fácil o aluno visualizar possíveis desarticulações com a temática proposta.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) ressalta a importância de uma autoria, não apenas voltada aos textos escritos, mas para as práticas languageiras de uma forma geral, de modo a propiciar ao estudante subsídios para uma prática cidadã crítica e atuante na sociedade:

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias. (BNCC, 2017, p. 471).

Desta forma, compreende-se que uma escrita autoral para a Base – que vai ao encontro à da AD – se difere da definida pelo INEP. Isso porque, para este último, a autoria é avaliada apenas por meio da análise da forma do texto. Limitantes, os critérios de correção impedem que o participante se torne protagonista de sua escrita, sendo crítico com aquilo que visualiza como sendo passível de mudanças, seja na forma ou no conteúdo, de modo a aperfeiçoar sua prática. Sua escrita não se relaciona a uma função social, posto que fica preso a uma única forma e pouco pode utilizar da criatividade.

Embora apagando majoritariamente as marcas do autor, os participantes conseguem encontrar mecanismos de escrita que definam determinada autoria. A exemplo disso, tem-se a presença constante do pronome indefinido “se” como índice de indeterminação do sujeito na P1, como em: "Sob essa ótica, vê-se que o cinema representa [...]"; "Para entender essa lógica, pode-se mencionar o renomado historiador holandês Johan Huizinga [...]"; "Vê-se, então, o perigo da norma apresentada findar em desuso[...] Esse cenário, certamente, configura-se como desagregador e não pode ser negligenciado [...]"; e "[...] levando-se em consideração as questões sociais e legislativas abordadas [...]". Ademais, a P2 tem o uso do advérbio como conectivos, como em: "[...] mantendo, estruturalmente, a problemática na sociedade brasileira."; "Consequentemente, a dificuldade de manter o hábito [...]"; e "Primeiramente, cabe ao Governo Federal criar programas de apoio à cultura cinematográfica[...] especialmente distantes dos centros [...]". Por fim, o uso de travessões para separar um aposto ou oração subordinada adjetiva na P3, como em: "[...] nas telas e a configuração das salas – pautada em escadas – não auxilia [...]" e "[...] desenvolver campanhas educativas – por meio de cartilhas virtuais e curta-metragens a serem veiculadas nas mídias sociais – a fim de orientar [...]".

Por meio dessas explicações, faz-se importante ressaltar algumas análises linguísticas. A primeira é que o sujeito está para o discurso, assim como o autor está para o texto. Embora associados, não se confunde os conceitos, pois o autor é função assumida pelo próprio sujeito. Nessa perspectiva, seguimos o conceito de Orlandi (2005) de que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido” (p. 17).

Para a AD, a linguagem não é transparente. A autora supracitada afirma que a transparência da linguagem é uma ilusão - ou seja, a escolha lexical dos participantes não é por acaso. De forma que, no processo de construção discursiva, os posicionamentos são internalizados, posto que há a memória discursiva. Esta engloba o esquecimento da sua própria formação, embora a ideologia permaneça. Ainda segundo Orlandi (2005), "a formação

discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito. Daí decorre a compreensão de dois pontos que passaremos a expor". (p. 43).

Em outras palavras, entende-se que os sentidos são determinados ideologicamente e todo discurso tem relação com outros discursos. A ideologia se produz no próprio discurso e não nas palavras propriamente dito.

Atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário, o sujeito só tem acesso a parte do que diz. Ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos (Orlandi, 2005, p. 48-49)

No que tange ao discurso e à autoria, de acordo com Orlandi (1988),

para Foucault o princípio da autoria não vale para qualquer discurso nem de forma constante. O modo como o estamos utilizando aqui difere deste autor. Para nós, o princípio é geral. O texto pode não ter um autor específico, mas sempre se imputa uma autoria a ele (p. 77).

Quando nos referimos a um apagamento do autor, estamos associando-o ao sujeito. Considerando o contexto da análise, entendemos que os inscritos para a prova do ENEM são egressos do Ensino Médio que tentam acesso à universidade. Na produção escolar – entendamos que o gênero cobrado pelo ENEM não é um gênero do dia a dia, ou seja, não é possível percebê-lo nos jornais, redes sociais ou leitura dos próprios alunos – a função do autor é desenvolver um texto que – historicamente – já é esperado que produza. Entende-se, pois, que o aluno é capaz de escrever esse gênero textual, considerando todos os seus anos de escolaridade, com todas as práticas de leitura, de escrita e de oralidade, que vão mobilizá-lo para tal ação. Entretanto, sabemos a escrita de um texto dissertativo-argumentativo exige aspectos que não se fecham apenas ao processo de escolarização. Ou seja, espera-se um texto organizado, coerente, bem articulado e com progressão temática. Segundo Orlandi (1988),

[...] o autor é a instância em que haveria maior “apagamento” do sujeito. Isto porque é nessa instância - mais determinada pela representação social - que mais se exerce a injunção a um modo de dizer padronizado e institucionalizado no qual se inscreve a responsabilidade do sujeito por aquilo que diz (p. 77-78).

A partir das análises das dissertações dos participantes, percebe-se que o sujeito é responsável por aquilo que diz. Mas, a formação ideológica não passa pela memória discursiva,

pois – apesar de algumas marcas menos impositivas – há uma estrutura pré-determinada, como modelo a ser seguido, que garante o indício de autoria exigido, que limita o próprio sujeito. Segundo Mendonça (2016),

[...] a autoria é fenômeno que se coloca de forma aparentemente contraditória em relação à “autonomia”, “emancipação” do dizer, tão cara nos PCN, por exemplo. O efeito de sentido de um sujeito “dono de seu dizer” é produzido por prática condizente com injunções ideológicas. A criatividade, por exemplo, é parte dos efeitos de sentido dos textos em que se tem um autor na escola.

Entende-se, nesse sentido, que nenhuma linguagem é neutra – tampouco a articulação mais livre dos participantes – e que o processo de criação, através da escrita da redação do Enem, pode mostrar a subjetividade do aluno, a qual se relaciona ao seu aprendizado durante o período da escolaridade, bem como às práticas de letramento as quais ele se encontra inserido. Torna-se importante, então, considerar todo esse processo de formação cultural do aluno, pois, como supracitado, sua formação ideológica perpassa seus posicionamentos, inclusive, expressos na escrita. Embora a redação do Enem seja totalmente padronizada, há de se considerar que esses aspectos inerentes ao aluno aparecerão e serão avaliados.

Quais, então, são os processos de ensino-aprendizagem até se chegar à redação do Enem? Considerando a escola como principal agência de letramento, temos que considerar que ao formar o aluno para qualquer situação específica, como um vestibular, por exemplo, temos de pensar em maneiras que o propiciem a um pensamento crítico e não a algo, simplesmente, que deve ser realizado. Com isso, ele conceberá a sua escrita como algo não só porque “tem que passar”, mas como uma prática que é importante para a sua vida, enquanto cidadão participativo em uma sociedade ativa.

Entendemos, portanto, a escrita da redação do Enem, na teoria, como um passo para um pensamento crítico e colaborativo para que os alunos se coloquem como sujeitos participantes e compartilhem aquilo que eles acreditam. No entanto, na prática, o participante é limitado pelos próprios critérios, fato que induz à sensação de apagamento do próprio autor.

5 CONCLUSÃO

A partir da leitura apresentada, é possível perceber que a questão de autoria nas redações analisadas é subjetiva, isso porque, em todos os textos analisados, há deslizos, os quais não são penalizados pela banca. Não fica claro o que a banca coloca como projeto de texto estratégico ou qual tipo de deslize é considerado como pontual.

Ademais, os repertórios utilizados como estratégias argumentativas têm uma mesma base ideológica, mas não é constante a apresentação do domínio deles. Isto, em um olhar atento, mostra um engessamento da articulação textual, um autor que fica à mercê dessa estratégia, mesmo sem dominá-la efetivamente.

Em uma análise comparativa com a BNCC, é possível perceber que há uma distância ideológica em relação aos critérios de correção dos textos. A forma crítica e criativa que é trazida na Base não é avaliada na prática, posto que – assim como discorrido – essa aparente obrigatoriedade do uso de conhecimento de mundo externo e legitimado impossibilita a criatividade do autor e, quiçá, um texto mais bem fundamentado.

Em uma análise comparativa com a Análise do Discurso, percebemos que, embora a subjetividade e o sujeito não são apagados em prol de uma autoria discursiva ilusória, o mesmo não ocorre em razão de, para a AD, tudo se tratar de efeito de sentido, em especial por o sujeito não ter controle completo do seu dizer. Em outras palavras, tem-se que o sujeito não consegue se esconder completamente, embora utilize uma estrutura bastante recorrente neste tipo de texto. Ainda assim, sente-se apagado e limitado – neste caso – pelos critérios que engessam sua escrita.

Em linhas gerais, a produção de texto do ENEM não só vai de encontro com o proposto pela Base, como limita a criatividade do participante. Ou seja, quando pensamos em autoria e nos conceitos ventilados por essa pesquisa, percebe-se que o ENEM não considera esse deslocamento de reflexões, pautando-se em conceitos vários e subjetivos para avaliar o candidato, não atentando para a vivência de cada um, como coloca no Manual do Aluno.

Assim, espera-se que a banca possa abrir-se para outras análises e, ao dar uma nota alta para uma redação, possa também balancear a produção e a habilidade de cada candidato, não se esquecendo que cada sujeito é um indivíduo e constitui-se como tal pela linguagem e esta é mutável, constante e única.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. O autor e a personagem. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 6ª ed., 2011, p. 3-20.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

CAMARGO, C. M. S. Memória discursiva e a Análise do Discurso na perspectiva pecheuxtiana e sua relação com a memória social. **Saber Humano: Revista Científica da Faculdade Antonio Meneghetti**. ISSN 2446-6298, v. 9, n. 14, p. 167-181, jan./jun. 2019.

COSTA, B. O pastiche em Bastardos inglórios. **Galaxia**, São Paulo, n.24, p. 141-152, dez. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399641250012>. Acesso em 20 de abril de 2022.

ETTO, R. M.; CARLOS, V. G. O letramento de brian street e as identidades pós-modernas de bauman e hall. **Revista Humanidades e Inovação**, v.5, n. 3, 2018. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/387> . Acesso em 20 de abril de 2022.

FARACO, C. A.; NEGRI, L. O falante: que bicho é esse, afinal? **Revista Letras**. Curitiba, n. 49, p. 159-170, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Apresentação e resultados do Enem 2019. Brasília: MEC, 2019. Disponível em:

https://download.INEP.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/apresentacao_resultados_enem_2019.pdf . Acesso em 01 de fevereiro de 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Cartilha do Participante. Brasília: MEC, 2020. Disponível em:

https://download.INEP.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf. Acesso em 01 de fevereiro de 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Módulo 2. Brasília: MEC, 2020. Disponível em:

https://download.INEP.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Situacoes_nota_zero.pdf. Acesso em 01 de fevereiro de 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Módulo 3. Brasília: MEC, 2020. Disponível em:

https://download.INEP.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_2.pdf. Acesso em 01 de fevereiro de 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Módulo 4. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: https://download.INEP.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_3.pdf . Acesso em 01 de fevereiro de 2022.

MANSO, G. B. **A produção de textos na “era enem”: subjetividade e autoria no contexto político-pedagógico brasileiro contemporâneo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/10348/1/tese_11530 DISSERTA%c3%87%c3%83O%20COMPLETA%20GUILHERME%20BRAMBILA%20MANSO.pdf. Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

MENDONÇA, M. C. O discurso sobre autoria na esfera didático-pedagógica: algumas considerações. **Revista da ABRALIN**, v. 15, n. 2, 29 jul. 2016.

NOBLE, D. M.; FAVARO, M. H. As noções de letramento e autoria em suas relações com a dispersão e a deriva de sentidos . **Revista da ABRALIN**, v. 19, n. 2, p. 1-5, 9 jul. 2020.

ORLANDI E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo/Campinas: Cortez/Ed. da UNICAMP; 1988.

ORLANDI E. P. **Análise de Discurso**. São Paulo: Pontes; 2005.

PÊCHEUX, M. **Papel da memória**. In: ACHARD, P. et al. (Org.) **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

POSSENTI, S. Índícios de Autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-124, jan./jun. 2002.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TFOUNI, L. V. Letramento e autoria - uma proposta para contornar a questão da dicotomia oral/escrito. **Revista da ANPOLL**, v. 1, n. 18, 2005.

TFOUNI, L. V. Letramento e autoria: dispersão e deriva dos sentidos. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. 01-20, 2021.

WODAK, R. A “globalização” da política na televisão: ficção ou realidade? Tradução de Kelly Cristina de Oliveira e Moisés Olímpio Ferreira. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n.1, p. 145-1643, nov. 2011

ANEXO A – TEXTOS MOTIVADORES DA PROVA DE 2019.

TEXTO I

No dia da primeira exibição pública de cinema - 28 de dezembro de 1895, em Paris -, um homem de teatro que trabalhava com mágicas, Georges Méliès, foi falar com Lumière, um dos inventores do cinema; queria adquirir um aparelho, e Lumière desencorajou-o, disse-lhe que o "Cinématógrapho" não tinha o menor futuro como espetáculo, era um instrumento científico para reproduzir o movimento e só poderia servir para pesquisas. Mesmo que o público, no início, se divertisse com ele, seria uma novidade de vida breve, logo cansaria. Lumière enganou-se. Como essa estranha máquina de austeros cientistas virou uma máquina de contar histórias para enormes plateias, de geração em geração, durante já quase um século?

BERNARDET, Jean-Claude. O que é Cinema. In BERNARDET, Jean- Claude; ROSSI, Clóvis. **O que é Jornalismo, O que é Editora, O que é Cinema**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

TEXTO II

Edgar Morin define o cinema como uma máquina que registra a existência e a restitui como tal, porém levando em consideração o indivíduo, ou seja, o cinema seria um meio de transpor para a tela o universo pessoal, solicitando a participação do espectador.

GUTFREIND, C. F. O filme e a representação do real. **E-Compós**, v. 6, 11, 2006 (adaptado).

TEXTO III



Disponível em: www.meioemensagem.com. Acesso em: 12 jun.2019 (adaptado).

TEXTO IV

O Brasil já teve um parque exibidor vigoroso e descentralizado: quase 3 300 salas em 1975, uma para cada 30 000 habitantes, 80% em cidades do interior. Desde então, o país mudou. Quase 120 milhões de pessoas a mais passaram a viver nas cidades. A urbanização acelerada, a falta de investimentos em infraestrutura urbana, a baixa capitalização das empresas exibidoras, as mudanças tecnológicas, entre outros fatores, alteraram a geografia do cinema. Em 1997, chegamos a pouco mais de 1 000 salas. Com a expansão dos shopping centers, a atividade de exibição se reorganizou. O número de cinemas duplicou, até chegar às atuais 2 200 salas. Esse crescimento, porém, além de insuficiente (o Brasil é apenas o 60o país na relação habitantes por sala), ocorreu de forma concentrada. Foram privilegiadas as áreas de renda mais alta das grandes cidades. Populações inteiras foram excluídas do universo do cinema ou continuam mal atendidas: o Norte e o Nordeste, as periferias urbanas, as cidades pequenas e médias do interior.

Disponível em: <https://cinemapertodevoce.ancine.gov.br>. Acesso em: 13 jun. 2019 (fragmento).

ANEXO B – REDAÇÕES UTILIZADAS COMO BASE PARA CORPUS DE PESQUISA.

P1

Para o filósofo escocês David Hume, a principal característica que difere o ser humano dos outros animais é o poder de seu pensamento, habilidade que o permite ver aquilo que nunca foi visto e ouvir aquilo que nunca foi ouvido. Sob essa ótica, vê-se que o cinema representa a capacidade de transpor para a tela as ideias e os pensamentos presentes no intelecto das pessoas, de modo a possibilitar a criação de novos universos e, justamente por esse potencial cognitivo, ele é muito relevante. É prudente apontar, diante disso, que a arte cinematográfica deve ser democratizada, em especial no Brasil – país rico em expressões culturais que podem dialogar com esse modelo artístico –, por razões que dizem respeito tanto à sociedade quanto às leis.

Em primeiro lugar, é válido frisar que o cinema dialoga com uma elementar necessidade social e, conseqüentemente, não pode ser deixada em segundo plano. Para entender essa lógica, pode-se mencionar o renomado historiador holandês Johan Huizinga, o qual, no livro “Homo Ludens”, ratifica a constante busca humana pelo prazer lúdico, pois ele promove um proveitoso bem-estar. É exatamente nessa conjuntura que se insere o fenômeno cinematográfico, uma vez que ele, ao possibilitar a interação de vários indivíduos na contemplação do espetáculo, faz com que a plateia participe das histórias, de forma a compartilhar experiências e vivências – o que representa o fator lúdico mencionado pelo pensador. É perceptível, portanto, o louvável elemento benfeitor dessa criação artística, capaz de garantir a coesão da comunidade.

Em segundo lugar, é oportuno comentar que o cenário do cinema supracitado remete ao que defende o arcabouço jurídico do país. Isso porque o artigo 215 da Constituição Federal é claro em caracterizar os bens culturais como um direito de todos, concebidos com absoluta prioridade por parte do Estado. Contudo, é desanimador notar que tal diretriz não dá sinais de plena execução e, para provar isso, basta analisar as várias pesquisas do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) que demonstram a lamentável distribuição irregular das práticas artísticas – dentre elas, o cinema –, uma vez que estão restritas a poucos municípios brasileiros. Vê-se, então, o perigo da norma apresentada findar em desuso, sob pena de confirmar o que propunha Dante Alighiere, em “A Divina Comédia”: “As leis existem, mas quem as aplica?”. Esse cenário, certamente, configura-se como desagregador e não pode ser negligenciado.

Por fim, caminhos devem ser elucidados para democratizar o acesso ao cinema no Brasil, levando-se em consideração as questões sociais e legislativas abordadas. Sendo assim, cabe ao

Governo Federal – órgão responsável pelo bem-estar e lazer da população – elaborar um plano nacional de incentivo à prática cinematográfica, de modo a instituir ações como a criação de semanas culturais nacionais, bem como o desenvolvimento de atividades artísticas públicas. Isso pode ser feito por meio de uma associação entre prefeituras, governadores e setores federais – já que o fenômeno envolve todos esses âmbitos administrativos –, os quais devem executar periódicos eventos, ancorados por atores e diretores, que visem exibir filmes gratuitos para a comunidade civil. Esse projeto deve se adaptar à realidade de cada cidade para ser efetivo. Dessa forma, o cinema poderá ser, enfim, democratizado, o que confirmará o que determina o artigo 215 da Constituição. Assim, felizmente, os cidadãos poderão desfrutar das benesses advindas dessa engrandecedora ação artística.

P2

O filme “Bastardos inglórios”, ao contextualizar cenas em meados do século XX, retrata o caráter elitista das exhibições de cinema, uma vez que eram feitas em espaços de socialização das classes ricas da época. Na contemporaneidade, embora seja mais amplo, ainda há entraves a serem superados quanto à democratização do acesso às salas cinematográficas (e seus conteúdos) no Brasil. Nesse sentido, os resquícios de uma herança segregacionista no que diz respeito à frequência de locais de cinema geram a dificuldade em manter esse hábito em parte da população, o que perpetua a problemática.

Nessa linha de raciocínio, é fundamental ressaltar que a urbanização tardia e a constante gentrificação de espaços citadinos brasileiros são responsáveis pela permanência de costumes elitistas. Com efeito, o geógrafo Milton Santos, ao estudar a organização das cidades do Brasil, postula que o processo rápido e desorganizado de construção urbana provocou a marginalização de grande parte dos cidadãos. Desse modo, o acesso a shopping centers e demais espaços de lazer, como os cinemas, ficou restrito àqueles que possuem meios para tal, ou seja, à parcela da população que mora perto desses locais centrais – a elite –, ou que possui recursos para consumir esses produtos culturais – também a elite. Assim, no que tange à exibição de filmes, há resquícios de um caráter segregacionista, visto que a marginalização e a gentrificação excluem a massa populacional dos espaços cinematográficos, mantendo, estruturalmente, a problemática na sociedade brasileira.

Consequentemente, a dificuldade de manter o hábito de frequentar tais locais impede a plena democratização do acesso ao cinema. Nesse aspecto, a teoria do sociólogo Pierre Bourdieu acerca do “capital cultural” vai ao encontro da realidade discutida. Em seus postulados, Bourdieu discute a influência das referências socioespaciais nos costumes do indivíduo,

concluindo que o desenvolvimento de valores que incluam certas culturas é imprescindível à manutenção dos costumes referentes a elas. Sendo assim, a herança segregacionista de frequência às salas cinematográficas e demais plataformas de exibição impede a construção de um capital cultural em parte da população do país, prejudicando sua democratização. Um exemplo disso é o relato da autora Carolina Maria de Jesus, em seu livro “Quarto de despejo”, no qual ela conta que, por residir na periferia, o dinheiro que seus filhos gastariam para assistir aos longas no cinema não seria suficiente nem para pagar seus deslocamentos.

Portanto, visando mitigar os entraves à resolução da problemática, algumas medidas são necessárias. Primeiramente, cabe ao Governo Federal criar programas de apoio à cultura cinematográfica, por meio de sistemas de assistência às famílias carentes e especialmente distantes dos centros de lazer, como “vales cultura”, junto a “vales transporte”, para que os processos conceituados por Milton Santos (como gentrificação, que é a expulsão de indivíduos de uma área para a construção de espaços elitizados) não interfiram no acesso populacional ao cinema. Por fim, é dever das escolas promover formas de desenvolvimento de valores referentes à cultura cinematográfica, através de exposições extra-classe, como em gincanas e trabalhos lúdicos, a fim de que tanto os alunos quanto os pais possam construir o “capital” postulado por Bourdieu, de modo que tenham interesse de frequentar os espaços de plataformas de filmes, ampliando, então, o acesso a elas. Enfim, o cenário retratado no longa “Bastardos Inglórios” não será reproduzido no Brasil, haja vista que o aporte ao cinema será democratizado.

P3

De modo ficcional, o filme “Cine Holiúdi” retrata o impacto positivo do cinema no cotidiano das cidades, dada a sua capacidade de promover o lazer, socialização e cultura. Entretanto, na realidade, tais benefícios não atingem toda a população brasileira, haja vista a elitização dos meios cinematográficos e a falta de infraestrutura adequada nos cinemas existentes. Sendo assim, urge a análise e a resolução desses entraves para democratizar o acesso ao cinema no Brasil.

A princípio, é lícito destacar que a elitização dos meios cinematográficos contribui para que muitos brasileiros sejam impedidos de frequentar as salas de cinema. Isso posto, segundo o filósofo inglês Nick Couldry em sua obra “Por que a voz importa?”, a sociedade neoliberal hodierna tende a silenciar os grupos menos favorecidos, privando-os dos meios de comunicação. A par disso, é indubitável que a localização dos cinemas em áreas mais nobres e o alto valor dos ingressos configuram uma tentativa de excluir e silenciar os grupos periféricos, tal como discute Nick Couldry. Nesse viés, poucos são os indivíduos que desfrutam do direito

ao lazer e à cultura promovido pela cinematografia, o qual está previsto na Constituição e deve ser garantido a todos pelo Estado.

Ademais, vale postular que a falta de infraestrutura adequada para todos os cidadãos também dificulta o acesso amplo aos cinemas do país. Conquanto a acessibilidade seja um direito assegurado pela Carta Magna e os cinemas disponham de lugares reservados para cadeirantes, não há intérpretes de LIBRAS nas telas e a configuração das salas – pautada em escadas – não auxilia o deslocamento de idosos e portadores de necessidades especiais. À luz dessa perspectiva, é fundamental que haja maior investimento em infraestrutura para que todos os brasileiros sejam incluídos nos ambientes cinematográficos.

Por fim, diante dos desafios supramencionados, é necessária a ação conjunta do Estado e da sociedade para mitigá-los. Nesse âmbito, cabe ao poder público, na figura do Ministério Público, em parceria com a mídia nacional, desenvolver campanhas educativas – por meio de cartilhas virtuais e curta-metragens a serem veiculadas nas mídias sociais – a fim de orientar a população e as empresas de cinema a valorizar o meio cinematográfico e ampliar a acessibilidade das salas. Por sua vez, as empresas devem colaborar com a democratização do acesso ao cinema pela cobrança de valores mais acessíveis e pela construção de salas adaptadas. Feito isso, o Brasil poderá garantir os benefícios do cinema a todos, como relata o filme “Cine Holiúdi”