

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

ADRIANA BATISTA LOPES

LEITURA E AUTORIA NAS QUESTÕES DO ENEM: ANÁLISE DISCURSIVA

**Jaguarão
2017**

ADRIANA BATISTA LOPES

LEITURA E AUTORIA NAS QUESTÕES DO ENEM: ANÁLISE DISCURSIVA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em Letras.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Renata Silveira da Silva

**Jaguarão
2017**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

L8641 Lopes, Adriana Batista

Leitura e Autoria nas Questões do ENEM: Análise Discursiva
/ Adriana Batista Lopes.

53 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação) -- Universidade Federal do Pampa, LETRAS – HABILITAÇÃO PORTUGUÊS/ESPANHOL E RESPECTIVAS LITERATURAS, 2017.

"Orientação: Renata Silveira da Silva".

1. Prática Discursiva de Leitura. 2. Interpretação. 3. Sujeito. 4. ENEM.
5. Questão. I. Título.

ADRIANA BATISTA LOPES

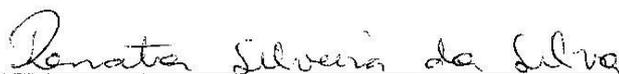
LEITURA E AUTORIA NAS QUESTÕES DO ENEM: ANÁLISE DISCURSIVA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em Letras.

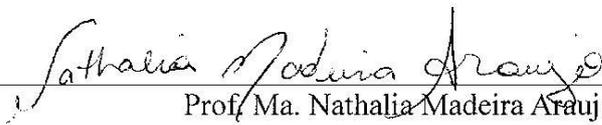
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Renata Silveira da Silva

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 26 de fevereiro de 2017.

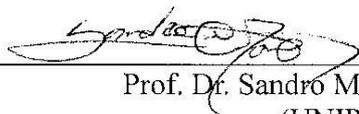
Banca examinadora:



Prof. Dra. Renata Silveira da Silva
Orientadora
(UNIPAMPA)



Prof. Ma. Nathalia Madeira Araujo
(CASE)



Prof. Dr. Sandro Martins Costa Mendes
(UNIPAMPA)

AGRADECIMENTO

À Profa. Renata Silveira da Silva, minha mentora, pela orientação, pelos momentos de aprendizado, pela tolerância, pelo carinho e pelo apoio sem o qual não teria sido possível a conclusão deste trabalho.

À Profa. Leonor Semioni, pelas orientações recebidas na disciplina de TCC e as contribuições teóricas que sempre se disponibilizou a compartilhar comigo.

Ao Prof. Luis Maroso, por disponibilizar-me seu tempo para compartilhar seus conhecimentos literários, que vieram a inspirar-me na seleção do corpus deste trabalho.

À querida colega Virgínia, pelo paciente trabalho de revisão da redação, pelas palavras certas, na hora certa, pelo carinho e apoio.

Aos colegas Santiago e Milaine, que de diferentes formas me ajudaram e que de igual forma sempre me apoiaram.

Aos amigos queridos Leonardo e Neemias, companheiros desde o início da graduação, mesmo que distantes, nesta reta final, agradeço pelo incentivo, apoio e carinho recebido durante os cinco anos que estudamos juntos pois, sem dúvida, contribuíram para eu chegar até aqui.

Aos meus colegas de trabalho, em especial, ao Carrasco e ao Dr. Daniel, pelo o apoio e a compreensão, dando-me espaço e tempo para concluir este trabalho.

Ao meu esposo, Clayton e ao meu filho, Emmanuel, meu amor eterno pelo incentivo, pelo carinho e pelo apoio incondicional, tolerando as minhas frequentes presenças/ausências, momentos nos quais eu me encerrava no meu mundo de letras, palavras e pensamentos e esquecia do resto.

Obrigada a todos!

“No quiero que pienses
como yo...
Solo que pienses”

Niña Frida

RESUMO

Este trabalho propõe um estudo inicial da função-autor nas questões do ENEM para, a partir disso, refletir acerca da prática discursiva de leitura instaurada nesse exame. Para tal, a pesquisa se embasa na Análise de Discurso de linha francesa, com ênfase às reflexões dessa teoria sobre leitura, interpretação e autoria. O corpus é composto por sequências discursivas de referência (SDR) selecionadas em uma questão da prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias, aplicada no exame de 2015. No estudo da prática discursiva de leitura, nos ancoramos em Indursky (2001) e, para a compreensão da função-autora, nos valem, em especial, da noção de sujeito-idealizador, proposta por Siveris (2012), basilar para que pudéssemos propor outra noção: sujeito-elaborador. Esse é nome da posição assumida pelo formulador das questões, sujeito anônimo e que permanece em segundo plano em relação à autoria do ENEM: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Das análises feitas, concluímos que as questões do ENEM, formadas pelo texto-base, enunciado e alternativas, põem em funcionamento uma leitura cerceada e um processo de interlocução contido entre sujeito-autor e sujeito-leitor. Também pudemos identificar, nos gestos de interpretação produzidos pelo sujeito-elaborador, a heterogeneidade do seu discurso, embora busque criar um efeito de fechamento, de homogeneidade nas questões.

Palavras-chave: ENEM. Sujeito-elaborador. Questão. Interpretação. Prática discursiva de leitura.

RESUMEN

Este trabajo propone un estudio inicial de la función-autor en las preguntas de ENEM para, a partir de eso, reflexionar acerca de la práctica discursiva de lectura instaurada en esta evaluación. Para eso, la investigación se basa en el Análisis del Discurso Francés, con énfasis en las reflexiones de esa teoría sobre lectura, interpretación y autoría. El corpus son secuencias discursivas (SDR) seleccionadas en una pregunta de la prueba de Ciencias Humanas y sus Tecnologías, aplicada en el examen de 2015. En el estudio de la práctica discursiva de lectura, nos anclamos en Indursky (2001) y, para la comprensión de la función-autor, nos valemos, en especial, de la noción de sujeto-idealizador, propuesta por Siveris (2012), pilar para que pudiéramos proponer otra noción: sujeto-elaborador. Este es el nombre de la posición asumida por el formulador de preguntas, sujeto anónimo y que permanece en segundo plano en relación a la autoría del ENEM: el Instituto Nacional de Estudios e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). De los análisis realizados, concluimos que las preguntas del ENEM, formadas por el texto-base, enunciado y alternativas, ponen en funcionamiento una lectura restringida y un proceso de interlocución que se encuentra entre sujeto-autor y sujeto-lector. También, pudimos identificar, en los gestos de interpretación producidos por el sujeto-elaborador, la heterogeneidad de su discurso, a pesar de que busque crear un efecto de cierre, de homogeneidad en las preguntas.

Palabras-clave: ENEM. Sujeto-elaborador. Pregunta. Interpretación. Práctica discursiva de lectura.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise de Discurso

BNI – Banco Nacional de Itens

DP – Discurso Pedagógico

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

SDR – Sequências Discursivas de Referência

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 ENEM	15
1.1 BREVE HISTÓRICO	15
2 SOBRE A ANÁLISE DE DISCURSO	20
2.1 INTERPRETAÇÃO NA AD	22
2.2 A LEITURA E A AUTORIA NA AD.....	23
2.3 INTERPRETAÇÃO, AUTORIA E LEITURA NO ENEM	26
3 AS ANÁLISES	35
3.1 CONCLUINDO AS ANÁLISES	45
CONCLUSÃO	48
REFERÊNCIAS	50

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o período que precede e o que sobrevém às provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) envolve uma série de debates. Televisão, jornal, internet, revistas especializadas são exemplos de meios comunicativos que abrem espaço para a discussão sobre esse exame. Antes, em geral, dicas para passar, recomendações do que estudar, orientações de como se portar, enfim, toda sorte de “fórmulas” para garantir a sonhada aprovação. Depois, as críticas, as polêmicas, o exame dos resultados. Em 2015, não foi diferente, mas teve o agravante das provas terem sido consideradas, pelos cursinhos, pelos examinandos e pela mídia em geral, umas das mais difíceis dos últimos tempos.

O ENEM é dividido em quatro áreas: Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; Linguagens, Códigos e suas tecnologias; e a Redação. Cada prova encerra os conhecimentos que lhe são peculiares e estes são testados através de 45 questões objetivas de múltipla escolha para cada área, totalizando 180 questões que junto com a redação buscarão avaliar as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinandos ao longo de sua formação. Acertar as questões e sair-se bem na redação credencia os examinandos a ingressarem no ensino superior bem como dá subsídios para que seja avaliado, pelo Governo, se o ensino recebido por eles cumpriu o que preconiza o art. 35, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), que trata das finalidades do Ensino Médio.

Assim que, seja pelo seu caráter representativo das políticas públicas de educação no país, seja por ser o principal processo de seleção para ingresso nas Instituições de Ensino Superior (IES), esse exame vem instigando pesquisadores de várias áreas a explorar os diversos fatores que o envolvem. Dentre essas pesquisas é possível identificar a leitura, o leitor e os aspectos que lhe são inerentes como um recorrente objeto de estudo, a partir de diferentes concepções e enfoques teóricos, conforme apresentaremos a seguir. Pesquisas essas que, acabaram, de certa maneira, subsidiando os questionamentos propostos por nossa investigação.

Santiago (2012), fundamentado nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, identificou, a partir de sua pesquisa, que há no ENEM uma concepção de leitura sociocognitiva interacional implícita que espera do sujeito-leitor conhecimentos que lhe são externos, ou seja, conhecimentos prévios fundados nas práticas sociais. O leitor, nessa perspectiva posta pelo autor, deve compreender que os sentidos não estão somente na sua interação com o texto (as questões), mas também no diálogo entre ele e todos os outros sujeitos que contribuiram, através das relações sociais, na formação desses conhecimentos.

Por outro lado, Silveira (2012), com base no estudo das competências e dos exames em grande escala, coloca que a competência leitora exigida pelo ENEM é de baixa complexidade, pois ele prevê um “leitor/candidato” (p. 93, 2012) que saiba reconhecer e associar as informações contidas nas questões. Esse modo de leitura é denominado pela autora como “leitura de reconhecimento” (p. 107, 2012) a qual não “leva em consideração as perspectivas discursivas e sociais” (p. 107, 2012) que perpassam o texto, não permitindo ao “leitor/candidato” posicionar-se. Para Silveira, o ENEM, enquanto sistema de avaliação do Ensino Médio, não permite verificar o cumprimento de uma das proposta dessa etapa de ensino, a saber, formar cidadãos aptos a exercer sua cidadania.

Embora os discursos presentes nas pesquisas referidas aparentemente se antagonizem, eles têm em comum o interesse pela prática de leitura presente no ENEM e o que ela pode refletir acerca da formação esperada do examinando, viés pelo qual também nos propomos a pensar esse exame, pois reconhecemos que a interpretação, a leitura de mundo e a atribuição de sentidos são fatores importantes para a realização das provas, tanto para obter a aprovação, como para espelhar as práticas de leitura desenvolvidas ao longo da vida escolar do examinando. Reconhecemos esse que encontramos em alguns trabalhos desenvolvidos por pesquisadores filiados à Análise de Discurso Francesa (AD), perspectiva teórica na qual pretendemos embasar nossos estudos.

Em Schneider (2015), identificamos a busca pela compreensão dos possíveis efeitos de sentido que podem ser produzidos pelas questões interpretativas. Para isso, ele selecionou questões da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, agrupou-as em quatro blocos temáticos por ele denominados: Tecnologia da informação; Violência e questões sociais; Saúde; Leitura e Sociedade, visando refletir sobre essas materialidades linguísticas de forma a “chegar a uma possível compreensão dos efeitos de sentido que, em certas condições de produção, por um dado funcionamento discursivo, podem ser produzidos” (SCHNEIDER, 2015, p. 84). O autor busca fazer essas reflexões objetivando viabilizar o entrecruzamento da AD com a produção de leitura nos processos de ensino-aprendizagem.

Já Souza e Silva (2009) valem-se da AD para refletir sobre a linguagem presente nos gráficos apresentados nas questões do ENEM, indagando que concepção de leitura e de ciências essas questões sustentam, como elas são significadas por estudantes de ciências sob determinadas mediações do professor. Os autores, a partir de sua pesquisa, buscam compreender como o ENEM intervém na constituição do leitor de ciências no que concerne a esse tipo de materialidade textual, a questão.

Trazemos ainda Leal (2012), que se propôs a refletir acerca da “língua(gem)” implícita nas políticas desse exame, a partir do “ideal de escrita” que o perpassa. Desse estudo, depreendemos que para a elaboração da redação, no ENEM, é esperado um “leitor competente”, que esteja habilitado a interpretar a proposta de redação e os textos motivadores. Um leitor submetido a essa formulação, submete-se à língua, sendo assim, é criada uma projeção do sujeito-aluno “ideal” que cumpre a “determinação” de escrever um texto dissertativo-argumentativo revelador de seu “domínio da norma padrão da língua”, o qual representa o imaginário de escrita legitimado pelo Estado.

Diante dos posicionamentos apresentados, não pudemos deixar de nos identificar com o interesse que esses autores demonstram na prática de leitura que o ENEM mobiliza, no sujeito-examinando que a prova projeta (LEAL, 2012), na intervenção do Estado na constituição desse sujeito-leitor (SOUZA e SILVA, 2009), de quem é esperada uma leitura “competente”, que demonstre capacidade de interpretar as questões das provas do ENEM, refletindo o grau de conhecimentos adquiridos. Logo, tais pesquisas prévias nos levaram ao entendimento de que se há um leitor para essa prova, é porque há um texto e, se há um texto, há uma autoria.

Sendo assim, ancorados nos pressupostos teóricos da AD, que compreende que a leitura “[...] não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos [...]” (ORLANDI, 2012, p. 10), cujo funcionamento se estabelece na relação entre autor, texto, leitor(es) e condições de produção. Pretendemos, com este trabalho, propor um estudo inicial da função-autor no ENEM e, a partir disso, refletir acerca da prática de leitura instaurada na prova.

Para isso, partiremos, em um primeiro momento, da posição de autoria que entendemos assumir o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) frente ao ENEM para chegar em uma segunda posição que acreditamos existir, a do sujeito que elabora a questão, tendo em vista que as provas do ENEM são compostas a partir de questões extraídas do Banco Nacional de Itens (BNI), definido como “uma coleção de itens de testes de natureza específica – organizada segundo determinados critérios – disponíveis para a construção de instrumentos de avaliação nacional” (BRASIL, GUIA, 2010, p. 05). Para a manutenção desse banco de questões, o INEP realiza chamadas públicas convocando interessados em elaborar e revisar itens que virão a compor as provas de avaliações desenvolvidas por este órgão (INEP, 2011a). Esses interessados são os sujeitos que desenvolvem as questões que virão a compor as provas do ENEM, os textos a serem lidos pelos examinandos.

Nesse sentido, as questões das provas constituem-se na materialidade linguística que nos interessa analisar, pelo viés discursivo, nas quais buscaremos identificar os gestos de interpretação produzidos por esses sujeitos que as elaboram, para compreender a posição que ocupam e que acreditamos exercer importante papel na prática de leitura que o ENEM suscita. Em nossa concepção, no contexto das provas, as questões adquirem o caráter de texto a ser lido e interpretado, revelando-se como uma “unidade de análise, afetada pelas condições de sua produção, a partir da qual se estabelecerá a prática de leitura” (INDURSKY, 2001, p. 28). Frente ao exposto, nossa investigação partiu dos seguintes questionamentos: Que posição esse sujeito elaborador das questões assume? Que relação estabelece com o INEP e com os leitores desse exame? Como funciona o discurso por ele produzido e como isso pode vir a se refletir na prática de leitura do examinando?

Tais questionamentos são importantes para que possamos também pensar a complexidade que entendemos envolver a leitura e a interpretação no ENEM e, conseqüentemente, as funções atribuídas aos professores de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Espanhola desses sujeitos-leitores que devem “corresponder” à expectativa que o exame carrega, considerando que a formação leitora do futuro candidato do ENEM está intimamente ligada com o trabalho de leitura desenvolvido em sala de aula.

Para tanto, partimos de um levantamento bibliográfico que nos deu subsídios sobre o tema explorado e o devido suporte teórico a fim de propor este estudo inicial da posição “função-autor no ENEM”, bem como para desenvolver a análise de uma questão, selecionada da prova de Ciências Humanas e suas tecnologias de 2015, na qual buscaremos identificar os efeitos de sentido produzidos pelos gestos de interpretação desse sujeito-elaborador¹ e de que maneira isso poderá refletir na prática de leitura que o sujeito examinando irá estabelecer. Prática que deverá corresponder à expectativa de leitura posta pelos discursos do INEP. Expectativa essa que acreditamos advir não só dos conhecimentos específicos que o examinando tenha de cada área, mas também de sua formação leitora, de sua competência de refletir, analisar, interpretar e compreender, sendo isso o que o sujeito que elabora a questão deverá “testar”.

Iniciaremos a seguir nosso percurso teórico, a começar por uma breve apresentação do ENEM que nos dará indícios das condições de produção dos discursos produzidos nesse exame, bem como referências para pensar a posição que os sujeitos que elaboram as questões assumem. Na sequência, apresentaremos nosso referencial teórico, trazendo os principais conceitos que

¹ Apresentaremos um estudo inicial acerca da noção de sujeito-elaborador na seção 2.3 deste trabalho.

embasaram nossas reflexões e análises e, no seguimento dessa exposição, traremos o estudo inicial da noção de sujeito-elaborador que nos propusemos a pensar. Por fim, apresentaremos nossas análises e os resultados dessas.

1 ENEM

1.1 BREVE HISTÓRICO

O ENEM foi instituído no ano de 1998, pela Portaria 438 do Ministério da Educação. Inicialmente, estava previsto para acontecer anualmente, em todas as capitais do Brasil e nas cidades com significativo número de alunos matriculados no Ensino Médio, para, progressivamente, estender sua aplicação a todo território nacional. De caráter voluntário, era constituído de uma prova contendo 63 questões de múltipla escolha e uma redação. Seu objetivo basilar era a avaliação do aluno egresso do Ensino Médio independentemente da modalidade que ele tivesse cursado e, por conseguinte, ser utilizado como ferramenta para avaliar a qualidade do ensino no país.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em sua primeira edição, o exame teve uma adesão pequena, por volta de 157,2 mil inscritos em todo o Brasil, mas, esse número foi crescendo gradualmente, atingindo já, em 2001, a marca de 1,6 milhões, em 2005, 3 milhões, em 2006, 3,7 milhões, em 2009, 4,1 milhões e, conforme podemos observar no gráfico apresentado pelo INEP, a demanda pelo ENEM só aumentou desde então.

Figura 1



Fonte: INEP/2016

Em 2015, houve uma queda de aproximadamente 1 milhão de inscritos em relação ao ano anterior. A mídia, principalmente, atribuiu o fato ao aumento no valor da taxa de inscrição, contudo, o Ministério da Educação acredita que isso se deu em função de uma nova regra estabelecida, naquele ano, para os inscritos que houvessem declarado carência para obtenção de isenção da taxa e não comparecessem nos dias das provas. De acordo com a nova regra, esses inscritos estariam automaticamente impedidos de inscreverem-se no ENEM nos próximos dois anos. Em todas as edições anteriores sempre houve uma significativa defasagem entre o número de inscritos e o número dos que efetivamente participavam das provas, gerando um grande prejuízo aos cofres públicos.

Percebemos, com base nessas informações, que a demanda do ENEM cresceu exponencialmente ao longo dos anos, fato este que acreditamos ter ocorrido em virtude das mudanças que houve nos objetivos do exame, assim como para que fins o resultado obtido no exame poderia ser usado. Inicialmente, o exame objetivava:

- I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
 - II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
 - III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
 - IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.
- (BRASIL, 1998).

Os objetivos apresentados pela Portaria 438, para o examinando, não apontavam nada de efetivamente prático para sua vida futura e que, portanto, pudessem despertar seu interesse em realizá-lo. Restringiam-se a uma ferramenta de análise de dados de uso restrito do Governo para o desenvolvimento de novas políticas públicas educacionais; o exame era uma oportunidade para o candidato avaliar o nível de conhecimentos obtidos até então, e possibilidade de gerar algumas ações futuras que viessem a beneficiar os participantes.

Ao longo das primeiras edições de realização do ENEM, algumas instituições públicas e privadas começaram a adotar a nota do exame como critério total ou parcial para ingresso, o que já o tornou mais “interessante” e, possivelmente, explica o gradual aumento de inscritos. Já em 2005, ano no qual se observou um aumento impressionante de inscrições, a explicação pode ser outra: foi o ano posterior ao da criação do Programa Universidade para Todos (ProUni), programa de bolsas de estudos criado pelo Ministério da Educação, que disponibiliza bolsas de 50% e 100%, em universidades particulares, cuja concessão está vinculada à nota obtida pelo candidato no ENEM.

Quatro anos depois, em 2009, o ENEM sofre grandes mudanças, pois o INEP, instituição que desde a primeira edição do exame foi responsável pelo seu planejamento e operacionalização, publica a Portaria 109, que traz sérias modificações em seu escopo, transformando-o no maior exame de seleção do país e no segundo do mundo. Os objetivos passam a ser os seguintes:

- I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;
- IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;
- V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do art. 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/1996 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
- VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior (INEP, 2009).

A nota obtida no exame passou a poder ser usada para a certificação do Ensino Médio dos participantes com 18 anos ou mais que estivessem cursando o supletivo (Educação de Jovens e Adultos - EJA). E, a partir de 2012, por meio da Portaria 144/2012, tornou-se proveitosa a todos os participantes que não tivessem concluído o Ensino Médio, maiores de 18 anos, que desejassem o certificado de conclusão, inclusive os detentos, independentemente do que tivessem cursado anteriormente. Também foi utilizada para a participação em programas do Governo, além do ProUni que já havíamos referido: o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), fundo nacional que financia os estudos em universidades particulares; Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que tem o objetivo de oferecer cursos de Educação Profissional e Tecnológica; e programa Ciências sem Fronteiras, que oferece bolsas de estudo de quatro anos, no exterior, para as quais o candidato deverá já estar cursando o ensino superior ou a pós-graduação e ter obtido no ENEM nota superior a 600 pontos.

O critério de uso da nota, que consideramos o mais significativo na mudança de interesse pelo ENEM, possibilitou a ampliação do acesso às Instituições de Ensino Superior (IES), inclusive em algumas instituições no exterior (Portugal). A partir de 2009, o ENEM tornou-se

praticamente a única porta de entrada para as IES². As universidades federais, em sua grande maioria, foram aderindo ou utilizando a nota como parte do seu processo de seleção de forma que, mesmo tendo permanecido um exame de caráter voluntário, para aqueles que têm interesse em cursar graduação nessas instituições, ele tornou-se obrigatório.

O ENEM, desde seu novo modelo, passou a ser tema de várias polêmicas, seja na mídia, nas instituições de ensino e na sociedade de modo geral, há frentes que o apoiam e outras que não. O exame ganhou o prestígio de um vestibular, mas é distinto, a começar pelas provas: são iguais em todo o país e, a partir da nota obtida nelas e na redação, será possível o ingresso em qualquer instituição de ensino superior que tenha adotado esse exame como critério de seleção, em qualquer parte do Brasil, ou seja, é um processo de seleção nacional. Outra diferença relevante e, para este trabalho é a que mais importa, são os conhecimentos que esse exame pretende avaliar e a forma como o faz, que são, via de regra, bem distintos dos que comumente são avaliados nas provas dos vestibulares.

No ENEM, o que será avaliada, segundo o que é apresentado nos documentos oficiais, será a capacidade do examinando de aplicar os conceitos absorvidos ao longo de sua formação, dito de outra forma, são as competências e habilidades adquiridas pelo aluno que estarão sob análise, de maneira que não importa o que o aluno decorou e sim o quanto ele consegue lançar mão desses conceitos na solução das situações-problemas apresentadas pelas questões das provas.

No caso específico do ENEM, as competências e habilidades desenvolvidas no Ensino Médio são divididas, na Portaria 109, por áreas de conhecimento contidas em suas respectivas Matrizes de Referência³, assim temos: Matriz de Referência de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Matriz de Referência de Matemática e suas Tecnologias; Matriz de Referência de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Além dessas quatro referidas, há uma quinta Matriz, que é chamada de “Matriz de Referência para o ENEM”, cujo eixo cognitivo é comum a todas as áreas de conhecimento e na qual iremos nos deter, por considerá-la suficiente para este momento do trabalho:

² Os candidatos classificados no ENEM concorrem às vagas nas IES através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), que é um sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual as IES públicas oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Também é através do SISU que os candidatos se inscrevem no Prouni.

³ Matrizes de Referência são a base para o desenvolvimento das questões das provas. Elas são elaboradas pelo INEP e organizadas pensando as habilidades e competências que esta instituição e, por consequência, o Governo, esperam que os examinandos tenham desenvolvido ao longo de sua formação.

I - **Dominar** linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

II - **Compreender** fenômenos (CF): **construir** e **aplicar** conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III - **Enfrentar** situações-problema (SP): **selecionar, organizar, relacionar, interpretar** dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV - **Construir** argumentação (CA): **relacionar** informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para **construir** argumentação consistente.

V - **Elaborar** propostas (EP): **recorrer** aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (INEP, 2009) [grifo nosso].

Todas as ações contidas nos verbos grifados são as que o INEP considera passíveis de serem avaliadas a partir das questões que compõem as provas do ENEM e todas essas ações presumem, ao nosso ver, uma outra: **ler**. Pensando nessa ação que entendemos comum a todas as Matrizes de Referências, pretendemos desenvolver nosso trabalho buscando compreender como se constitui essa possível função-autor e que produção de leitura as provas desse exame instaura, uma vez que ler e conseqüentemente interpretar são as ferramentas mais importantes que acreditamos dispor o examinando, durante a prova, para resolver as situações-problema apresentadas. Para tanto, no capítulo a seguir pretendemos expor os fundamentos teóricos que sustentaram nosso estudo.

2 SOBRE A ANÁLISE DE DISCURSO

[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para outro [...]. Todo enunciado é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso (PÊCHEUX, 2012, p. 53).

A AD é uma disciplina de entremeio que se constitui no espaço entre a Linguística e a Ciências Sociais, estabelecendo a sua prática na contradição entres esses dois saberes, pois questiona a Linguística por não considerar a historicidade e critica o modo como as Ciências Sociais compreendem a linguagem, dotada de transparência. A ótica discursiva leva em consideração a ordem própria da linguagem, do sujeito e da situação, tendo como objeto de estudo o discurso, o qual compreende como “palavra em movimento” entre sujeitos (ORLANDI, 2012a, p. 15), “efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2012a, p. 21). A AD não tenciona interpretar os textos, atribuindo sentido a eles, mas, sim identificar o modo como eles significam, compreendendo como funcionam os discursos, que mecanismos de produção de sentidos são postos em jogo pelos sujeitos.

O discurso é a materialização da linguagem, o espaço no qual o homem, interpelado pela ideologia, se constitui enquanto sujeito. É pelo discurso e no discurso que ele se movimenta como ser social. No discurso, o homem representa o mundo e é representado nele e a AD estuda o “homem falando”, falando com e para outros homens em um movimento recíproco, no qual ele é impelido a interpretar, a dar sentido. Assim, o

[...] discurso é uma prática, uma ação do sujeito sobre o mundo. Por isso, sua aparição deve ser contextualizada como um acontecimento, pois funda uma interpretação e constrói uma vontade de verdade. Quando pronunciamos um discurso agimos sobre o mundo, marcamos uma posição - ora selecionando sentidos, ora excluindo-os no processo interlocutório (CARNEIRO, 2007).

Ao produzir um discurso, acreditamos que somos senhores do que dizemos, mas não o somos, não há como nos assegurarmos dos efeitos de sentidos que se produzirão a partir daquela interlocução. Estamos “à mercê” da língua, da ideologia e do inconsciente. Nosso dizer está sempre entremeado pelo que já foi dito, pelo que foi esquecido para que pudesse ser retomado e assim produzir sentidos, tendo em vista que

[...] a língua tem sua ordem própria mas só é relativamente autônoma [...]; a história tem seu real afetado pelo simbólico [...]; o sujeito de linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam (ORLANDI, 2012a, p. 19-20).

Por esse motivo, a AD, através de princípios e procedimentos analíticos teoricamente fundamentados, “quer se considere como um dispositivo de análise ou como a instauração de novos gestos de leitura” (ORLANDI, 2012), busca apurar o “olhar” em relação aos textos, sejam eles da ordem escrita, oral ou imagética, atentando-se à “escuta” dos sentidos de discursos outros presentes nesses textos, porque, sempre que o sujeito se expressa, seu discurso mostra marcas ideológicas, ligação com a história, com o linguístico e com as condições de produção; o que nos faz perceber que os textos significam além de sua superfície opaca e que imerso naquela opacidade podemos identificar toda uma gama de conteúdos políticos, simbólicos e ideológicos que nos levam a interpretar de diferentes maneiras.

Essas distintas formas de interpretar aparecem porque os sujeitos também são distintos e aqui não estamos falando do sujeito empírico, que se acredita senhor do seu dizer; falamos do sujeito discursivo, que afetado pela língua e pela história produz sentidos e se constitui. A AD concebe o sujeito como uma “posição” entre outras. Ao falar de determinada posição, o que o sujeito diz deriva sentidos relativos à formação discursiva⁴ na qual ele inscreve suas palavras, numa dada situação enunciativa, de forma que seu discurso, ainda que o sujeito não tenha consciência plena disso, vai se alinhar com os discursos de outros sujeitos que falam daquela mesma posição. Nessa perspectiva, podemos dizer que o sujeito discursivo “troca” de posição, dependendo do lugar que fala, por exemplo, ora podemos estar falando da posição de patrão, ora de empregado(a), ora de autor(a), ora de leitor(a), etc.

Ainda, relativo às distintas formas que o sujeito é instado a interpretar, a AD leva em consideração que o sujeito discursivo fala de uma posição x, em uma situação x, o que condiciona o discurso também às condições de produção, que podem ser consideradas imediatas (quem disse, para quem, quando, onde, como) e amplas (contexto sócio histórico e ideológico) (ORLANDI, 2012a, p. 20). Estas últimas nos remetem ao interdiscurso, à constituição de sentidos, à memória discursiva, à historicidade que atestam que todo discurso é ideológico e politicamente comprometido e a interpretação está atrelada a esses fatores também.

⁴ A formação discursiva é a “manifestação, no discurso, de uma determinada formação ideológica em uma situação específica de enunciação” (FERREIRA, 2013, p.13).

2.1 A INTERPRETAÇÃO NA AD

Levando em consideração que nossa investigação parte do entendimento que a interpretação, a leitura de mundo e atribuição de sentidos são fatores relevantes na realização das provas do ENEM, é importante esclarecermos que a interpretação

[...] está presente em toda e qualquer manifestação de linguagem. Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que as diferentes linguagens, ou as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos (ORLANDI, 1996, p. 9).

Para a AD, “a interpretação é um ‘gesto’, ou seja, é uma ato no nível do simbólico (PÊCHEUX, 1969, apud ORLANDI, 1996, p. 18) promovido por sujeitos a partir da posição que ocupam, gesto esse que acontece porque o texto, enquanto objeto simbólico, apresenta-se em diversas materialidades (conversas, livros, revistas, fotografias, etc.), que suscitam modos distintos de significar. Por isso, o que buscamos compreender é como essa materialidade linguística, a questão do ENEM, enquanto discurso, é afetada pelos gestos de interpretação do sujeito-elaborador, pois, ainda que o texto seja multidimensional enquanto espaço de interpretação (ORLANDI, 1996), que não seja transparente, seja tensão entre o mesmo e o diferente, a sua própria materialidade “impede” que os sentidos sejam qualquer um. Logo, nesses vários caminhos de significados que o texto pode seguir, “há, no entanto, um regime de necessidade que ele obedece. Não é verdade que o texto possa se desenvolver em qualquer direção: há uma necessidade que rege um texto e que vem da exterioridade” (ORLANDI, 1996, p. 15).

Esse suposto regime de necessidade a que o texto obedece diz respeito ao espaço de interpretação em que o sujeito-elaborador da questão do ENEM se insere, ao interdiscurso (à memória discursiva), que torna possível a repetição de tudo o que já foi dito, mas que foi esquecido para que pudesse ser retomado e atualizado no instante da enunciação, para que esse sujeito se admita como origem das suas palavras, dito de outro modo, as questões ecoam princípios já ditos e esquecidos a respeito dos saberes inerentes à Matriz de Referência, bem como se submetem a todo o regramento instituído para a criação e a realização do exame, pois essa subordinação possibilita a seleção pelo INEP. O sujeito-elaborador é então “uma posição na filiação de sentidos, nas relações de sentidos que vão se constituindo historicamente e vão formando redes que constituem a possibilidade de interpretação” (ORLANDI, 1996, p. 15).

Orlandi (2005) coloca ainda que diante de qualquer materialidade discursiva o sujeito é instado a significar e a fazer significar, ele é impelido a dizer o que “isto significa”, a interpretação se impõe e ele tem a ilusão de que é a origem do seu discurso, ao limitar o sentido a um conteúdo, ele cria a ilusão de referente, produzindo o efeito de evidência. Entretanto, não há um sentido único, o que há é o funcionamento da linguagem e é neste funcionamento que o sujeito se constitui pelos gestos de interpretação que dizem respeito a sua posição. “O sujeito é a interpretação. Fazendo significar, ele significa.” (ORLANDI, 2005, p. 22). É pela interpretação que o sujeito se submete à ideologia, são os efeitos produzidos por ela que lhe possibilitam acreditar que controla o seu discurso e que o sentido só pode ser um e, é na prática discursiva de leitura, que entendemos ser possível perceber o funcionamentos desses processos de interpretação.

2.2 A LEITURA E A AUTORIA NA AD

Pensar a prática discursiva da leitura consiste, pois, em um trabalho intenso de desestruturação/estruturação do efeito-texto, ou, se preferimos, de um tecer, destecer e retecer o texto, entrelaçando-o inexoravelmente à teia do interdiscurso. Este é o movimento que leva da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e estas são as implicações da heterogeneidade textual na produção discursiva da leitura (INDURSKY, 2001, p. 40-1).

O discurso é da ordem do repetível, nossas palavras são ecos de outras palavras, de outros discursos. Repetível remete a um sentido mais amplo, ao já-dito, diz respeito ao discurso de outros sujeitos, enunciado em espaço e tempo diversos do sujeito que enuncia e isso tanto pode estar inscrito na formação discursiva do sujeito que fala quanto na do outro, remetendo assim ao interdiscurso (INDURSKY, 2001). Ao admitirmos que todo discurso é heterogêneo, conseqüentemente, admitimos que todas as formações discursivas, nas quais o discurso se inscreve, serão também, resultando daí a heterogeneidade do texto: das relações entre estas diferentes formações discursivas, bem como das posições-sujeito assumidas pelo sujeitos.

Frente a isso, Indursky (2001) apresenta o seguinte questionamento: “[...] como tais saberes, que dizem respeito ao discurso, afetam a leitura?” (p. 28) e traz a seguinte resposta: o texto é a materialidade da linguagem, o texto é lugar de entrecruzamento de discursos. Fazem parte da constituição do texto: as relações contextuais, ou seja, a interpelação da ideologia, incluídas condições de produção imediatas e sócio históricas; as relações textuais, referentes à intertextualidade, compreendida pela autora como “[...] a retomada/releitura que um texto produz sobre outro texto, dele apropriando-se para transformá-lo e/ou assimilá-lo” (p. 20-1); e

as relações interdiscursivas, isto é, a relação com outros textos – memória discursiva, o já-dito. São essas as relações distintas que o texto estabelece com a exterioridade e são a partir delas que podemos confirmar sua heterogeneidade.

Sempre que falamos em texto, pressupomos um autor e um leitor, assim, tendo em vista que um dos propósitos deste trabalho é pensar a autoria na questão do ENEM, é importante esclarecer que quando nos referimos ao sujeito-autor, estamos nos valendo da noção proposta por Orlandi (2012a), na qual ela considera que “o sujeito está [...] para o discurso assim como o autor está para o texto. Se a relação do sujeito com o texto é da dispersão, no entanto a autoria implica em disciplina, organização, unidade.” (ORLANDI, 2012a, p. 73). No discurso, o que há de real é a dispersão, a incompletude, o equívoco, a contradição, por outro lado, no imaginário temos a completude, a coerência, a unidade, representada pelo texto. É nessa junção entre o real e o imaginário que o discurso produzido por sujeitos funciona. A autoria é, então, a posição que o sujeito ocupa, que lhe confere unidade, possibilitando a elaboração de um texto, que mesmo afetado pelo real da língua, deve ter a coerência, a completude e a homogeneidade imaginária.

Assim que, o sujeito-autor interpelado ideologicamente e com sua posição-sujeito já inscrita em uma formação discursiva, construirá o texto através de um processo de reativação dos discursos com os quais teve contato e dos quais vai selecionando diferentes recortes textuais, inscritos em diversas formações discursivas e distintas posições-sujeito para, numa “trama” invisível, formá-lo, produzindo um efeito de “heterogeneidade estruturada”. Assim,

[...] o sujeito-autor, ao reunir e organizar os recortes heterogêneos e dispersos provenientes do exterior, produz a textualização desses elementos que, ao serem aí recontextualizados, se naturalizam, “apagando” as marcas de sua procedência, de sua exterioridade/heterogeneidade/dispersão (INDURSKY, 2001, p.31).

Cria-se assim o que Indursky denomina “efeito de textualidade” e, por conseguinte, o efeito de homogeneidade do texto, essencial para que o sujeito se estabeleça na condição de autor. Os recortes feitos a partir de outros discursos são internalizados e organizados pelo sujeito-autor, a partir das relações contextuais, textuais e interdiscursivas que esse sujeito estabeleceu na produção do seu texto. Esse trabalho discursivo, para que seja considerado eficiente, deve ser feito de tal forma que a presença de outros discursos seja imperceptível, o discurso é próprio do texto, como se o sujeito-autor fosse a sua origem; atravessado pelo esquecimento, o discurso surge como se fosse novo, simulacro de transparência.

A ilusão criada de que o texto é original, fechado – com começo, meio e fim – de que tudo o que foi dito partiu do autor e era tudo o que tinha que ser dito, assim como a ilusão de que não há espaços há serem preenchidos e não há nada a ser descartado, o texto está completo, produzem um efeito de sentido – o efeito-texto – completude e fechamento. Nas palavras de Indursky: “[...] o autor necessita destas duas ilusões [...] tanto para dizer como para concluir seu dizer.” (2001, p. 33).

A produção de leitura, conforme conclui a autora, instaura-se “[...] sobre o efeito-texto, espaço discursivo simbólico, dotado da ilusão de homogeneidade, completude, fechamento e transparência [...] (INDURSKY, 2001, p. 34). No gesto de ler, emerge o sujeito-leitor, que em contato com o texto, produzirá a sua leitura a partir da sua posição-sujeito em relação à posição que o sujeito-autor ocupa, porque ambos são filiados a posições ideológicas, que podem ou não coincidirem e que mobilizadas pela produção de leitura irão interagir naquele espaço, aparentemente homogêneo (heterogeneidade estruturada), que é o efeito-texto.

O sujeito-leitor, então, irá se aliar ou discordar, reconhecendo-se ou não naquela materialidade discursiva. Concordando ou não, o leitor estabelecerá a sua prática discursiva de leitura. Nessa interlocução, o sujeito-leitor tem a ilusão de estar diante de um texto transparente, cuja fonte única é o autor, quando na verdade ele está em contato com discursos oriundos de outros textos, de outros contextos, ou seja, de um simples dialogar entre sujeito-leitor e sujeito-autor instaura-se uma teia dialógica entre diversas vozes, anônimas ou não, e que por vezes não são visíveis, produzindo, então, uma prática da leitura heterogênea.

Não obstante, é preciso lembrar-se da textualização, inconsciente ou conscientemente produzida pelo sujeito-autor, que cuidadosamente ocultou todas as marcas dos outros textos, apagando todos os sinais da interdiscursividade presentes, criando um efeito de ausência, que torna o texto sem margens, opaco – homogêneo. Portanto, assim como são levadas em conta as condições de produção textual, é preciso que sejam levadas em conta as condições de produção de leitura. Então, pensemos que o leitor pode ou não ter conhecimento do contexto de produção, pode ou não reconhecer a interdiscursividade e a intertextualidade subjacente ao texto e que, além disso, ele tem sua “leitura pessoal” e sua “história de leitura”. Tais fatores são determinantes de um maior ou menor diálogo com esse espaço simbólico criado pelo efeito-texto isso, porque o sujeito-leitor pode estabelecer relações diferentes com outras formações discursivas, com outros contextos e com outros textos não presentes – evocando outras memórias, mobilizando novos sentidos, produzindo novas interpretações, estabelecendo uma produção de leitura que o colocará na sua posição de sujeito-leitor.

Frente a essas condições de produção de leitura é que o efeito-texto se dissolverá, munido dessas “ferramentas”, o sujeito-leitor divisará “implícitos, pressupostos e subentendidos” (INDURSKY, 2001, p. 20). Percebendo os elementos exteriores ao texto, ele desfaz aquela estrutura que simulava uma homogeneidade, desmancha pela produção de leitura aquele espaço simbólico-efeito-texto – de fechamento, completude e transparência.

O sujeito-leitor está pronto para, do seu lugar social, interagir com o texto a partir de sua formação ideológica e de sua memória discursiva. Promovendo, assim, na prática discursiva de leitura, a desconstrução do efeito-texto, desestabilizando aquela aparente homogeneidade, fazendo o texto surgir em toda a sua plenitude heterogênea. Ele pode pressupor, subentender, perceber os implícitos, desfazendo o cuidadoso trabalho de textualização executado pelo sujeito-autor, as lacunas se abrem e os sentidos se desestabilizam, “[...] podendo mesmo levá-los ao deslocamento, à deriva, à ruptura” (INDURSKY, 2001, p. 38).

Essa leitura possibilita ao sujeito-leitor formar novos sentidos, identificar-se plenamente ou contra identificar-se com os sentidos produzidos pelo sujeito-autor. E isso é o que a autora denomina de “movimentos de leitura”, que só podem ocorrer se compreendermos o texto como “[...] um espaço discursivo simbólico [...] seu fechamento é puramente formal e imaginário, não oferecendo nenhuma garantia de manutenção de seus sentidos.” (INDURSKY, 2001, p. 39).

A produção de leitura, contudo, não se limita a desconstruir o texto, é um ciclo que precisa ser fechado a fim de transformar a prática da leitura em uma prática social. O sujeito-leitor reconstruirá o texto, preenchendo as lacunas por ele abertas, a partir de sua posição-sujeito, sua ideologia e sua memória discursiva, criando uma nova heterogeneidade provisoriamente estruturada, re-significando o texto, fazendo surgir daí um novo espaço simbólico de fechamento, completude e transparência, um novo efeito-texto.

2.3 INTERPRETAÇÃO, AUTORIA E LEITURA NO ENEM

Frente ao até aqui exposto, vamos buscar agora compreender a posição assumida pelo sujeito que elabora as questões para as provas do ENEM e a produção de leitura que essa suscita. Para tanto, nos valeremos de Siveris e Zandwais (2015), que trazem a noção de sujeito-idealizador, na qual propõem a “função entre a função-idealizador⁵ e a função-autor” (p. 55).

⁵ A função-idealizador é uma noção proposta por Daiane Siveris em sua Dissertação de Mestrado em Letras: Língua, sujeito e história: implicações da noção função-autor na produção dicionarística de Caldas Aulete defendida na Universidade Federal de Santa Maria/RS, em 2012.

Também refletiremos acerca da posição que o INEP toma frente ao ENEM para, assim, chegar à noção de sujeito-elaborador que atribuímos àquele que realmente elabora a questão.

De acordo com essas autoras, a função-idealizador é atribuída àquele que planeja, projeta uma obra e cumpre esse plano, quer dizer, quem elabora/realiza. Elas propõem essa reflexão para pensar o trabalho de autoria na elaboração do Dicionário Caldas Aulete (DCA), atribuído a Francisco Júlio de Caldas Aulete, ainda que o sujeito empírico tenha falecido três anos antes da publicação da primeira edição do dicionário e os verbetes contidos nessa obra sejam elaborados por uma equipe de lexicógrafos e dicionaristas.

Segundo Siveris e Zandwais (2015), Caldas Aulete assume a posição de sujeito-autor porque essa se impõe “por meio da individua(liza)ção pelo Estado, ele é admitido como responsável pelo discurso produzido no dicionário, pois se instituiu esse lugar, responsabilizando-se um nome instituído – o de Caldas Aulete” (SIVERIS e ZANDWAIS, p. 55-6, 2015). Nome que elas acreditam necessário para dar legitimidade à obra que irá circular em uma sociedade que tem um imaginário de autor formado para esse tipo de publicação, melhor dizendo, alguém que dê credibilidade a um “instrumento de consulta e normatização da Língua Portuguesa” (SIVERIS e ZANDWAIS, p. 56, 2015).

Frente ao exposto, tomamos emprestada essa concepção que relaciona a

noção de idealizador [...] a função que antecede a autoria mesmo e que depois pode ser tomada como uma forma sinônima; como se o que foi função-idealizador passasse a ser tomado como função-autor e isso continuasse a se reproduzir indefinidamente, sem fazer distinção entre um e outro (SIVERIS E ZANDWAIS, 2015, p. 62).

O sujeito-idealizador, quando atrelado a essa proposta de pesquisa, pode ser considerado como função do INEP, a quem acreditamos ser conferido, pela sociedade, o papel de idealizador/autor do ENEM, já que assume a responsabilidade pelo o exame, desde a normatização, a composição das provas, a operacionalização e até mesmo os eventuais erros que ocorram, sendo assim, o INEP é o encarregado da elaboração e realização do ENEM. Responsabilidade essa que já vem expressa no Guia de Elaboração e Revisão de Itens – Volume I, desenvolvido pelo MEC, no qual consta a informação de que o INEP é a instituição responsável pela “elaboração e aplicação de avaliações nacionais em larga escala da educação brasileira” (BRASIL, 2010, p. 5).

Compreendemos que essa posição de idealizador/autor advém das relações de força que o INEP estabelece com a sociedade, ou seja, o discurso do INEP se constitui a partir do lugar do qual ele fala (ORLANDI, 2012a, p. 39). Essas relações de forças sustentam-se no poder que emana desse lugar de fala e que “fazem valer a ‘comunicação’” (ORLANDI, 2012a, p. 40) entre

a sociedade e esse órgão federal, autorizado a realizar o ENEM e que, além disso, tem por missão:

promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade (sic), bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral (INEP, 2011).

São esses os saberes que formam a imagem que se projeta do INEP, não a de um sujeito físico ou do seu lugar empírico de autarquia federal, mas de sua posição de sujeito discursivo, das relações de forças que sustentam sua interação com a sociedade. Instituição que carrega em seu nome o de Anísio Teixeira, jurista, intelectual, escritor e, principalmente, educador que foi pioneiro na democratização da educação quando promoveu a implantação das escolas públicas em todos os níveis, no Brasil. Instituição cuja vinculação ao MEC legitima essa posição, uma vez que é esse o Ministério porta-voz das diretrizes da educação, pois representa todos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), todas as orientações e demais documentos legais que regulamentam a educação brasileira.

Logo, da mesma maneira que Caldas Aulete, entendemos que o INEP assume essa posição de sujeito idealizador/autor do ENEM, daquele que elabora/realiza, porque essa se impõe pela “individua(liza)ção do sujeito em relação ao Estado” (ORLANDI⁶ apud SIVERIS e ZANDWAIS, p. 61, 2015). À sombra dessa posição percebemos que subjaz uma outra, a daquele que efetivamente elabora a questão, e que, em prol da transparência e neutralidade dos processos seletivos, é apagado em sua subjetividade no exercício da sua função-autor. Sujeito esse que acreditamos exercer um papel determinante nos processos de leitura postos em funcionamento pelas provas do ENEM, sendo, por isso, que nos propusemos a desenvolver essa noção de sujeito-elaborador⁷.

Embasados ainda no trabalho de Siveris e Zandwais (2015), compreendemos que o sujeito-elaborador, igual aos lexicógrafos e dicionaristas, é o “segundo” sujeito discursivo desse exame pois, é ele, que, determinado pela exterioridade, elabora as questões. Esse sujeito que não tem seu nome vinculado à autoria do ENEM, que permanece no anonimato, apesar de ser quem realmente desenvolve as questões que irão compor as provas. Anonimato esse que nos

⁶ ORLANDI, E. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das idéias (sic) no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

⁷ Dada a natureza deste trabalho, apresentaremos um estudo inicial acerca dessa noção de sujeito que nos propusemos a desenvolver, a qual admitimos como sendo a de segundo sujeito de discurso nas provas do ENEM, a do sujeito que assume a função-autor da questão que elabora.

parece necessário para dar efeito de completude a todo o processo de desenvolvimento e realização desse exame, para não fragmentá-lo e não destituir o sujeito-idealizador, o INEP, comprometendo a credibilidade do ENEM.

Ainda assim, esse sujeito existe, não o anônimo, não o empírico, mas o sujeito discursivo, que julgamos assumir uma posição de autoria na elaboração de sua questão e constituir um leitor imaginário (leitor virtual) para ela, “aquele que ele imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige. Tanto pode ser um ‘cúmplice’ quanto seu ‘adversário’” (ORLANDI 2012a, p. 10). Leitor que, em um primeiro momento, entendemos não ser o mesmo das provas do ENEM e que pressupomos como sendo o INEP, instituição para a qual o sujeito-elaborador propõe a questão e que tem o “poder” de selecioná-la ou não a compor o Banco Nacional de Itens (BNI).

Logo, na elaboração da questão, o sujeito-elaborador assume sua posição de “educador e pesquisador da educação brasileira” (BRASIL, 2010, p. 05). Desse modo, ele investe-se dos conhecimentos e especificidades da Matriz de Referência que irão abranger a sua questão e, na elaboração dessas, em princípio, seguirá todas as orientações contidas no Guia de Elaboração e Revisão de Itens bem como todas as demais regulamentações previstas pelo INEP.

No entanto, ainda que o sujeito-elaborador construa a questão instaurando o INEP como seu leitor virtual, no contexto da prova, quem vai se deparar com ela, isto é, quem vai lê-la, é o examinando. É a ele que caberá a interpretação “final” desse texto, é esse sujeito que, a partir dos seus conhecimentos, tanto de mundo quanto dos conteúdos estudados ao longo de sua formação, terá que resolver a situação-problema proposta pela questão.

Por isso, entendemos que o sujeito-elaborador, na formulação⁸ da questão, constitui o INEP com seu leitor virtual, instituição que, por sua vez, a partir dos seus discursos regulatórios, tem um imaginário de leitor ideal para as provas do ENEM e o sujeito-elaborador, submetido a essas regulamentações, que constituem os já-ditos, considera esse leitor ideal em seu discurso, por intermédio do mecanismo de antecipação. Mecanismo que permite a esse sujeito colocar-se no lugar do seu leitor, antecipando-se ao sentidos que suas palavras produzirão, “de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir” (ORLANDI, 2012a, p. 39). Assim sendo, o sujeito-elaborador desenvolve a questão instaurando o INEP como seu leitor virtual, pautado no pressuposto de leitor ideal para quem o INEP, na função-autor, enuncia.

⁸ Estamos usando a palavra formulação como sinônimo para elaboração.

Nesta parte do trabalho, faz-se também importante falarmos um pouco sobre a função-autor que, conforme Orlandi (2012a), é uma função discursiva do sujeito que “se estabelece junto as funções enunciativas de locutor e enunciador” (p. 74). A autora parte do entendimento de Foucault sobre o princípio de autoria, que o considera como o “princípio do agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como fulcro de sua coerência” (ORLANDI, 2012a, p. 75). Entretanto, diferente desse autor, que entendia que esse princípio não vale para tudo, que há discursos que prescindem de alguém que os assine, tais como, conversas, decretos, contratos, Orlandi atribui um alcance maior para ele, colocando-o como princípio essencial para qualquer discurso.

Dessa maneira, “um texto pode até não ter um autor específico mas, pela função-autor, sempre se imputa uma autoria a ele” (ORLANDI, 2012a, p. 75), pois, essa seria a função que o sujeito assume enquanto produtor de linguagem e de textos e é nessa dimensão que ele é mais afetado pela exterioridade e pelas “exigências de coerência, não contradição, responsabilidade, etc” (Orlandi, 2012a, p. 75). Para Orlandi, a autoria é uma função do sujeito e a função-autor é uma função discursiva do sujeito. Logo, quando nos propomos estudar essa noção de sujeito-elaborador é porque entendemos que esse sujeito assume essa função discursiva de autor na elaboração da sua questão, função essa que só se estabelece se houver a que lhe corresponda, a função-leitor, porque, para que se tenha a primeira é necessário que haja a segunda e nesse contexto, entendemos que o sujeito-elaborador assume a função-autor, constituindo-se o INEP e, por consequência o examinando, na função-leitor.

Elegemos essa nomenclatura, sujeito-elaborador, por pensarmos ser esta a primeira posição que ele assume, a de elaborador de questão. Não podemos, no entanto, limitar sua posição somente a essa, pois, entendemos que ele também assume outras, mesmo que atreladas à primeira. A começar por colaborador do INEP e nesse sentido estamos retomando a sua posição de “segundo” sujeito discursivo que já mencionamos. Para isso trazemos dois significados do verbo colaborar presentes no Houaiss (2009): “quem ou o que colabora ou que ajuda outrem em suas funções, que ou quem produz com outro(s) qualquer trabalho ou obra; coautor”. O INEP convida interessados a colaborarem na construção das provas, a elaborarem itens e é este o espaço que se abre para esse sujeito de discurso se constituir, para junto com o INEP deixar suas marcas no discurso das provas do ENEM e isso se dará através dos sentidos produzidos pelos gestos de interpretação do sujeito-elaborador na formulação de sua questão.

Dessa posição emerge uma terceira, a de mediador de sentidos, posição que consideramos determinante para essa situação enunciativa específica, a questão no contexto da prova, quando o examinando vai buscar resolver a situação-problema apresentada pela item

desenvolvido pelo sujeito-elaborador, interpretando-o. Compreendemos, no entanto, que são diferentes movimentos de mediação que esse sujeito opera, ele é mediador entre o INEP e o examinando, o que já evidencia uma mediação parcial e nesse sentido, trazemos uma das acepções encontradas no Dicionário Houaiss (2009) para a palavra mediador, “pessoa que intervém para conseguir alguma coisa para outrem”, ele assume, então, essa posição que possibilitará ao INEP avaliar as habilidades e competência desenvolvidas pelos candidatos a partir da questão que ele elaborou.

Nesse âmbito, o sujeito-elaborador é um instrumento de obediência e de comando, que operacionaliza o poder do INEP de desenvolver “meios” de avaliar o ensino no país. Poder refletido no discurso produzido na questão, proposta pelo sujeito-elaborador: detentor do conhecimento que está sendo avaliado pela sua questão, que deverá apresentar, conforme determina o INEP, uma situação-problema que o examinando terá de, “obrigatoriamente”, resolver, reproduzindo o discurso daquele que pergunta, escolhendo a alternativa correta, que demonstre que ele lançou mão dos conhecimentos que o INEP/MEC espera que o examinando tenha desenvolvido durante a sua formação.

Essa é a posição que nos levou a estabelecer o Discurso Pedagógico (DP) como o tipo de discurso que o sujeito-elaborador reproduz. Segundo Orlandi (1996), essa tipologia reporta-se ao tipo autoritário, ao discurso de poder. O tipo de discurso, segundo a autora, que busca conter a reversibilidade (a interlocução), que estabelece um tipo de polissemia contida, uma imposição de sentidos que pretende encobrir o referente (objeto de estudo). E isso se opera a partir da mediação do *dever*: o examinando deve ter uma imagem do conteúdo referencial correspondente à da imagem que o sujeito-elaborador tem do mesmo conteúdo referencial, nos termos proposto pelo INEP, e que deverão ser acionadas pela questão.

O que justifica nossa compreensão de que a mediação operada pelo sujeito-elaborador não tem como ser neutra, seu discurso já vem atravessado pelo político, pelo institucionalizado, que através de regulamentos, do sentimento do que deve ser e do que se deve saber, veicula esse discurso submetido ao INEP. Apresentado nessa perspectiva, o DP é aquele que impõe algo que deve ser sabido, “as questões são obrigativas [...] São questões diretas a que se dá o nome de objetivas” (ORLANDI, 1996, p.17), o sentido é imperativo e, nesse aspecto, o discurso autoritário inclina-se mais para a paráfrase que procura conter a reversibilidade, reproduzindo o mesmo, relegando a polissemia, correspondente ao deslocamento semântico.

Assim, na análise da questão, acreditamos poder identificar um outro movimento de mediação que esse sujeito maneja a partir dos gestos de interpretação produzidos, em especial, no enunciado, que é quando ele deixa perceber a interpretação que fez do texto-base, quando

precisa “esquecer” que sempre há posições e modos de influenciar na leitura do outro e acreditar que a interpretação do referente feita por ele é a única possível, essa é a posição assumida por ele no contexto da prova, mediando os sentidos entre a questão e o examinando. Percebemos nessa ação uma tentativa de intervenção do sujeito-elaborador no modo como o examinando vai se constituir como leitor daquele item e produzir sentidos, um movimento que busca obstaculizar outros sentidos que possam ser apreendidos da questão, atestando mais uma vez a mediação parcial.

Esse movimento teria o papel de “encaminhar” um único sentido, de fazer “esquecer” outros possíveis, no momento em que o sujeito-elaborador “seleciona no interior da formação discursiva que o domina [...]” (PÊCHEUX, 2009, p.6 apud SIVERIS e ZANDWAIS, p. 49, 2015) conteúdos que só têm sentido, para ele, se encaminhados daquela maneira, o que nos leva a pensar no esquecimento número dois que, de acordo com Pêcheux, (1975 apud ORLANDI, 2012a, p. 34-35), é pré-consciente/consciente, da ordem da enunciação, quando o sujeito-elaborador escolhe dizer de um jeito e não de outro, pois para ele não há outra forma de dizê-lo, não há sentido se não for dito assim.

Pêcheux apud Orlandi (2012a) traz também o esquecimento número um que é da ordem do inconsciente, o esquecimento ideológico, isto é, o sujeito-elaborador ao formular a questão acredita ser a origem de suas palavras, que significam somente o que ele quer dizer. Entretanto, suas escolhas originam-se da forma como ele se inscreve na língua e na história, melhor dizendo, ele escolhe as palavras, porque sua questão é desenvolvida para uma área de conhecimento que ele domina e só poderá abranger uma habilidade da Matriz de Referência dessa área. Sendo assim, seu discurso já vem atravessado por essa inscrição, mesmo que ele não perceba.

O sujeito-elaborador só pode assumir essa função ao submeter-se ao discurso regulatório da instituição a qual se vincula, o INEP, que lhe informa o que é um enunciado, na sua acepção:

O enunciado constitui-se de uma ou mais orações e não deve apresentar informações adicionais ou complementares ao texto-base; ao contrário, deverá considerar exatamente a totalidade das informações previamente oferecidas. No enunciado, inclui-se uma instrução clara e objetiva da tarefa a ser realizada pelo participante do teste. Essa instrução poderá ser expressa como pergunta ou frase a ser completada pela alternativa correta (BRASIL, 2010, p. 10-11).

Também orientando a forma como ele deverá ser elaborado:

Elabore o enunciado: **utilize termos impessoais** como: “considere-se”, “calcula-se”, “argumenta-se” etc.; não utilize termos como: “falso”, “exceto”, “incorreto”, “não”, “errado”; não utilize termos absolutos como: “sempre”, “nunca”, “todo”, “totalmente”, “absolutamente”, “completamente”, “somente” etc.; não utilize

sentenças como: “Pode-se afirmar que”, “É correto afirmar que” etc. (BRASIL, 2010, p. 12).

A partir da primeira orientação, podemos ter uma ideia de que o enunciado deve ser elaborado de maneira que não haja margens abertas, garantindo que os sentidos fiquem ali contidos. Essa é a operação que o sujeito-elaborador buscará operar, desenvolver um enunciado exato, convincente e neutro, capaz de mediar os sentidos contidos no item, acreditando que não está deixando marcas ideológicas da seleção que faz dos discursos científicos no qual se ancora.

Já a segunda, especificamente em relação à utilização de termos impessoais, cabe dizer que imparcial da mesma forma que anônimo podem ser sinônimos da palavra impessoal, o que retoma parte do que já foi exposto acima e também da situação anônima desse sujeito-elaborador. Por outro lado, temos a compreensão de que a orientação é para que sejam formuladas orações com sujeito indeterminado e, nesse aspecto, entendemos que o sujeito-elaborador deve assumir uma posição que reproduza o sentido de não sou eu que estou dizendo, não é o que eu entendo, é o que pode ser interpretado a partir do texto-base e a partir dos conhecimentos que o examinando possui.

Faraco, Mouro e Maruxo (2010, p. 391) trazem a seguinte concepção para sujeito indeterminado: “É o sujeito que não pode ser determinado nem pelo contexto nem pela determinação do verbo”. Já Garcia (2008) nos apresenta um outro posicionamento a respeito dessa classificação de sujeito:

[...] o sujeito indeterminado expresso pela 3ª pessoa do singular do verbo acompanhada do pronome ou índice de indeterminação do sujeito *se* como que *ênfatiza* a inclusão da 1ª e da 2ª pessoas do verbo como possibilidade de determinação do sujeito. É como se o falante dissesse: “qualquer um, inclusive *eu* ou *você*, poderia ser o sujeito da situação descrita no predicado” [...] (GARCIA, 2008).

Da primeira ótica apresentada, para sujeito indeterminado, podemos depreender que o indicativo para o uso dos termos impessoais permitiria ao sujeito-elaborador despersonalizar-se⁹ de forma que se estabeleça uma relação direta entre examinando e questão, garantindo que os sentidos estejam resguardados por essa, estabelecendo uma mediação “neutra”. Vale lembrar, sobre a posição sujeito-elaborador, que ele, afetado pela língua, pela história e pela ideologia, é suscetível ao equívoco, ao deslizamento, à contradição na materialidade do seu discurso que se apresenta sob a forma de uma questão. Nesse sentido, os debates, as críticas e

⁹ “Significando fazer perder ou perder a personalidade, fazer esquecer ou esquecer a individualidade; descaracterizar-se”. (HOUAISS, 2009).

as polêmicas que envolvem o ENEM são os indícios da equivocidade, que sempre permeia a questão, embora formulada tendo em vista a homogeneidade.

Entendemos, por isso, que na produção de leitura instaurada pelo ENEM, o mesmo e o diferente travarão a sua batalha, no momento em que o examinando, enquanto sujeito-leitor, precisa se tornar um aliado do sujeito-elaborador na leitura do seu texto, se submeter a ele, ou seja, precisa acreditar que exista somente uma possibilidade de resposta que complete o sentido do enunciado, ainda que essa completude permaneça em suspenso até a divulgação do gabarito da prova.

Logo, por pensarmos a linguagem discursivamente, somos levados, conseqüentemente, a pensar nos processos parafrásticos e polissêmicos, uma vez que entendemos, de acordo com o que afirma ORLANDI (2012a, p. 36), “que todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão” entre esses dois processos. Todo discurso estabelece uma relação com aquilo que já foi dito em outro lugar, em outro contexto, por outros sujeitos. Assim, temos a paráfrase que abriga a manutenção dos sentidos e a polissemia que os desloca, rompendo com o estabilizado.

Esta tensão entre o mesmo e o diferente é que constitui as várias instâncias da linguagem. Aí se situa a relação entre a variação, a multiplicidade inerente à linguagem e a sua contenção (institucional). Expressa-se assim o conflito entre o garantido, o institucionalizado, o legitimado, e aquilo que, no domínio do múltiplo, tem de se garantir, se legitimar, se institucionalizar (ORLANDI, 2012, p. 25).

A paráfrase se apresenta como a matriz dos sentidos, que só ganham esse *status* se forem reiterados (já-ditos), firmados em um conhecimento que é da ordem do discurso. É preciso que algo já tenha sido dito para que possa fazer sentido no nosso dizer (discurso), já que os sentidos e os sujeitos podem ser outros, mas nem sempre o são. A polissemia, por sua vez, é a fonte da linguagem, a ruptura dos sentidos, prova da existência das diversas posições que os sujeitos assumem e dos distintos sentidos que eles dão ao seu discurso a partir das posições ocupadas e, se assim não fosse, se não houvessem esses vários sujeitos e sentidos possíveis, nada mais precisaria ser dito (ORLANDI, 2012, p. 38).

Assim, considerando que, em nossa concepção, paráfrase e polissemia são basilares na constituição dos discursos, dos sentidos e dos sujeitos é que procuramos observar, nas questões escolhidas, quais são os processos de produção de sentido que ali se materializam através dos gestos de interpretação do sujeito-elaborador.

3 AS ANÁLISES

Antes de iniciar as análises propriamente ditas, cabe explicitar acerca da nossa metodologia, de como chegamos ao nosso dispositivo teórico e, conseqüentemente, ao analítico. Ao nos filiarmos à AD, estamos, automaticamente, nos filiando à metodologia de investigação que lhe é peculiar, o que pressupõe, de acordo com Grantham e Caseira (2011, p. 17), “teorizar novamente, pois, em AD, não há um modelo que se aplique de modo indiferenciado a todo e qualquer discurso. A metodologia, assim, constrói-se num movimento contínuo entre a teoria e a própria análise”, de maneira que são as perguntas apresentadas por nossa pesquisa que definiram a estratégia metodológica de nossa análise. Consideramos assim, com base no que propõem Courtine¹⁰ (1981 apud Grantham e Caseira, 2011), o ENEM como nosso *corpus empírico*, constituído por um universo de discursos possíveis de análise (leis, portarias, editais, regulamentos, provas, etc.) para estabelecer o discurso pedagógico como nosso *campo discursivo de referência*, nesse espaço.

A partir disso, chegamos ao nosso *corpus* discursivo, que é a questão da prova do ENEM/2015 que delimitamos. Nessa questão, segmentamos seqüências discursivas de referência, que, conforme Courtine (1981, p. 139 apud GRANTHAM e CASEIRA, 2011, p. 17), são “seqüências orais ou escritas de dimensão superior à frase” as quais acreditamos contribuir na constituição dos objetivos de nossa análise.

Nosso *corpus* é constituído pela questão nº 09 do Caderno 1 – Azul, p. 4 – Prova de Ciências Humanas e suas tecnologias, realizada no dia 24/10/2015¹¹.

¹⁰ COURTINE, J. **Análisis del discurso político** (El discurso comunista dirigido a los Cristiano). Trad. De María del Carmen Saint-Pierre. Languages. Jun. 1981. Disponível em <http://www.magarinos.com.ar/courtine.htm>.

¹¹ Em 2015, o ENEM teve duas aplicações, em 25 e 24/10/2015 e em 01 02/12/2015.


QUESTÃO 09 ◆◆◆◆◆

Voz do sangue

Palpitam-me
os sons do batuque
e os ritmos melancólicos do blue.

Ó negro esfarrapado
do Harlem
ó dançarino de Chicago
ó negro servidor do South

Ó negro da África
negros de todo o mundo

Eu junto
ao vosso magnífico canto
a minha pobre voz
os meus humildes ritmos.

Eu vos acompanho
pelas emaranhadas áfricas
do nosso Rumo.

Eu vos sinto
negros de todo o mundo
eu vivo a nossa história
meus irmãos.

Disponível em: www.agostinhoneto.org. Acesso em: 30 jun. 2015.

Nesse poema, o líder angolano Agostinho Neto, na década de 1940, evoca o pan-africanismo com o objetivo de

- A** incitar a luta por políticas de ações afirmativas na América e na África.
- B** reconhecer as desigualdades sociais entre os negros de Angola e dos Estados Unidos.
- C** descrever o quadro de pobreza após os processos de independência no continente africano.
- D** solicitar o engajamento dos negros estadunidenses na luta armada pela independência em Angola.
- E** conclamar as populações negras de diferentes países a apoiar as lutas por igualdade e independência.

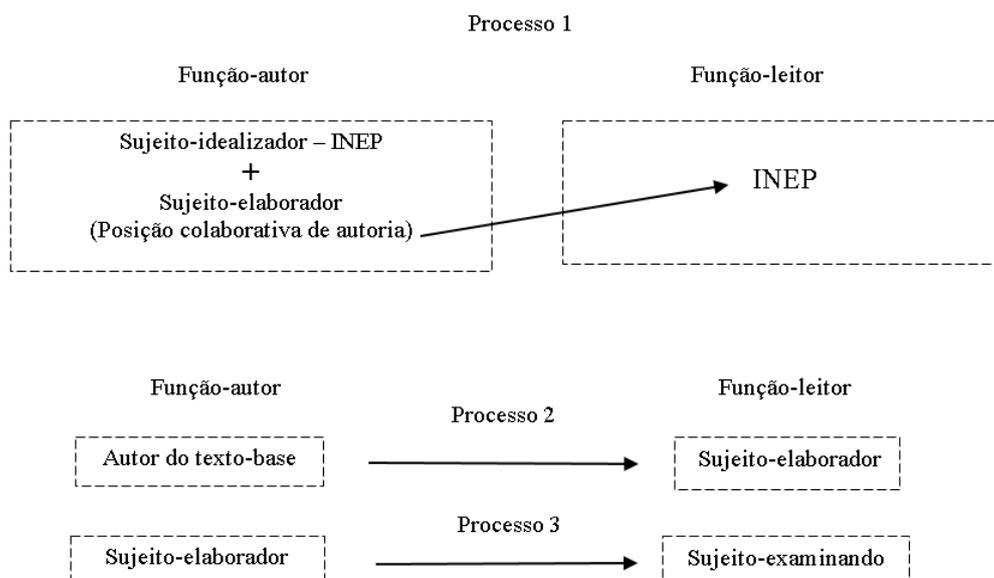


(INEP, 2015¹²)

¹² INEP. **Provas e Gabaritos**. 2017. Prova de Ciências Humanas e suas tecnologias - Caderno 1, Azul, p. 4, aplicada no dia 24/10/2015. Disponível em: <http://enem.vc/provas-e-gabaritos-do-enem-2015>. Acesso em: 19 jan. 2017.

Delimitado o corpus, apresentaremos o esquema representativo de nossa proposta teórico-analítica que foi construído a partir das articulações feitas que constitui a base da análise das Sequências Discursivas de Referência (SDR) selecionadas.

PROPOSTA TEÓRICO-ANALÍTICA



Retomando nossa proposta para a noção de sujeito-elaborador, temos, no Processo 1, o sujeito que, convidado a colaborar com o INEP, desenvolve questões para comporem o Banco Nacional de Itens, o que lhe possibilitará ocupar o lugar de colaborador. Nessa posição, irá se constituir a função-autor do sujeito-elaborador que tem o INEP (sujeito-idealizador) como seu leitor. Esse sujeito desenvolverá as questões com base nas orientações previstas por essa instituição detentora do poder de selecioná-las a integrem o acervo de itens e, consequentemente, a serem escolhidas a comporem as provas do ENEM. Assim, no Processo 1, temos esse sujeito-elaborador, que primeiro enuncia para o INEP. Este, ao aceitar sua colaboração, o legitima a enunciar para o examinando e assumir a função-autor frente a esse outro leitor e estabelecer a segunda posição discursiva de autoria no ENEM, já que entendemos que a primeira é do INEP, aquele que elabora/realiza o exame.

O Processo 2 é uma referência à produção discursiva de leitura que o sujeito-elaborador instaura em relação ao texto-base e que o leva à construção da situação-problema da questão. O sujeito-elaborador, a partir do seu lugar social, assume a sua posição de interpretante e interage com o texto-base, buscando desfazer o efeito-texto, desconstruindo sua aparente

homogeneidade ao promover movimentos de leitura que revelarão sua heterogeneidade, formando sentidos que podem ou não identificar-se com os materializados pelo sujeito-autor daquele texto. Importa também referir acerca desse processo que, no contexto da elaboração da questão, os sentidos produzidos pela interpretação do sujeito-elaborador deverão, em tese, se reproduzir nas demais partes dessa, o enunciado e as alternativas, pois, entendemos, que esse é um dos fatores que garantem a seleção da questão pelo INEP, que a situação-problema permeie todas as partes da questão, o que, por sua vez, evidenciará que o sujeito-elaborador na função-autor dessa questão criou um “texto original”, fechado, com começo, meio e fim, produzindo um novo efeito-texto.

Quanto ao Processo 3, acreditamos que ele deve nos revelar, com mais clareza, o que resulta dessa posição de mediador que entendemos assumir o sujeito-elaborador tanto no que concerne à mediação entre o INEP e o examinando, quanto à mediação entre a questão e o examinando. Contudo, entendemos que para fazermos uma análise com profundidade dessa posição, demandaria o conhecimento do desempenho dos examinandos nas provas, informações essas que não tivemos acesso no desenvolvimento deste trabalho. Condição que nos faz perceber que nosso estudo é bastante inicial e mostra a importância de darmos continuidade nessa pesquisa para inclusive aferir o que começamos a pensar aqui, tendo em vista que nosso olhar deteve-se na autoria e sabemos que no estudo da produção de leitura não se pode abster-se de refletir sobre a posição do leitor que, no caso do ENEM, é bastante complexa dado o grande alcance desse exame, o país todo.

Dito isso, passamos às análises das SDRs que acreditamos conterem indícios capazes de elucidar a constituição da autoria e, conseqüentemente, a relação estabelecida com o sujeito-leitor na prática discursiva de leitura.

SDR1: “Nesse poema, o líder angolano Agostinho Neto, na década de 1940, evoca o pan-africanismo com o objetivo de [...]”

À primeira vista, o sujeito-elaborador parece assumir um posicionamento discursivo que pressupomos ser de um professor de História ou de Sociologia,¹³ haja vista que a SDR1 é extraída de uma questão que compõe a prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Teríamos, então, a Literatura a serviço da História e/ou da Sociologia e um sujeito-elaborador

¹³ Neste ponto, nos deparamos com a impossibilidade de delimitação de algumas condições de produção que afetam o discurso desse sujeito-elaborador justamente por ser característico do corpus em análise, que é um texto produzido por sujeitos anônimos e qualquer afirmativa neste sentido seria mera especulação.

que se inscreve nessas correntes possíveis de serem seguidas por professores da área de Ciências Humanas.

Partindo dessa perspectiva, o sujeito-elaborador estaria delimitando o sentido da questão, estabelecendo o regime de necessidade que seu texto obedeceria nas diferentes “direções significativas” que ele poderia seguir. Entendemos, assim, que esse sujeito interpreta o poema por seu viés histórico e/ou, sociológico, pensando a sua função social. A esse respeito, T. Eliot coloca que:

Além da intenção específica que a poesia possa ter [...] há sempre a comunicação de alguma experiência nova, de algum entendimento novo do familiar, ou a expressão de alguma coisa que sentimos mas para a qual não temos palavras, **que amplia nossa conscientização** ou apura nossa sensibilidade (ELIOT, 1972, p. 32. [grifo nosso]).

Esse escritor compreendia que além do prazer que a poesia pode dar, ela precisa produzir outro efeito, que é da ordem do social. Para ele, é importante que cada povo tenha a sua poesia, não só para aqueles que a apreciam, mas para a sociedade como um todo, pois, justamente por ela expressar sentimentos e emoções é que o autor entende que mesmo que aprendamos outras línguas é mais fácil sentir através da nossa própria. Por isso, para Eliot (1972, p. 33) “nenhuma arte é mais obstinadamente nacional do que a poesia”.

Tendo em vista que o sujeito-elaborador se vale da literatura, mais especificamente, de uma poesia, para tratar de acontecimentos históricos e de cunho social, percebemos que ocorre um processo de seleção das posições-sujeitos assumidas por Agostinho Neto. Esse foi poeta e líder, mas a primeira posição é marginalizada em detrimento da segunda, o que é perceptível pelo uso da nomeação *líder*, no lugar de “poeta”. Eis uma seleção de sentidos que se opera no discurso do sujeito-elaborador, a seleção das posições-sociais assumidas pela pessoa a que está se referindo.

A análise dessa materialidade linguística nos expõe, então, através desse gesto de interpretação do sujeito-elaborador, à produção de sentidos que “realça” o significado histórico que advém do texto-base e isso se revela no uso da palavra *líder*. Destaca-se a presença de uma liderança que faz silenciar a voz do poeta, fazendo ecoar a voz do ativista social e político que teria o poder de exercer influência na história de um povo. Aqui, observamos, o procedimento analítico referente à “falta”, tal como proposto por Ernst-Pereira (2009). A autora percebe a falta como uma estratégia discursiva que o sujeito opera através de supressões (palavras, expressões e/ou orações) no discurso produzido, que poderão ou não serem resgatas pelo leitor, podendo também acontecer a partir da omissão de elementos interdiscursivos. Neste estudo, o

sujeito-elaborador, ao omitir a palavra “poeta”, cria “zonas de obscuridade e incompletude na cadeia de significante com fins ideológicos determinados” (ERNST-PEREIRA, 2009, p. 4), com o fim de delimitar o referencial teórico no qual sua questão se inscreve.

Novamente retomando Indursky (2001), quando aborda as seleções que o autor opera na exterioridade para instituir o efeito-texto, a palavra líder, em vez de poeta, seria um dos recortes que o sujeito-elaborador faz, determinado pelas formações discursivas nas quais se inscreve. Tal recorte é apagado, disfarçado por meio de uma “costura” textual que entendemos ser indelével e responsável por criar uma “heterogeneidade estruturada”, necessária para a construção do “efeito de textualidade” da sua questão.

Observamos também, no funcionamento da expressão *Nesse poema, o líder [...] evoca o pan-africanismo*, o sujeito-elaborador, conforme já explicitado, resgatando saberes históricos e sociológicos por intermédio da Literatura e significando, delimitando o poema a partir do conceito de pan-africanismo, trabalhado tanto na disciplina de História como na de Sociologia, ou seja, o pan-africanismo estaria sendo evocado pelo *líder*, como se fosse um “sentimento” que é despertado naturalmente a partir da leitura do poema. Para esse sujeito-elaborador, o pan-africanismo é o que pode e deve ser dito a respeito desse poema. Nesse funcionamento discursivo, percebemos os indícios de um discurso autoritário, que nos parece homogeneizar o significado de pan-africanismo conduzindo a uma prática de leitura na qual os sentidos são “[...] constituídos por evidência que faz com que ‘uma palavra ou enunciado queiram dizer o que realmente dizem’ [...]” (PÊCHEUX, 2009, p. 146, apud SILVA, 2015, p. 76).

Compreendemos que, o sujeito-elaborador, em sua tarefa de mediação, depara-se com o equívoco inerente à língua, pois, ao tentar manter a neutralidade entre texto-base e enunciado e obedecer à regulação do INEP, “o enunciado [...] não deve apresentar informações adicionais ou complementares ao texto-base” (BRASIL, 2010, p. 10-11), faz a mediação flertar com a imposição. Ocorrem deslizos na posição do mediador, pois há imposição de um sentido que se coloca como predominante entre as outras formas desse poema significar. O sujeito-elaborador nos revela que sua mediação não é neutra, é marcada pela ideologia, pela interpretação “particular” que faz do texto-base.

O poema (texto-base), por intermédio do enunciado, significa como expressão do pan-africanismo. Esse direcionamento semântico precisará se confirmar na alternativa correta, que, por sua vez, compõe a situação-problema, a relembrar: texto base, enunciado e alternativas. Assim, os sentidos produzidos na alternativa correta deverão “garantir” a esperada homogeneidade do texto produzido pelo sujeito-elaborador, “o efeito de textualidade” necessário para que esse sujeito se constitua como autor (Processo 2).

Passemos à análise das alternativas da questão selecionada:

SDR2: [...] conclamar as populações negras de diferentes países a apoiar as lutas por igualdade e independência.

Para sustentar essa perspectiva de interpretação, trazemos a concepção de pan-africanismo apresentada pelo professor de História Otavio Auler (2015), em seu Blog Mais História, “[...] é um movimento de caráter social, filosófico e político, que visa **promover a defesa dos direitos do povo africano, constituindo um único Estado soberano para africanos que vivem ou não na África.**” [grifo nosso]. Dessa acepção, o que se depreende é que a SDR2, alternativa *E*, materializa uma acepção de pan-africanismo, já-dita, pois, nos parece estar reproduzindo a síntese dos anseios do movimento Pan-africanismo, naquele período da história do continente africano, período que fica delimitado na SDR1 pela expressão *década de 1940*. Para que alguns sentidos se sobreponham a outros, surge a necessidade de silenciar, no enunciado, no intradiscurso, o poeta para que pudesse o *líder* conclamar todos os negros que vivem ou não África: *o negro esfarrapado*, *o negro do Harlem*, *o negro dançarino de Chicago*, *o negro servidor do South*, *o negro da África*, os *negros de todo o mundo* a se engajarem nesse movimento.

Reconhecemos, pois, que a SDR2, enquanto alternativa a ser escolhida, é do domínio da paráfrase, na qual o sujeito-elaborador propõe ao examinando enunciados, na alternativa, que entrem em consonância com o conceito de pan-africanismo, que devem representar o que já foi falado sobre esse conceito, que faça com o que está sendo dito ali, na alternativa, ecoe o sentido do que foi dito lá, no enunciado, posto como síntese do texto-base. Desse modo, seria uma paráfrase que opera em especial o intradiscurso, que espelha os sentidos, reinscrevendo o sujeito-elaborador no mesmo posicionamento no qual já se havia inscrito na SDR1 e no texto-base, que consolidaria sua posição de sujeito-elaborador que no desempenho de sua função-autor, acredita estar se representando na origem do seu dizer, que produz um discurso novo, com unidade, que tem coerência e progressão, produzindo o esperado efeito de completude, na formulação da alternativa correta.

Constatamos que a SDR2 representa o processo parafrástico, da reprodução do mesmo que caracteriza o discurso ali presente, que busca estabelecer uma relação linear com o discurso produzido no enunciado e no texto-base, constituindo-se, na prática, uma reprodução semântica dos ideais do pan-africanismo e, nessa perspectiva, não há uma marca linguística específica que

identifique esse gesto de interpretação do sujeito-elaborador na SDR2, pois é a sequência como um todo que reproduz o sentido esperado.

Seguindo neste compasso de análise, cremos, também, que é no funcionamento do discurso das demais alternativas, as distratoras, que poderemos perceber o processo que deve vir na “contramão” daquele percebido na alternativa correta e deverá fazer com que essas sejam descartadas como possibilidade de resposta.

Começemos pela alternativa A, do gabarito.

SDR3 [...] incitar a luta por políticas de ações afirmativas na América e na África.

O discurso produzido na SDR3, aparentemente, se identifica com o que propõe o enunciado da questão (SDR1) no que concerne ao pan-africanismo, pois *incitar a luta por políticas de ações afirmativas* diz respeito, principalmente, à luta contra todo o tipo de intolerância e a intolerância à discriminação racial é um tema recorrente quando o assunto é pan-africanismo. Apesar disso, é no gesto de interpretação produzido pelo uso da expressão *ações afirmativas* que, novamente, o sujeito-elaborador estabelece uma oposição de sentidos. Pois, a despeito da possível manutenção do sentidos que o gesto de interpretação produzido pela expressão *incitar a luta por políticas de ações afirmativas* pudesse suscitar, o que se observa é um deslocamento de sentidos, já que *ações afirmativas* enquanto conceito só passou a ser usado a partir de 1964, quando o governo do Estados Unidos publicou a lei dos direitos civis. Esse marco temporal estaria, então, deslocando o sentido que se depreenderia do enunciado que apresenta a expressão *década de 1940*.

O discurso do sujeito-elaborador, nessa SDR, não chega a se contrapor ao do enunciado, mas produz um sentido que interfere no proposto e isso ocorre justamente pelo viés desse marco temporal inerente à expressão *ações afirmativas*. Não teríamos aqui, segundo Caseira (2011), nem paráfrase, nem polissemia, mas sim uma ambiguidade discursiva, na qual diferente da primeira em que os sentidos são apenas reproduzidos e a segunda que rompe com eles, na ambiguidade discursiva, o sujeito se mantém na mesma FD, mas desloca o sentido, estabelecendo uma relação diferente com ele sem contudo transformá-lo.

Acreditamos inclusive que, por esse motivo, essa questão foi alvo de muitas discussões entre professores de “cursinhos”, pois da análise feita, não nos foi possível afirmar que tenha se instaurado nem o processo parafrástico nem o polissêmico entre a alternativa, o enunciado e o texto-base, já que não há como não admitir que, de certa maneira, ela dá continuidade ao enunciado ainda que desloque o sentido. Ela pode não gerar o efeito de completude pretendido,

entretanto, não chega a contradizer o sentido proposto na SDR1 e isso, para nós, gera para o examinando um espaço de interpretação aberto para outros sentidos, interferindo no efeito de completude desejado pelo sujeito-elaborador.

A SDR3 nos demonstra a possibilidade de desconstrução, pelo examinando, do efeito-texto que o sujeito-elaborador pretendeu produzir, no qual ela teria início, meio e um “fim” indiscutível, pois, não há como prever os conhecimentos do sujeito-leitor, a sua “leitura pessoal” e a sua “história de leitura”, ou seja, as relações contextuais, interdiscursivas e intertextuais que ele fará e que poderão evocar outras memórias, criando outros sentidos e interpretando de forma distinta da esperada pelo sujeito-elaborador. A ambiguidade discursiva que a expressão *ações afirmativas* produz é a marca, nesse discurso, que indica a possibilidade do examinando desmanchar o efeito-texto, instaurando a sua prática discursiva de leitura, expondo a heterogeneidade da questão.

SDR4 [...] reconhecer as desigualdades sociais entre os negros de Angola e dos Estados Unidos.

Na SDR4, letra *B*, do gabarito, no gesto de interpretação produzido pelo sujeito-elaborador com o uso da expressão *desigualdades sociais entre os negros* depreende um sentido que se contradiz com a questão principal do pan-africanismo, que é a unidade africana. A palavra *desigualdades* estaria marcando o que diferencia e separa os negros e o objetivo da evocação do pan-africanismo, no contexto do poema, é a unidade entre eles, o que pode também ser identificado em alguns recortes do texto-base, *Eu junto, Eu vos acompanho, eu vos sinto*.

Observamos, assim, que houve uma tendência ao processo polissêmico, necessário para desviar o leitor do sentido proposto pelo sujeito-elaborador para a questão. Porém, nos reportamos mais uma vez a Indursky (2001), quando ela coloca que a textualização produzida pelo sujeito-autor é inconsciente ou consciente, assim entendemos que nessa SDR a polissemia que se instaura é da ordem do intradiscorso, no qual o sujeito escolhe palavras ou expressões que assim articuladas produzem um sentido evidente de oposição ao sentido proposto pela interpretação que o sujeito-elaborador fez do texto-base, pensando o pan-africanismo e, a esse respeito, não podemos afirmar se suas escolhas foram conscientes ou inconscientes.

SDR5 [...] descrever o quadro de pobreza após os processos de independência no continente africano.

Nessa SDR, que corresponde à alternativa C do gabarito, o sujeito-elaborador, mais uma vez, produz gestos de interpretação que buscam romper com o sentido produzido a partir do enunciado e do texto-base. Essa percepção surge mais uma vez a partir o marco temporal presente no enunciado, *década de 1940*, o qual define em que época o líder Agostinho Neto evoca o pan-africanismo. Nesse sentido, a expressão *após os processos de independência do continente africano*, presente na SDR5, remete a um período posterior ao proposto pelo enunciado, já que os processos de independência só tiveram início na década de 1950. O sujeito-elaborador, nessa alternativa, traz uma memória que se relaciona com o pan-africanismo, pois a independência da África era um dos objetivos desse movimento, entretanto, não há como *descrever* essa situação, a pobreza que o continente africano estaria vivenciando após a sua independência (1950), que no contexto de produção da poesia (1940), não havia acontecido. Ainda, nesse mesmo recorte da SDR5 destacamos a expressão *continente africano*, que também poderia garantir que o sentido da alternativa não desse completude ao proposto pelo sujeito-elaborador, pois o poema abarca *os negros de todo o mundo*.

Há nessa SDR, da mesma forma como a SDR3, um imaginário de leitor muito bem situado historicamente, pois os marcos temporais presentes em ambas, que estariam instaurando o processo polissêmico, deslocando o sentido que o sujeito-elaborador enfatiza no enunciado, estabelecem períodos da história que não condizem com o da produção do poema e no enunciado o sujeito-elaborador deixa explícito que *o líder angolano Agostinho Neto evoca o pan-africanismo, na década de 40*. Entendemos, então, que há uma expectativa de leitura por parte do examinando que discrimine o que é certo do que é errado a partir dessas datas.

SDR6 [...] solicitar o engajamento dos negros estadunidenses na luta armada pela independência em Angola.

Na análise dessa SDR, alternativa D do gabarito, identificamos uma marca linguística que “quebra” a linearidade do sentido produzido pelo enunciado e o texto-base, que é a expressão *negros estadunidenses*, pois como já foi pontuado nas outras análises, o poema fala dos *negros de todo o mundo*, assim, o pan-africanismo poderia sim estar sendo evocado, pelo líder angolano, com o objetivo de *solicitar o engajamento [...] mas dos negros de todo o mundo* não só dos negros do Estados Unidos. Desse modo, essa marca linguística nos parece produzir um sentido “muito” evidente, que nos faz retomar o que já foi dito na análise da SDR4, que a SDR6 também estaria instaurando uma polissemia da ordem do intradiscorso, no qual o que fica evidente “é a formulação do discurso a partir da realidade presente” (FERREIRA, 2010, p.

16). Assim, parafraseando a citação que trouxemos, entendemos que, na SDR6, possivelmente, seja suscitada uma interpretação a partir da realidade presente, ou seja, a leitura do texto-base e do enunciado seriam, praticamente, suficientes para eliminar essa alternativa.

Isso nos reporta à orientação do MEC, no Guia de Elaboração de Itens, que refere que as distratoras são as alternativas incorretas para resolução da situação problema proposta pela questão mas, essas “respostas devem ser plausíveis, isto é, devem parecer corretas para aqueles participantes do teste que não desenvolveram a habilidade em questão” (HALADYNA, 2004 apud BRASIL, 2010, p. 11). Essa alternativa, por isso, nos parece não se alinhar a essa orientação, pois, a evocação, dos negros estadunidenses, obstaculiza ao nosso ver, de forma muito explícita a sua escolha. O sujeito-elaborador, nessa SDR, nos dá indícios de uma tomada de posição frente ao discurso que materializa, visando cercear o sentido e determinar a leitura, contudo, por que a linguagem é falha, ele revela o equívoco, a contradição em relação às orientações do INEP.

3.1 CONCLUINDO AS ANÁLISES

Das análises feita, entendemos que na SDR1, o sujeito-elaborador começa a instaurar o movimento de mediação entre o texto-base e as alternativas para instaurar sentidos que são produzidos a partir de um poema, gênero literário do qual sempre emana uma leitura polissêmica e esses sentidos precisam ser “contidos” na escolha da alternativa correta que “dê” completude ao texto, criando o efeito-texto desejado. Nesse sentido, a SDR2 (alternativa correta), produz um discurso restritivo quanto ao poema, que seria o dizer de um líder, não de um poeta. Nesse caso, o poema se presta a um ativismo, a um chamamento, por ser expressão do pan-africanismo. O discurso produzido nessa SDR pretende controlar a leitura que é feita do texto-base, contendo a interlocução, encobrendo o referente e nos expondo ao Discurso Pedagógico: a interpretação que o sujeito-elaborador fez do texto-base é a interpretação que o examinando deverá fazer.

Nas demais SDRs (distratoras), chegamos à compreensão de que, da mesma forma que a SDR1, elas são formuladas de modo a parecerem que o texto-base é expressão do pan-africanismo. Todas mantêm o sentido de pan-africanismo, logo, as alternativas têm uma relação de paráfrase com a fórmula “poema=pan-africanismo”, criada no enunciado. A polissemia, a paráfrase ou a ambiguidade instauram-se quando o examinando for tentar compreender, a partir da sua interpretação, dos seus conhecimentos, qual o objetivo do líder, ao evocar o pan-africanismo. O sujeito-elaborador, buscando obedecer ao princípio de que precisa fornecer

alternativas de respostas, faz recortes no interdiscurso de possibilidades de significação quanto aos objetivos de evocar o pan-africanismo e o- sujeito-examinando deve identificar, dentre esses recortes, o “certo”. Mas as possibilidades ofertadas pelo sujeito-elaborador também são restritivas, também buscam conter a interlocução.

Na dessuperficialização dessas SDRS, as distratoras, localizamos as marcas linguísticas produzidas pelos gesto de interpretação do sujeito-elaborador, que visavam “impedir” que essas alternativas estabelecessem um contínuo do sentido proposto pela interpretação que ele fez do texto-base, gerando a incompletude do questão. Marcas que impossibilitassem de estabelecer-se uma “heterogeneidade estruturada”, as quais identificadas pelo examinando lhes permitiria desconstruir o efeito-texto, alternando nas possibilidades já instituídas pela sujeito-elaborador.

Entendemos, contudo, que essas marcas mostram-se, também, como brechas no discurso do sujeito-elaborador que poderão levar o leitor a formar um sentido diferente do esperado pelo sujeito-elaborador, essas marcas são também possibilidades interpretativas trazidas para o leitor, que poderiam levá-lo a fazer escolhas que instaurariam a heterogeneidade na leitura como identificamos na SDR4, no uso da expressão *ações afirmativas*. Percebemos, no funcionamento discursivo operado por essas marcas linguísticas a mesma estratégia discursiva, o estranhamento, que

“[...] expõe o conflito entre formações discursivas e consiste na apresentação de elementos intradiscursivos – palavras, expressões e/ou orações e interdiscursivos, da ordem do ex-cêntrico, isto é, daquilo que se situa fora do está sendo dito [...]” (ERNST-PEREIRA, 2009, p.4).

Essas marcas estariam funcionando nas alternativas como elementos que rompem com a estrutura linear do enunciado, que indicam a “inadequação e o distanciamento daquilo que é esperado” (ERNST-PEREIRA, 2009, p.4), que nos indica que o sujeito-elaborador, nessas alternativas, assume uma posição distinta da assumida no enunciado. Estratégia essa que, a nosso ver, também atestaria a polissemia, instaurando a falha, a não correspondência entre a alternativa e o enunciado.

Foi possível, assim, observar na formulação do enunciado e das alternativas em conjunto com o texto-base, que há distintos movimentos que se operam no discurso do sujeito-elaborador que pretendem ora completar o sentido e ora deslocá-lo. Entretanto, exatamente pela linguagem funcionar na tensão entre estes dois processos, a paráfrase e a polissemia, que concluímos que eles vão se instaurar, dependendo dos conhecimentos que estarão sendo postos em jogo pelos

examinandos, na leitura que eles produzirão dependendo da sua “leitura pessoal” e da “sua história de leitura”.

CONCLUSÃO

O que nos motivou a fazer esta investigação foi o interesse que temos no estudo acerca da produção de leitura bem como o entendimento de que “ler bem” é condição essencial para que todo sujeito esteja apto ao exercício da sua cidadania. Para tanto, elegemos as provas do ENEM/2015-1 como nosso objeto de estudo por considerar que essas encerram um caráter interpretativo que demandam uma produção de leitura eficiente.

O que aqui deveria tomar a forma de conclusão é, na verdade, a apresentação dos resultados obtidos com nossa pesquisa e que nos suscitaram o desejo de seguir por esse caminho de investigação. Este trabalho é, portanto, o marco inicial de um estudo que começa pela investigação da posição que ocupam os sujeitos-elaboradores das questões de provas do ENEM para, a partir disso, refletir sobre a produção de leitura que esse exame suscita e, assim, pensar a prática discursiva de leitura.

Para alcançar tal objetivo, desenvolvemos um dispositivo analítico com base na Análise do Discurso de Linha Francesa e, tendo em vista a natureza deste trabalho, que limita o espaço de produção, escolhemos trabalhar com um *corpus* pequeno, uma questão da prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias, a fim de dar profundidade e qualidade às análises feitas.

Assim, quanto à posição de autoria desse sujeito, concluimos que o sujeito-elaborador assume a função discursiva de autor, ainda que seja uma autoria que permaneça em segundo plano, que sua questão seja uma entre centenas ou mais que compõem o Banco Nacional de Itens e que sua posição sempre ficará subjacente a do sujeito-idealizador, o INEP, ainda assim, ela existe. O sujeito-elaborador, na proposição da sua situação-problema, faz recortes contextuais, intratextuais e intradiscursivos, buscando organizá-los no desenvolvimento da questão, mesmo que na “costura” do seu texto ele não consiga silenciar as vozes de outros discursos, porque ele está sujeito à linguagem, a seus equívocos, à contradição.

Analisando as alternativas erradas, as distratoras, compreendemos que se instaura a heterogeneidade do texto, que julgamos não poder ser “plenamente controlada” pela possível homogeneidade da alternativa correta, podendo desfazer-se a completude e a ilusão de que esse sujeito seja origem do seu dizer, de que tudo o que tem a ser dito acerca do tema que a sua questão coloca estaria restrito à leitura do texto base, do enunciado e da alternativa correta. Porém, isso não o destitui da sua função-autor, porque, antes de mais nada, o sujeito-elaborador é sujeito de linguagem, sujeito de discurso igual a tantos outros autores que tem seu nome divulgado e nessa posição, da mesma forma que esses outros autores “públicos”, ele assume o

seu lugar social de fala, de professor e pesquisador da área que sua questão se insere, e produz o seu texto.

Das análises, de modo geral, o mais importante que percebemos, é que ainda que tentem “impedir” o examinando de instaurar a produção discursiva de leitura, que o objetivo seja instaurar um processo de interlocução contido entre o sujeito-elaborador, o examinando e a questão, não há como silenciar as outras vozes que ecoam do discurso produzido por esse sujeito-elaborador. Para cada questão só existe uma resposta correta, mas para o texto não existe um sentido uno, ele é opaco e sob sua superfície sempre emanarão outros sentidos que um leitor atento poderá produzir. Na tentativa de silenciar esses sentidos, o que as provas do ENEM nos revelam é uma expectativa de leitura que não condiz com aquela preconizada pelos PCNs, aquela que formará sujeitos críticos capazes de pensar e se posicionar frente a todo tipo de texto com os quais irão se deparar, aquela que a prática discursiva de leitura, do nosso ponto de vista, tem muito a contribuir.

Nosso objetivo, com este trabalho, no entanto, não foi apontar técnicas ou metodologias novas para o trabalho com a leitura. Elas já existem, estão acessíveis à comunidade escolar e sabemos, a partir da nossa própria experiência bem como nosso percurso de formação, que algumas tem apresentado bons resultados. O que nos faz acreditar que foram desenvolvidas com qualidade e com o devido rigor teórico mas que, apesar de todo empenho empreendido, sabemos que a proficiência em leitura dos alunos do ensino médio continua aquém da desejada e isso tem se refletido nas pesquisas e avaliações promovidas pelo próprio INEP, pelo MEC e outras instituições interessadas por essa prática.

Pretendemos, pois, futuramente, a partir do resultado que obtivemos neste estudo inicial proposto, dar continuidade a esta investigação, visando abrir um espaço que possibilite também pensar a produção de leitura a partir da ótica discursiva, não com o propósito de defender a inclusão dessa teoria, a AD, como disciplina curricular do Ensino Fundamental ou Médio, mas buscando apontar que essa perspectiva teórica pode contribuir na formação dos professores de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Espanhola. Pois, entendemos que a visão discursiva da linguagem pode promover uma outra forma de refletir sobre as práticas de produção de leitura e isso viria a incidir positivamente na condução e no desenvolvimento de atividades pertinentes a essas práticas (INDURSKY, 2001), no percurso de formação de nossos alunos.

REFERÊNCIAS

AULER, **O Pan-Africanismo**. Blog Mais História. 2015. Disponível em: <<http://maishistoria.com.br/pan-africanismo/>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL. **Portaria MEC n. 438**, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.editoramagister.com/doc_348638_PORTARIA_N_438_DE_28_DE_MAIO_DE_1998.aspx>. Acesso em: 08 out. 2016.

_____. **Guia de Elaboração e Revisão de Itens**. Vol. 1. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://www.if.ufrj.br/~marta/enem/docs_enem/guia_elaboracao_revisao_itens_2012.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2016.

_____. **Portal Brasil**. Gráfico da Evolução das Inscrições no ENEM. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/05/mais-de-9-2-milhoes-de-candidatos-se-inscreveram-no-enem>>. Acesso em: 8 jan. 2017.

CARNEIRO, E. CARNEIRO, E. **Notas Introdutórias sobre a Análise do Discurso**. Site da Secretaria de Educação de Mogi das Cruzes. Disponível em: http://www.sme.pmmc.com.br/arquivos/matrizes/matrizes_portugues/anexos/texto-22.pdf. Acesso em: 08 jan. 2017.

CASEIRA, I. G. Parênteses (o interior discursivo da pausa). In: GRANTHAM, M. R., CASEIRA, I. G (Orgs.). **Análise do Discurso e Ensino** – Um olhar discursivo sobre a língua, a leitura e a interpretação. Curitiba: Editora CRV, 2011.

ELIOT. A função social da poesia. In: **A Essência da Poesia: Estudos e Ensaios**. Rio de Janeiro: Artenova, 1972. p. 28-42. Disponível em: <https://prioste2015.files.wordpress.com/2015/04/tl2_eliot.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

ERNST-PEREIRA, A. **A Falta, o Excesso e o Estranhamento na Constituição/Interpretação do Corpus Discursivo**. Trabalho apresentado no VI Seminário de Estudos em Análise do Discurso. Porto Alegre: 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/4SEAD/SIMPOSIOS/AracyErnstPereira.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2016.

FARCO, C. E., MOURA, F. M., MARUXO JR, J. H. **Gramática**. Edição Reformulada. Ática: São Paulo, 2010.

FERREIRA, M. C. L. (Coord.). **Glossário de Termos do Discurso**. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

GARCIA, A. S. **Tipos de sujeito indeterminado**. Almanaque do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos - CIFEFIL, v. 1, p. 280, 2008. Disponível em <http://www.filologia.org.br/pub_outras/sliit01/sliit01_101-108.html>. Acesso em: 12 nov. 2016.

GRANTHAM, M. R., CASEIRA, I. G. A Análise de Discurso Francesa algumas razões pelas quais decidimos trilhar este caminho. In: _____ (Orgs.). **Análise do Discurso e Ensino** – Um olhar discursivo sobre a língua, a leitura e a interpretação. Curitiba: Editora CRV, 2011.

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INDURSKY, F. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo de leitura. In: ERNEST-PEREIRA, A., FUNCK, S. B. **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: Educat, 2001.

<http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Leitura_e_a_Escrita.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2016.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM**. Disponível em: <http://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/exame-nacional-do-ensino-medio-enem.html>. Acesso em: 01 out. 2016.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Portaria MEC n. 109**, de 27 de maio de 2009. Regulamenta o Novo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Brasília, 2009. Disponível em:

<<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=214657>>. Acesso em: 08 out. 2016.

_____. **Conheça o INEP**. 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>. Acesso em: 10 nov. 2016.

_____. **Banco Nacional de Itens**. 2011a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/banco-nacional-de-itens>. Acesso em: 08 out. 2016.

_____. **INEP. Provas e Gabaritos**. 2017. Disponível em: <http://enem.vc/provas-e-gabaritos-do-enem-2015>. Acesso em: 19 jan. 2017.

LEAL, A. F. **A Formulação da Proposta de Redação do ENEM**: a projeção imaginária do sujeito-escritor ideal. Dissertação (Mestrado em Linguística). 2015. Universidade do Estado de Mato Grosso. Mato Grosso, 2015. Disponível em: <

http://portal.unemat.br/media/oldfiles/linguistica/docs/dissertacoes2013/6_amilton.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2016.

ORLANDI, E. O Discurso Pedagógico: a circularidade. In. _____ **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1996. P. 15-24

Disponível em: <https://pibidufprbio.files.wordpress.com/2013/11/02-orlandi-a-linguagem-e-seu-funcionamento.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2016.

_____. Para quem é o Discurso Pedagógico. In. _____ **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1996. P. 25-38

Disponível em: <https://pibidufprbio.files.wordpress.com/2013/11/02-orlandi-a-linguagem-e-seu-funcionamento.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2016.

_____. **Interpretação**: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

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

_____. **Discurso e Leitura**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Análise de Discurso**: Princípios e Procedimentos. 10ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, M. **O Discurso**: Estrutura ou Acontecimento. Campinas: Pontes Editores, 2012.

SANTIAGO, G. S. **Habilidades e Competências de Leitura Segundo o ENEM**: entre a teoria e a prática. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Taubaté. Taubaté, 2012. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/ITAU_32d4fda539bf0092c3125794939f98b7/Details Acesso em: 16 nov. 2016.

SCHNEIDER, J. S. **As Questões de Interpretação no Enem 2014**: Uma Análise Discursiva. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2015. Disponível em: < <http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/522/2/jeferson%20schneider.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

SILVEIRA, M. F. **Competência Leitora Requerida no Enem. 2012**. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Ensino). Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2012. Disponível em: http://www.ual.ufcg.edu.br/posle/docs/arquivos/dissertacoes/2012/Maria_de_Fatima_Silveira.pdf. Acesso em: 18 nov. 2016.

SIVERIS, A., ZANDWAIS, A. **Nem Autor, Nem Somente Função-Autor**: também Sujeito-Idealizador. Fragmentum. N. 44. (revista on line) Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/18056>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

SOARES, R. A., FERNADES, T. J. **Ações Afirmativas**. Site ViaJus. 2011. Disponível em: <http://www.viajus.com.br/viajus.php?pagina=artigos&id=3577>. Acesso em: 18 nov. 2016.

SOUZA, E. R. S., SILVA, H. C. **Discurso da Linguagem dos Gráficos**: Análises de Questões do ENEM: leitura, limites, possibilidades. Trabalho apresentado no VII Encontro Nacional da Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, 2009. Disponível em: < <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiencpec/pdfs/1647.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2016.