



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

VIVIANE VIEIRA DE SOBRINHO

INDÍCIOS DE AUTORIA EM TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS DO
EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO - ENEM

FORTALEZA

2020

VIVIANE VIEIRA DE SOBRINHO

INDÍCIOS DE AUTORIA EM TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS DO
EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO - ENEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Margarete Fernandes de Sousa.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S659i Sobrinho, Viviane Vieira de.
Indícios de autoria em textos dissertativo-argumentativos do exame nacional do ensino médio - enem /
Viviane Vieira de Sobrinho. – 2020.
104 f. : il. color.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-
Graduação em Linguística, Fortaleza, 2019.
Orientação: Prof. Dr. Maria Margarete Fernandes de Sousa..
1. Autoria . 2. Produção textual. 3. Redação ENEM. I. Título.

CDD 410

VIVIANE VIEIRA DE SOBRINHO

INDÍCIOS DE AUTORIA EM TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS DO
EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO - ENEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.
Área de concentração: Linguística.

Aprovada em: 12/ 08/ 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Margarete Fernandes de Sousa (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Abniza Pontes Barros Leal
Universidade Estadual de Ceará (UECE)

Profa. Dra. Pollyanne Ribeiro Bicalho
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Aos meus pais, Francisca Eurenilde e Raimundo Nonato, que tanto me apoiam e desejam o meu sucesso.

AGRADECIMENTOS

É na calma da madrugada que procuro expressar minha profunda gratidão por todos aqueles que, de forma direta e indireta, contribuíram para a realização do meu curso de mestrado.

Confesso que é impossível escrever meus agradecimentos sem estar com os olhos embotados de lágrimas; isto porque, à medida que planejo a escrita das palavras que seguem, passa um verdadeiro filme de todo o trilhar deste círculo que ora se encerra. Esse percurso foi cheio de aprendizado, com experiências boas e, até mesmo, ruins, que, no final das contas, contribuíram para o meu crescimento não só acadêmico, mas também pessoal. Elas, as lágrimas, rolam sem parar.

Primeiro, agradeço a Deus, porque é nele que encontro a verdade do que eu sou, sua filha; por isso, reconheço a sua mão protetora em minha vida. O seu auxílio divino torna possível a realização dos desejos justos do meu coração.

No âmbito familiar, encontro meu alicerce seguro, meu apoio, minhas raízes. A minha família é o meu laço afetivo mais duradouro. Por isso, agradeço aos meus amados pais, Francisca Eurenilde e Raimundo Nonato, visto que cada um em sua simplicidade faz não só o possível, como também o impossível, para exercer seus sagrados chamados de mãe e pai de forma exemplar. Meu muito obrigada por cada dia de trabalho, de luta e de alegria para construir nossa família, a que tanto amo pertencer. Com vocês, meus irmãos e eu aprendemos que é preciso muita coragem para enfrentar a vida. Aprendemos que ser pessoas de princípios e valores éticos nunca está fora de moda.

Aos meus queridos irmãos, Ana Gabriele, Ana Priscila e Ramon, que me dão tanta alegria por serem quem são, pessoas valorosas e íntegras. Com eles aprendi o que é compartilhar, pois, desde cedo, encontramos uns nos outros o significado de união e o sentimento do que é um proteger o outro nos caminhos da vida.

As lágrimas de gratidão são teimosas, são insistentes, porém, mais insistente sou eu que vou seguindo a tessitura do texto mesmo assim, apertando os olhos na intenção de contê-las, mesmo sendo inútil, nesta madrugada.

Aos meus caríssimos cunhados, Crislane, Francisco Mazio, Lucas, que chegaram para somar positivamente e tornar ainda mais completa a nossa família. Junto aos meus irmãos, me deram o imenso prazer de ser tia.

Aos meus incondicionalmente amados sobrinhos, Cínthia e Miguel, que, com doçura e amor, abrilhantam tanto a minha vida ao ponto de fazer transbordar meu coração de

alegria e felicidade. Mesmo com tão pouca idade, eles têm a capacidade de ressignificar muitas coisas em minha vida.

Ao meu amado namorado Welington, meu muitíssimo obrigada pelos muitos momentos em que precisei ser ausente e você, mesmo assim, sempre soube demonstrar amor, apoio, compreensão, cumplicidade e incentivo. Meu muitíssimo obrigada, ainda, por desejar o meu sucesso; por isso, com ele compartilho a minha conquista acadêmica.

À matriarca da família Vieira, Maria Luíza, minha única avó presente, a quem agradeço a dedicação em manter os laços familiares fortes entre nós: filhos, filhas, genros, noras, netos, netas, bisnetos e tataranetos.

Aos meus tios e tias que, por serem tantos, não é possível listá-los aqui, agradeço por sempre poder compartilhar com vocês os momentos importantes da minha vida.

Aos meus primos e primas, que também são tantos, agradeço o convívio e a torcida pelo meu sucesso. Em especial, quero agradecer a minha prima Kariane (*in memoriam*), que nos deixou tão prematuramente, mas, antes, nos ensinou a ser fortes, mesmo enfrentando momentos difíceis, sem perder a fé em Deus ao acreditar em seus desígnios.

Agradeço imensamente à Universidade Federal do Ceará (UFC), local que se tornou a minha segunda casa e me proporcionou inúmeras experiências acadêmicas. Além disso, lá, pude conhecer pessoas importantes que passaram a fazer parte do meu convívio.

Às amigas que a graduação tão generosamente me deu: Ana Maria, Daniele, Genyelle, Larisse, Mariana e Tarcila. Nossa amizade nasceu na UFC e se estende pela vida. Em quase 10 anos, compartilhamos muitas situações de alegria e também de tristeza. Agradeço cada gesto de carinho, companheirismo e consideração que elas demonstram a mim, coisas como essas não há dinheiro no mundo que possa pagar.

Na graduação, também pude conhecer meu amigo Marcel e, desde então, nossa amizade ultrapassou os muros da UFC e se estende pela vida. Agradeço por sempre se fazer presente na minha vida, seja por mensagens, seja nos raros momentos, entre um compromisso e outro, na praça de alimentação do *Shopping* Benfica ou no Bosque Moreira Campos. Meu obrigada por acreditar em mim quando nem mesmo eu acreditava. Já na graduação você dizia que eu seguiria na Universidade cursando a pós-graduação, quando eu dizia que, na verdade, talvez, nem terminasse a graduação. Suas palavras ecoam em mim como um mantra até hoje.

À professora Dra. Maria Ednilza Oliveira Moreira, minha orientadora na graduação, a quem sou grata pelos valiosos ensinamentos quando fui sua bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Além de me orientar para o exercício

da docência, me ensinou ainda mais, com seu exemplo admirável de profissional comprometida com a educação e com o serviço público.

Ao senhor Carlos Moreira, esposo da professora Dra. Ednilza, meu muito obrigada pela sua simplicidade de ser, sempre muito alegre e piadista, tornou-se voluntariamente patrimônio imaterial do PIBID, mesmo sem vínculo formal com a UFC.

Não posso esquecer do Rui *da banquinha*. Muito obrigada pelo carisma e presteza. Durante todo o período em que a UFC foi meu segundo lar, nunca o vi triste ou com mágoa de alguém. A sua simplicidade nos ensina tanto sobre a realidade da vida.

Não posso deixar de expressar a minha gratidão em fazer parte do grupo Gêneros: estudos teóricos e metodológicos (GETEME), organizado pela professora Dra. Margarete e pela professora Dra. Abniza, contendo os respectivos membros: Araújo, Ana Cátia, Ana Cecília, Andresa, Cilânia, Débora, Edelyne, Ednilza, Estefânia, Flávia Neri, Flávia Cristina, Iray, João Paulo, Jammara, Lucineide, Luciene, Meyssa, Nelma, Nívia e Zilda. Muito obrigada pelas ricas discussões acadêmicas que tanto contribuíram para a realização da minha dissertação.

Foi no grupo GETEME que conheci a minha orientadora, a professora Dra. Maria Margarete Fernandes de Sousa, a quem sou profundamente agradecida por me aceitar como sua orientanda. Durante toda a caminhada no mestrado, sempre esteve presente e foi solícita em qualquer momento que precisei. Muito obrigada pela dedicação oferecida, a qual sei que foi de coração. Obrigada pela paciência e, principalmente, pelo olhar de compreensão que tanto me confortou nos momentos em que a escrita da pesquisa insistia em não fluir. O título de mestrado é tão meu quanto seu.

À caríssima amiga Mayara, grande incentivadora nessa empreitada acadêmica. Estudamos juntas para o mestrado e, agora, vivo a grande alegria de finalizar o curso graças ao seu apoio. Muitíssimo obrigada por irradiar altruísmo por onde passa, por mostrar que viver todo o processo em busca do que se deseja é mais importante do que pensar somente no resultado final.

Ao meu amigo Araújo, a quem sou imensamente grata pelo companheirismo, não só acadêmico, como também na vida. Meu muitíssimo obrigada pelas extensas horas de estudo juntos. Não posso deixar de ressaltar o quanto contribuiu na minha estadia na pós-graduação, ora explicando os conteúdos complexos concernentes a imensa seara que envolve a linguagem, ora mostrando que existe vida para além do universo acadêmico.

Aos amigos da pós-graduação, tanto do curso de mestrado, como do curso de doutorado, agradeço pela grande valia do convívio durante esses dois anos. Esse curto tempo nos permitiu amadurecimento acadêmico que vamos levar para toda a vida.

Ao meu amigo Elderson, rapaz tão jovem que me surpreende com tanta força de vontade em se desenvolver como pesquisador. Além disso, é admirável seu empenho em trilhar a vida acadêmica despido de qualquer vaidade. Muito obrigada pelo convívio no curso de mestrado, muito obrigada pelas longas conversas e compartilhamento de experiências que hoje nós entendemos que foram necessárias, visto que nos tornaram mais fortes.

À querida Brenda, muito obrigada pela sua incomparável sensibilidade em saber olhar e ouvir o próximo com tanta candura. Muito obrigada também em mostrar que é possível exercer a cientificidade sem duvidar da fé em Deus.

Aos amigos doutorandos: Adriana, Domingos, Hélio e Isabel, a quem agradeço por compartilhar comigo a maturidade acadêmica desenvolvida por meio da experiência, por me fazerem entender que os percalços que surgem no caminho não duram para sempre, e por me ensinarem a olhar com calma e paciência cada obstáculo, projetando que a solução, com empenho, logo chega, no final das contas.

Aos professores do PPGL, agradeço pela dedicação e profissionalismo em conduzir as discussões teóricas e metodológicas nas disciplinas ministradas.

Agradeço à professora Dra. Abniza Pontes de Barros Leal, por aceitar participar da banca examinadora. Agradeço por compartilhar sua longa experiência acadêmica e me presentear com suas ponderações e contribuições que, sei, irão enriquecer ainda mais a minha dissertação, pois deposito minha confiança no seu olhar atento e comprometido em aliar pesquisa linguística às práticas docentes. Suas avaliações farão toda a diferença na minha dissertação.

Muito obrigada professora Dra. Pollyanne Ribeiro Bicalho por aceitar fazer parte da banca examinadora. Agradeço por, carinhosamente, acompanhar essa trajetória traçada também na qualificação do projeto, continuando nos seminários de pesquisa, como parecerista e, por fim, na defesa da dissertação de mestrado. Muito obrigada pela leitura dedicada, seus apontamentos e observações foram como uma bússola para o desenvolvimento da investigação empreendida.

Agradeço de coração à professora Dra. Mônica Magalhães Cavalcante, pela partilha de conhecimentos nas disciplinas da pós-graduação e, principalmente, por ser bondosa. A senhora nunca deixou passar a oportunidade de apontar caminhos para o desenvolvimento do presente estudo.

Muito obrigada à professora Dra. Maria das Dores Nogueira Mendes, pela participação na minha banca de qualificação do projeto de pesquisa e, também, por participar como suplente na defesa de mestrado.

Muito obrigada à professora Dra. Maria Helenice Araújo Costa, por aceitar participar da banca como examinadora suplente.

Agradeço à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológica (FUNCAP), pelo apoio e investimento financeiro para a realização da presente pesquisa acadêmica, que procurei desenvolver com o objetivo de dar a minha pequena contribuição profissional e social no que se refere às competências linguísticas para o Ensino Básico.

Por fim, já quase dia, antes de finalizar, com satisfação, os agradecimentos, esta seção tão especial, quero lembrar que é impossível neste curto espaço falar de todos que, de alguma forma, estiveram presentes durante meu percurso acadêmico. Mesmo assim, expressei meus sinceros agradecimentos a todos que sentem junto comigo a alegria por mais essa etapa profissional concluída.

“Por tanto amor
Por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz
Manso ou feroz
Eu, caçador de mim.” (Luís Carlos Sá / Sérgio
Magrão, *Caçador de mim*, 1981).

RESUMO

Esta pesquisa surge a partir de reflexões e questionamentos sobre a noção de autoria orientada na Cartilha do Participante do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Com esse ponto de partida, percebeu-se que o referido manual de apoio não esclarece, de fato, o que é uma produção textual autoral, deixando o participante à deriva em uma avaliação de grande importância, que é a principal oportunidade de acesso ao nível superior no Brasil. Além disso, é possível interpretar que a avaliação deixa transparecer valorização da forma, organização textual, em detrimento dos aspectos discursivos, que são, de fato, relevantes para a marca do autor. A partir disso, esta investigação tem como objetivo analisar como elementos contextuais, especificamente a originalidade e a responsividade, marcam a autoria em textos dissertativo-argumentativos produzidos pelos participantes do ENEM. A análise dos dados é pautada em Bakhtin (2000) e em Possenti (2002). Trata-se de uma pesquisa descritiva, de cunho qualitativo, a qual analisa o *corpus* que foi formado a partir da análise prévia de 17 redações nota mil do ENEM ocorrido nos anos 2016 e 2017. As redações foram produzidas pelos participantes que pleiteavam vagas nos cursos de nível superior, os quais possuem como critério de ingresso a nota de desempenho (que pode variar de zero a mil), sendo esta, portanto, fator determinante para aprovação dos candidatos que, em sua maioria, são concludentes do Ensino Médio. Como resultado, é possível afirmar que a noção de autoria está vinculada: à enunciação; ao estilo; e à tomada de posição. Primeiro, o participante aciona outros enunciadores como base para mostrar ao leitor/avaliador que a interpretação que ele faz do assunto coaduna com outros enunciadores. Segundo a construção do texto se realiza por um estilo; este, nesse caso, é o conjunto de estratégias que destaca ou não determinados pontos da argumentação empreendida, para evitar que ele reproduza o senso comum, isso evidencia o seu teor de singularidade. Terceiro, a tese defendida pelo participante sobre o assunto abordado se revela como a sua tomada de posição. Essas constatações levam a concluir que a autoria é apreensível nas formulações discursivas, pois fornece os meios necessários para concretizar as estratégias que contribuem para possibilitar o dizer. Portanto, a noção discursiva precisa ser explicitada na atividade escrita dos participantes do ENEM.

Palavras-chave: Autoria. Produção textual. Redações do Enem.

ABSTRACT

The idea for this research arose from reflections and questions about the concept of authorship that is oriented by the National High School Examination (ENEM) participant's booklet. It was perceived that the referred manual does not clarify, in fact, what it is an original composition, casting the participant adrift in such an important test, which is the main opportunity for the admission to Brazilian universities. In addition, it is possible to interpret that the test seems to emphasize the form, textual organization, instead of the discursive aspects, that are, in fact, relevant for the author's mark. Based on that, this study aims to analyze how the contextual elements, specifically the originality and the responsivity, can highlight the authorship in dissertative-argumentative texts produced by the participants of ENEM. The data analysis is based on Bakhtin (2000) and Possenti (2002). This is a descriptive, qualitative study, which examines the *corpus* that was formed from the previous analysis of 17 compositions scored one thousand, from the ENEM that took place in 2016 and 2017. The compositions were written by the participants who applied for the undergraduate courses, which have as requirement the performance grade (which can vary from zero to one thousand), this grade is, therefore, the determining factor for the applicants' approval that are, in majority, soon-to-be high school graduates. As a result, it is possible to state that the notion of authorship is associated with: enunciation; style; and the position taken by the author. First, the author activates other utterers as a basis to demonstrate to the reader/evaluator that his/her interpretation about the topic is aligned with other utterers. Second, the text building happens through a style; in this case, it is a set of strategies that highlights or not some of the argumentation items, in order to avoid the representation of a common view, as this process emphasizes its tone of singularity. Third, the thesis advocated by the participant reveals itself as his/her position. These findings reveal that the authorship is noticeable in the discursive formulations, as it provides the necessary procedures to implement the strategies that enable the uttering. Therefore, the discursive notion needs to be explained in the written process of the ENEM candidates.

Keywords: Authorship. Textual Production. Enem compositions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Níveis de pontuação	58
Figura 2 – Textos motivadores 2016	63
Figura 3 – Textos motivadores 2017.....	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias Analíticas.....	59
Quadro 2 – Amostragem – 17 produções textuais.....	60
Quadro 3 – Categorias de análise da autoria	74

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	TEXTO, DISCURSO E ESCRITA	27
2.1	Considerações a respeito da noção de autoria	35
2.2	A construção da autoria	41
2.3	Discussão de categorias	48
3	METODOLOGIA	53
3.1	Caracterização da pesquisa	53
3.2	Delimitação do universo da amostra	56
3.3	Descrição da coleta de dados	57
3.4	Procedimentos de análise de dados	59
4	ANÁLISE: MARCAS DE AUTORIA NAS REDAÇÕES DO ENEM	62
4.1	Gerenciamento de vozes	66
4.2	Originalidade	69
4.3	Tomada de posição	74
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
	REFERÊNCIAS	80
	APÊNDICE A – QUADRO 1 DE ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> - 08 PRODUÇÕES TEXTUAIS DO ENEM 2016	84
	APÊNDICE B – QUADRO 2 DE ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> - 09 PRODUÇÕES TEXTUAIS DO ENEM 2017	87
	ANEXO A – TEMA DA REDAÇÃO DE 2016	89
	ANEXO B – TEMA DA REDAÇÃO DE 2017	90
	ANEXO C – TRANSCRIÇÕES DAS REDAÇÕES DE 2016	91
	ANEXO D – TRANSCRIÇÕES DAS REDAÇÕES DE 2017	98

1 INTRODUÇÃO

O curso de graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC) me deu a oportunidade de participar como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Língua Portuguesa. Assim, pude conhecer as realidades das rotinas escolares, tais como: observar os alunos de uma escola do Ensino Médio de Fortaleza e entender os desafios que o magistério enfrenta, o que torna mais árduo o trabalho de lecionar; baixo rendimento dos alunos; poucos recursos estruturais nas salas de aula e nos laboratórios; poucos recursos digitais; turmas numerosas e ambientes desconfortáveis, dentre outros.

Soma-se a isso, a resistência dos discentes em participar das aulas de leitura e produção textual. A esse respeito, como docente, em minhas salas de aula, destaco, dentre outros aspectos, as dificuldades em explicar, para alunos do Ensino Médio, os critérios de avaliação da produção textual destinada ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em meio aos exigidos no referido processo avaliativo, falar sobre aquele que orienta a construção de texto com autoria e, consecutivamente, definir autoria, gerou muitas dúvidas, mas também discussões interessantes. Alguns discentes, por exemplo, questionaram-me sobre o que significava um texto autoral.

No intento de clarificar as dúvidas auferidas pelos alunos, recorri ao *Manual do Participante - ENEM 2017*, e, com a leitura, foi possível perceber que nem o manual, nem o meu conhecimento sobre o assunto, eram suficientes para suprir as lacunas quanto à noção de autoria, a qual deveria ser trabalhada desde o ensino fundamental. Com efeito, essas limitações também foram sentidas por colegas da área, com quem dividi minhas inquietações. A partir dessa experiência, as questões que afloraram em mim, foram: como trabalhar a autoria, se, a todo momento, valorizamos modelos, ou seja, padrões concernentes à redação do ENEM? Como ela se constitui nos textos?

A realidade aqui compartilhada nos mostra que essa temática carece de maiores explicações para que seja mais coerentemente trabalhada nas salas de aula, com foco nas redações do ENEM. A reflexão sobre *marcas de autoria* merece atenção por representar um modelo relevante nos textos em geral e, aqui, mais especificamente, pela busca da nota mil por parte dos participantes e dos profissionais que trabalham com esse público, visto que este, certamente, visa tal pontuação como meio de pleitear o nível superior de ensino através do ENEM, como podemos constatar pelo programa do Ministério da Educação (MEC) e do

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na cartilha do participante de 2017¹.

Surgido em 1998², o ENEM, inicialmente, foi implementado com o propósito de avaliar alunos concludentes do Ensino Médio para mensurar o progresso, ou não, dos níveis da Educação Básica no Brasil. O exame é uma forma de avaliar se o educando está sendo assegurado em seu direito subjetivo à educação, com foco na garantia do seu pleno desenvolvimento para o mercado do trabalho e/ou para que tenha condições de avançar nos estudos na modalidade superior (BRASIL, 1996).

De 1998 aos dias atuais, o ENEM sofreu mudanças pontuais, como em 2004, ano em que o exame passou a adotar a nota dos participantes como critério para selecionar bolsas de estudos em instituições privadas dentro do Programa Universidade para Todos (PROUNI)³. Já no período que foi de 2009 a 2013, as universidades públicas federais deixaram os antigos processos de seleção de novos alunos, conhecidos como vestibulares, e passaram a adotar o Sistema de Seleção Unificada (SISU)⁴, o qual considera como critério de seleção a nota obtida pelos concorrentes durante exame, fator determinante na concessão de vagas (BRASIL, 1996). Nesse ínterim, a nota de desempenho no exame também passou a ser exigência para disponibilizar empréstimos a estudantes para o custeio das despesas com matrícula e mensalidades em instituições particulares por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)⁵.

Esta breve apresentação do percurso de existência do exame nos permite avaliar que a relevância social do ENEM, como defende o INEP (2018), dá-se pelo fato de que, no Brasil, existe a má distribuição dos recursos financeiros, por isso a necessidade em propor políticas públicas para minimizar os efeitos de tantas desigualdades sociais. Em suma, todos os programas de apoio estudantil - Fies, Prouni, Sisu - são formas de minimizar o desequilíbrio social, visto que a avaliação é a principal oportunidade do aluno ingressar no Ensino Superior

¹ Redação ENEM 2017, cartilha do participante. Brasília, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019.

² O percurso histórico do certame pode ser conhecido no texto *Primeira aplicação do Enem completa 20 anos nesta quinta-feira*, 30 de agosto de 2018, publicado pelo INEP disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/primeira-aplicacao-do-enem-completa-20-anos-nesta-quinta-feira-30-de-agosto/21206>. Acesso em: 02 out. 2019.

³ Prouni: Programa que concede bolsas parciais ou integrais dos custos tidos por estudantes em cursos superiores de instituições privadas. Site: <prouni.mec.gov.br>.

⁴ Sisu: Sistema que seleciona alunos para o provimento de vagas em Universidades Públicas. Este passou a existir em substituição aos vestibulares. Site: <sisu.mec.gov.br>.

⁵ O Fundo de Financiamento Estudantil- Fies, política pública criada pelo Ministério da Educação que tem como finalidade financiar cursos de nível superior.

Público, especialmente aquele em situação de desprivilegio econômico. Por isso, esses Programas contribuem como viabilizadores de meios para reverter a situação de vulnerabilidade socioeconômica que afeta parte dos discentes (BRASIL, 1996).

Esse panorama sobre o Enem permite notar o quanto a prova ganha, com as mudanças, visibilidade social, isso porque conforme notas (altas) obtidas, os participantes podem concorrer a vagas em instituições de ensino. Com isso, a avaliação se torna, até certo ponto, um condicionante das práticas de ensino, levando a uma prática docente com tendência a ser prescritiva, por exemplo, aulas de Língua Portuguesa e laboratórios de redação preparatórios direcionados para o Enem que, de certo modo, limitam a prática de escrita autoral.

Como se é possível compreender, o bom desempenho na avaliação pode garantir vagas em instituições públicas e privadas que usam o ENEM para selecionar seus alunos. Assim, formam-se grandes expectativas nos candidatos pela necessidade de atingir excelentes notas nas provas objetivas de conhecimentos gerais e, principalmente, na prova de produção textual que solicita uma redação dissertativa-argumentativa.

É sobre tal produção textual, a redação Enem, que repousa nosso interesse, particularmente no que se refere à autoria em textos avaliativos aos quais foram atribuídas a nota 1000, sendo esses, portanto, os objetos da nossa investigação. Entendemos que o ENEM tem sua razão de existir como um processo que visa mensurar a capacidade dos candidatos que desejam avançar em seus estudos, do nível básico para o nível superior, quanto aos saberes que foram consolidados durante a etapa de desenvolvimento do Ensino Básico.

A respeito dessa relação entre saberes e etapas de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual vigora desde 1996 enquanto responsável por regulamentar o ensino brasileiro, do Infantil ao Médio, tem como princípio promover a articulação entre família, escola e Estado, para o desenvolvimento dos sujeitos de modo a torná-los aptos às práticas sociais, ao trabalho e à progressão nos estudos, do nível básico ao superior. Em razão disso, o Ensino Infantil se destina à promoção da aprendizagem na perspectiva da interação da criança com seus semelhantes, objetivando sua inserção nas práticas sociais por meio da linguagem, visando ao seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e psicológico, conforme o artigo 29º da LDB (1996).

No Ensino Fundamental, por sua vez, além de consolidar os conhecimentos iniciais do Ensino Infantil, observa-se que se deve contemplar o trabalho de conteúdos que possibilitem aos discentes aprender a ler, a escrever e a resolver cálculos, bem como compreender aspectos ambientais, sociais, políticos, tecnológicos, artísticos e valores culturais/morais que compõem

o meio em que vivem. É nessa etapa que temos a oportunidade de possibilitar ao aluno chegar ao Ensino Médio mais instrumentalizado dos seus conhecimentos.

Já o Ensino Médio, última etapa do nível básico de ensino, tem como proposta consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores, com a finalidade de preparar os alunos para o exercício do trabalho, da cidadania e para que possam avançar em seus estudos. Com esse fim, busca-se o aprimoramento da pessoa em sua formação ética, na sua autonomia intelectual e na sua criticidade.

Nota-se que, o que se esmerila, não somente no Ensino Médio, mas em todos esses estágios educacionais, é o desenvolvimento de competências, habilidades e potencialidades. A partir desse entendimento, compreendemos que todas as etapas do ensino precisam contemplar o estudo da noção de autoria, bem como o trabalho em prol do desenvolvimento de textos autorais, em virtude da condição de que essa contribui para o reconhecimento por parte do discente da necessidade de se posicionar, saber operar tanto com várias vozes, como com sua própria voz, e produzir textos singulares.

Sobre a linguagem, segundo a orientação curricular do ensino básico (PCN, 1996, e BNCC⁶, 2017), cada área de conhecimento que compõe a grade curricular busca alicerçar os saberes no sentido de aprendizado, considerando a natureza transdisciplinar da linguagem, assim, possibilitando aos participantes de dada comunidade linguística negociar sentidos na interação verbal, tendo em mente os aspectos culturais e sociais que se manifestam nos usos reais que fazem da linguagem (BAKHTIN, 2006; CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO E BRITO, 2014).

Ainda discutindo trechos importantes do que é previsto no regimento PCN (1998a), a linguagem, por ser heterogênea, torna possível construir e interpretar discursos, uma vez que os participantes das interlocuções trazem em seus enunciados suas vivências do meio social em que estão inseridos. Por serem realizados por sujeitos, cada ato languageiro⁷ possui os subsídios necessários, mediante o contexto pragmático, para ser construído e interpretado. Isso é o que se espera com:

O desenvolvimento da competência linguística [...], dentro dessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do

⁶ BNCC: Base Nacional Comum Curricular, promulgada em 2017 pelo MEC, tem como finalidade a reorganização do trabalho educacional para os níveis infantil, fundamental e médio de ensino.

⁷ Procuramos embasar nossas reflexões considerando também as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes. (BRASIL, 1998a, p. 11).

Desta forma, o que se espera dos falantes, através dos textos que produzem, é que sejam capazes de serem reconhecidos em suas singularidades, cada qual com suas particularidades sociais e culturais. Com essa finalidade, cada falante deve ter em mente que todo texto é único, porque todo usuário detém processos diferentes para se apropriar da língua, já que isso parte da necessidade de cada um, o que justifica o agir linguístico materializado nos recursos que só a língua possui.

Além disso, consoante Bakhtin (2006), é por meio da linguagem que fazemos associações entre os fatos no mundo e explicitamos nossas intencionalidades, ao expor ideias e opiniões sobre os mais diversos assuntos, revelando nossas crenças e afiliações ideológicas. Todas essas possibilidades apontam para a subjetividade que faz com que o sujeito se situe no mundo através da linguagem.

Por isso, que o ensino de língua portuguesa visa desenvolver no cidadão em período de formação escolar as capacidades de “[...] pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos.” (BRASIL, 2000b, p. 5).

A prova escrita do Enem, a qual interpretamos, neste trabalho, a partir das noções de texto, linguagem e competências até então discutidas, como orienta o Manual do participante (2017, p. 8), tem por proposta a elaboração de texto dissertativo-argumentativo, com a finalidade de medir a capacidade do participante de mobilizar conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e textuais, essenciais para compor um texto coerente.

As competências avaliadas, são:

- I) domínio da modalidade escrita formal da língua materna;
- II) compreensão do tema proposto para elaboração textual e capacidade para correlacionar o assunto abordado a conceitos de várias áreas de conhecimento, respeitando a estrutura do texto dissertativo-argumentativo;
- III) capacidade de selecionar, relacionar, organizar e interpretar fatos, opiniões e argumentos em defesa do seu ponto de vista, configurando autoria;
- IV) mobilização de conhecimentos dos mecanismos linguísticos para construir sua argumentação;

V) elaboração de uma proposta de intervenção que respeite os direitos humanos (BRASIL, 2017, p. 8).

Em nossa investigação, considerando tais competências, selecionamos, como recorte, a competência III, principalmente quanto à autoria, uma vez que o documento de apoio não deixa claro nem o que entende por autoria, nem os elementos que a compõem. Avaliamos que isso pode deixar os candidatos à deriva em relação à marcação da sua voz e a do outro, porque as vozes do(s) outro(s), muitas vezes, não estão no plano do texto, mas do discurso (vozes sociais). É a partir dessa problematização que procuramos desenvolver nossa pesquisa.

Nesse sentido, buscamos analisar marcas que possibilitam identificar o sujeito como autor nas redações. Essa identidade autoral é exigida para que se atinja os níveis mais altos nos critérios de avaliação do exame (ENEM). Para isso, o participante deve planejar previamente o que deseja expressar em seu texto, pois ele precisa ser claro em suas estratégias argumentativas, e, dessa forma, evidenciar para o leitor/avaliador o próprio posicionamento sobre fatos (assuntos ligados aos temas propostos a dissertar e argumentar), resultante da própria maneira de ver as coisas no mundo.

Por isso, pensar nos indícios de autoria é uma questão relevante, haja vista que, como podemos considerar, não é algo de fácil conceituação, tampouco expressão, pelo caráter complexo e subjetivo do termo, o que leva à persistência de dúvidas, fato que instiga nosso interesse no assunto. Além disso, ainda é curioso e desafiador pensar em autoria em textos que têm por finalidade mensurar a consolidação da competência escrita do sujeito.

Em face do que foi exposto, acreditamos que o fazer científico nos possibilita encontrar respostas aos nossos questionamentos e a tantas outras motivações que são essenciais para desenvolver pesquisas que nos possibilitem contribuir socialmente a ciências da linguagem.

A esse respeito, Gil (2002, p. 17) afirma que a pesquisa exige procedimentos tanto racionais como sistemáticos para ser possível questionar dado objeto de análise, visando encontrar respostas que colaborem para o avanço científico. Com isso, temos como objetivo geral: analisar as marcas que, ao serem expressas nas produções textuais, permitem identificar o sujeito como autor, com o fito de fortalecer seus argumentos e sustentar um ponto de vista em seu projeto argumentativo. A partir dele, elencamos, então, os objetivos específicos, que são:

- a) analisar os elementos da enunciação na construção da autoria nas redações ENEM;
- b) analisar os elementos do estilo na construção da autoria nas redações ENEM;

c) analisar os elementos da tomada de posição na construção da autoria nas redações ENEM.

A partir dos objetivos delimitados, seguimos os nossos questionamentos, pois nos orientam a como selecionar os procedimentos teóricos e metodológicos para que possamos alcançar os objetivos elencados nesta pesquisa:

- a) como o gerenciamento de vozes constrói a autoria do texto?
- b) como a originalidade constrói a autoria do texto?
- c) como a tomada de posição constrói autoria do texto?

Em busca de respostas a essas indagações, propomo-nos a investigar como é possível, do ponto de vista teórico, trabalhar as marcas de autoria em tais produções textuais. Em seguida, observamos como determinadas escolhas, como lexicais, discursivas e funcionais, podem delinear a face do sujeito.

Defendemos que, além das regularidades lexicais, outros elementos, como discursivos, pragmáticos e funcionais, nos apontam para os posicionamentos tomados pelo enunciador do texto, deixando conhecer suas intencionalidades. De modo mais preciso, é nisso que reside a autoria, que se configura como sendo um recurso linguístico-estilístico refinado e sofisticado na escrita de textos, particularmente, em nosso trabalho, o texto dissertativo-argumentativo.

A nossa hipótese central é a de que a autoria está vinculada às noções de enunciação, de estilo e de tomada de posição, isso porque:

- a) o contexto é o lugar social, as condições de produção institucionalmente do sujeito que participa do processo avaliativo;
- b) a originalidade é o modo de organizar uma sequência de qualquer extensão nos textos. A originalidade abrange a responsividade do enunciador situado e histórico;
- c) a responsividade acontece quando o sujeito assume o lugar de locutor para um interlocutor e agrega para si uma responsividade sobre os fatos, assuntos, opinião sobre o que diz em relação aos temas abordados para a elaboração da produção textual, isso porque não há estilo sem tomada de posicionamentos, por isso estes são imbricados, não são indissociáveis.

De modo breve, explicamos os rumos teóricos que melhor definem os contornos de nosso objeto.

Partindo desse interesse, acreditamos que, para entender o valor funcional dos recursos disponíveis da língua, os estudos sobre enunciação, estilo e tomada de posição, sob a perspectiva da Análise do Discurso (AD), à luz da Teoria Dialógica do Discurso (TDD), são necessários para que o sujeito compreenda como se constrói o autor, do ponto de vista

discursivo, nos textos que produz. Isso ocorre em níveis cada vez mais profundos, ao se mobilizar estratégias para além da organização retórico-estrutural, com finalidade de solidificar um projeto de dizer.

Acreditamos que a autoria se revela pela maneira de dizer que cada um demonstra ao se manifestar linguisticamente, a partir das escolhas linguísticas que realiza ao tratar as informações que deseja expressar. Isso se dá pela maneira que são mobilizadas as escolhas linguísticas e lexicais na produção textual para dar força argumentativa a um projeto de dizer.

Todo sujeito produz textos com vistas a alcançar propósitos em um contexto em que se dá a atividade de enunciação, assim, caracterizando-o como autor. Por isso, é uma atividade que dá particularidade à própria linguagem na escrita, pois demonstra que o sujeito tem desenvoltura ao expressar um estilo de escrita no processo de dar novos significados aos recursos linguísticos mediante as suas intenções discursivas (BRASIL, 1998a).

Para reforçar o caráter relevante e oportuno desta pesquisa, trazemos alguns estudos que, de alguma forma, contribuíram para o nosso trabalho. Com isso, acreditamos ser possível mostrar que esta investigação é relevante, ainda, porque nos ajuda a entender não só a questão da noção da autoria, mas também como esta é realizada, no uso, como elemento facilitador da argumentação, levando em consideração os elementos da textualidade. Passemos aos estudos mencionados.

Com efeito, Serafim (2008) investigou as estratégias mobilizadas por crianças em fase de aquisição da escrita para representar tanto a realidade como a imaginação na atividade de reescrita em contos. Segundo a pesquisadora, a partir do momento em que a criança consegue perceber os sinais de pontuação que podem ser usados como recurso estilístico, na atividade escrita, com função discursiva, ela descobre que existem diferentes maneiras de utilização dos sinais de pontuação, o que pode ser projetado para outros contextos, também, como o nosso.

Baptista (2005) se debruçou sobre a produção escrita de textos no espaço de ensino de língua espanhola. O seu interesse repousa na questão de como é possível entender como o autor e a autoria são construídos por meio das mais variadas maneiras de realizar a textualização. Baptista (2005) afirma também que, em atividades de escrita, por exemplo, na retextualização, é possível perceber o sujeito que se enuncia nos posicionamentos que ele assume no seu dizer. Concordamos que isso também acontece nos textos escritos para o ENEM.

Embora esses estudos, tal qual o que propomos, ocupem-se em analisar, prioritariamente, como as escolhas linguísticas tornam possível os sujeitos se construírem discursivamente, em espaços de ensino e aprendizagem, diferenciam-se da nossa investigação, visto que estamos tratando de textos que são produzidos por sujeitos que pretendem ingressar

em uma IES. Tratamos, pois, de produções textuais em contexto de avaliação, que requerem condições específicas, já que visam a um propósito: ser aprovado no exame, direcionadas a um leitor também específico: o avaliador do ENEM.

Para respaldar a afirmativa de que a produção textual exigida na avaliação é um gênero textual, encontramos nos estudos de Oliveira (2016), que em sua tese defendeu a caracterização do gênero redação do ENEM considerando aspectos externos e internos que o compõem. Exemplo disso é o contexto em que o texto é produzido, assim como as condições de produção, que obedecem a uma demanda a qual exige também o reconhecimento de uma estrutura composicional, e essa estrutura é disposta em uma sequência argumentativa para a construção do plano argumentativo do texto. Oliveira (2016) pautou sua pesquisa no que postula as técnicas de argumentação da retórica para, assim, investigar como o gênero textual redação do ENEM é produzido.

A nossa pesquisa se difere de Oliveira (2016), já que não intencionamos investigar os elementos que fazem a produção textual, exigida pelo certame, ser reconhecida como um gênero textual. O nosso interesse, como buscamos esclarecer ao longo desta introdução, é entender que elementos contribuem para a construção de textos autorais avaliativos. Por tal razão, escolhemos como recorte tratar especificamente o nível da escrita, na competência III, no que se refere aos fatores linguísticos e discursivos que corroboram para caracterizar o sujeito como autor do próprio texto que constrói.

Além disso, é também pela produção escrita que o sujeito comunica opiniões, ideias, desejos, infortúnios e tantas outras atividades que exigem dele a capacidade enunciativa. Assim, contribuímos para que se faça mais reflexão a respeito de como a produção textual deve ser orientada nos domínios do Ensino Básico e nos domínios do Manual do participante.

Outrossim, outro motivo pelo qual acreditamos que nossa pesquisa é válida consiste no fato de que temos como interesse enfatizar que o texto está intrinsecamente ligado às práticas sociais. Nesse rumo, esta análise contribui para mostrar a importância das discussões advindas da Análise Dialógica do Discurso, as quais nos ajudam a entender o sujeito como modificador de seu próprio tempo, bem como a entender que um autor não é só aquele que cria, mas aquele que argumenta, capaz de dialogar com seus interlocutores, com outros textos e com outros discursos (BAKHTIN, 2000). Tais conhecimentos, além dos aspectos textuais, também são meios de proporcionar uma maior clareza sobre o que é se construir discursivamente como autor.

Além da ADD, destacamos também as contribuições da Linguística Textual (LT), a qual, juntamente com aquela, é oportuna e pode elevar ainda mais o desenvolvimento de

competências linguísticas aos que dela buscam as inúmeras possibilidades de agir socialmente. Para tanto, procuramos destacar nas produções textuais os traços de estilo, precisamente a subjetividade e a singularidade, para entender como os sentidos são construídos na situação enunciativa.

Em vista do que foi exposto, acreditamos, ainda, que o nosso trabalho de pesquisa atinja o seu propósito: favorecer um aporte teórico e analítico significativo que possibilite refletir sobre a questão da autoria em textos avaliativos, partindo da ideia de que “[...] o estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado [...]”, como afirma a perspectiva do círculo bakhtiniano⁸ (2000, p. 284).

O trabalho que considera os indícios de autoria como parte apreciativa da competência escrita em produções textuais precisa incluir orientações sobre subjetividade, estilo e enunciação como elementos que, também aliados às orientações da LT, contribuem para o desenvolvimento da escrita dos sujeitos, porque acreditamos que essas são perspectivas que precisam entrar no domínio escolar.

Dada a complexidade que o jogo com as palavras apresenta, procuramos expressar nosso interesse no que compete ao desenvolvimento da escrita na medida em que ressaltamos que é especialmente no ambiente do exercício da escrita que muitos irão ter a oportunidade de entender as várias partes que envolvem a feitura do texto, assim, não se podendo furtar dos alunos essa chance.

Racionalmente, não pretendemos apontar qual o melhor modelo de se conceber a escrita, e muito menos afirmar que esse, algum dia, será pleno. O que temos como intenção é propor uma reflexão sobre como as competências linguísticas são relevantes para que o falante seja proficiente na sua própria língua nas mais variadas situações em que serão exigidas dele tais habilidades. Logo, ensinar formas automatizadas de como escrever para o ENEM pouco irá desenvolvê-lo nos conhecimentos necessários para uso da língua no cotidiano e para o exercício da autoria.

A competência III, que, por estar mais ligada à organização textual das ideias, constrói-se com e nas demais competências (I, II, IV e V), talvez seja, para o participante, a mais abstrata para entender, porque está atrelada à personalidade do enunciador. Por isso, é uma exigência que, decerto, gera dúvidas nos candidatos, dado que está voltada ao nível mais profundo da manifestação linguística: a subjetividade.

⁸ Os estudos linguísticos a partir da ótica da filosofia, desenvolvidos pelos russos Bakhtin, Medviédev e Volóchinov, deram origem ao Círculo de Bakhtin, que compreendem a noção de língua dialógica. Com isso, compõem a concepção de gênero discursivo.

Acreditamos que essa subjetividade é pouco compreendida pela maioria daqueles que se submetem à avaliação do ENEM, por não estar tão claro nas normativas do exame o que é se colocar no texto como sujeito que percebe o mundo e o externa linguisticamente/discursivamente ao tomar certos posicionamentos sobre ele.

Desse modo, pretendemos analisar também como a prática discursiva, aliada à produção textual, ajuda os participantes a organizar essas informações, ideias e posições com propósito de defender uma tese embasada em argumentos lógico-relevantes.

A organização retórica da nossa dissertação, além desta Introdução, seção 1, está dividida da seguinte forma: duas seções de fundamentação teórica e uma de análise, além das conclusões.

Na seção “2 Texto, Discurso e Escrita”, discutimos Texto e Discurso, focando na ideia de que a escrita abrange o fator pragmático presente em qualquer atividade que envolve a linguagem e os seus falantes. Além disso, os elementos de textualidade nos quais estão inseridos o pragmático, que, por sua vez, condiciona o propósito comunicativo, o qual pode ser regido pela intenção discursiva.

Nas subseções da segunda seção, discutimos: primeiro, *Ponderações sobre a Autoria*, cujas reflexões teóricas se pautam em como ela é percebida sob o olhar de diferentes teóricos; segundo, *A Polifonia e a Construção da Autoria*, cujas reflexões se ancoram em como a autoria se constrói em textos voltados para o ENEM; terceiro, procuramos mostrar como as categorias de análise, *Polifonia, Estilo e Tomada de Posição* permitem flagrar a autoria em textos dissertativo-argumentativos.

Na seção “3 Passos Metodológicos”, estudamos o percurso necessário para gerar os dados analisados em nossa investigação, a partir dos quais chegamos à compreensão do que é a autoria em textos avaliativos e o que a caracteriza.

No capítulo “4 Análise do *Corpus*”, procuramos entender os elementos pragmáticos do estilo e da tomada de posição que colaboram para a construção de textos interpretados como autorais.

Já no capítulo “5 Considerações Finais”, apresentamos os resultados a partir da análise dos dados, bem como nossas reflexões acerca da pesquisa realizada a partir dos objetivos traçados.

2 TEXTO, DISCURSO E ESCRITA

“Não sei o que quer dizer com glória”, disse Alice.
 Humpty Dumpty sorriu, desdenhoso. “Claro que não sabe... até que eu lhe diga. Quero dizer “é um belo e demolidor argumento para você!”
 “Mas ‘glória’ não significa ‘um belo e demolidor argumento’”, Alice objetou.
 “Quando eu uso uma palavra”, disse Humpty Dumpty num tom bastante desdenhoso, “ela significa exatamente o que quero que signifique: nem mais nem menos.”
 “A questão é”, disse Alice, “se pode fazer as palavras significarem tantas coisas diferentes.”
 “A questão”, disse Humpty Dumpty, “é saber quem vai mandar — só isto.”

(LEWIS CARROLL, *Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá.*, 2010, p. 157 - 158).

Consideramos importante para a fundamentação teórica alicerçar nossa pesquisa nos pressupostos teóricos da LT e da ADD⁹, pois acreditamos que as respectivas áreas de conhecimento nos ajudam a entender as nuances que envolvem o que é peculiar ao gênero textual, e o que é peculiar aos indícios das marcas de autoria no texto. Dessa forma, reforçamos a ideia de que ambos os campos de investigação não são excludentes ou independentes um do outro; ao contrário, são complementares, o que é ideal para chegarmos aos fins a que nos propomos: analisar os indícios de autoria nas redações do ENEM.

Mesmo que cada campo de pesquisa tenha suas particularidades, é importante lembrar sempre um dos fundamentos da Linguística, que procura explicar como se dá a relação entre a expressão e a significação para se chegar à interpretação. Nesse sentido, no âmbito da LT, as concepções de textualidade ancoradas em Beaugrande e Dressler (1983) se referem à composição do texto com vistas à construção dos sentidos, pois o texto é compreendido como um processo que se dá no uso do sistema linguístico, considerando o fator comunicativo no contexto entre os participantes de uma dada instância linguística. Em outras palavras, a estrutura do texto é analisada a partir dos usos que os sujeitos fazem do sistema linguístico.

O que antes se prendia a uma análise de sentenças somente pela sua constituição linguística, agora se aborda aspectos para além dos recursos linguísticos com foco em compreender as nuances do texto em sua unidade mais ampla. Assim sendo, incluem-se elementos verbais e não verbais em sua investigação metodológica.

Nessa perspectiva, os estudos em LT, principalmente os encaminhados por Koch e Elias (2006), Marcuschi (2008) e Cavalcante (2012) refinam o que se concebe por texto a partir das concepções cognitiva, interacional, pragmática e social sobre a língua. Na perspectiva de

⁹ A noção dialógica de língua e de linguagem que atravessa os estudos teóricos bakhtinianos subsidiaram o tipo de abordagem para analisar o discurso de forma dialógica.

tais autores, os textos são observados nos processos de produção, assim como a sua recepção e a sua interpretação, a fim de dar conta dos sentidos neles veiculados. Além disso, o texto deve ser visto como processo que leva a uma ação a qual realiza a interação sociodiscursiva, porque o sentido está também no mundo e nas multiplicidades das relações humanas.

Essa concepção de texto nos faz rememorar a visão sociointeracionista de língua concebida como um artefato construído socialmente ao longo da historicidade entre as diversas esferas linguísticas. A língua é sempre atualizada nos usos reais que os falantes fazem dela, uma vez que as mais variadas situações que envolvem a competência linguístico-discursiva têm como fim alcançar objetivos diversos, que variam a depender das intenções dos seus falantes.

Por essa razão, é na interação (KOCH, 2004)¹⁰ entre os participantes que encontramos o dialogismo, pois toda atividade que envolve a linguagem ocorre na interação entre os participantes; todo gênero textual, seja oral ou escrito, realiza-se proveniente dessas manifestações interativas, e é nessa prática que se constitui a linguagem. Essas intencionalidades são regidas pelo aparato discursivo e é, nesse viés, que texto e discurso se inter-relacionam no desenvolvimento da escrita.

Em consequência disso, a linguagem, sociocognitivamente situada, leva-nos a entender que a atividade verbal vai além do comunicar. Tal perspectiva consiste em compreender que a língua se realiza e se desenvolve no uso (cf. VYGOTSKY, 1998; BAKHTIN, 2000, entre outros). Essa concepção de língua permite, pois, dar mais significado às atividades linguísticas, seja na fala, na leitura ou na escrita. É com base nela que procuramos discorrer nossas reflexões.

Por mais que o foco da nossa investigação científica não seja analisar a escrita em si, mas sim a autoria na escrita, nos sentimos instigados a fazer algumas ponderações a respeito desse tema, uma vez que nosso trabalho de pesquisa procura fazer, de certa maneira, mais reflexão sobre o assunto.

Para esse fim, ocupamo-nos a pensar nas estratégias que possibilitam aos falantes desenvolverem, de maneira mais significativa, essa prática linguística, ao tratar os assuntos concernentes à relação entre a atividade humana e às competências linguísticas que permitem

¹⁰ Koch (2004), ao refletir sobre a construção dos sentidos do texto, afirma que “[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal.” (p. 32-33).

os falantes serem capazes, não somente de elaborar textos coerentes e coesos, mas também de ter clareza e consciência de que a função deles vai muito além do que comunicar algo: ela abarca a possibilidade de formar opinião que seja adequada ao contexto de produção de sentido.

Defendemos a ideia de que, para o objetivo da nossa pesquisa, a escrita se une em dupla perspectiva: do texto e do discurso, porque não há como dissociar esses dois níveis de análise. Por essa razão, acreditamos que as concepções de texto e discurso podem melhor referendar as orientações contidas na Cartilha de apoio ao participante do ENEM. Talvez a falta de uma orientação mais ampla sobre o assunto se reflita na baixa quantidade de textos que atinjam a média, e muito mais na obtenção da nota 1000 no certame.

Oliveira (2010), retomando as características apontadas por Beaugrande e Dressler (1983), afirma que escrever é uma atividade que exige não só o conhecimento linguístico, ou seja, o sistema da língua, mas também os conhecimentos enciclopédicos, no que se refere ao conhecimento de mundo adquirido pela experiência no meio social. Estes são aliados aos conhecimentos textuais, os quais residem na estruturação dos gêneros textuais que circulam socialmente para tornar o desenvolvimento da habilidade escrita realizável.

Concordamos com o autor que os saberes contribuem para compreender que a escrita é uma atividade concebida através de um processo que não consiste em uma prática linear, haja vista que não se concretiza de imediato; ela, na verdade, demanda planejamento para chegar a um produto, por isso, exige constante reflexão.

Além disso, ainda nas palavras de Oliveira (2010, p. 128), entendemos que a realização da escrita requer também “[...] seu grau de consciência dos elementos de textualidade [...]” - coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1983) - que corroboram para que, na composição do texto, falante/escritor e ouvinte/leitor construam, os sentidos do texto no ato verbal.

Todos esses fatores nos mostram que a organização textual não depende apenas da ordem lógica no nível do sistema da língua, visto que, como bem afirmam os supracitados autores, e o que nos mostra também a virada pragmática, já não se concebe mais a escrita “[...] enfocando a forma, a estrutura, tanto gramatical quanto textual, em detrimento do conteúdo do texto a ser escrito pelos alunos.” (OLIVEIRA, 2010, p. 120), ao contrário disso, a língua emerge dos usos reais que fazem os participantes.

Por essa razão, concordamos que todo ato comunicativo acontece em forma de textos, materializados nos gêneros, através dos elementos pragmáticos. Sobre isso, Antunes (2010) ensina:

[...] a competência para a exploração da linguagem, em eventos da comunicação oral e escrita, supõe, por um lado, uma fundamentação teórica ampla, consistente e suficientemente clara, que contemple aspectos fundamentais de sua construção e de seu funcionamento. As conexões que podem ser criadas em um texto e que apoiam sua interpretação ultrapassam aquelas previstas pelas determinações morfossintáticas. Ultrapassam porque o destinatário vai sendo instruído para estabelecer diferentes nexos entre diferentes pontos do texto - por vezes, pontos até distantes-, nexos que não se devem apenas a elementos de ordem morfológica ou sintática. Em outras palavras, a construção dos sentidos se deve a outros elementos para além daqueles de ordem gramatical (ANTUNES, 2010, p. 14).

Além das orientações descritas acima, que tornam possível concretizar a escrita, podemos perceber que o fator pragmático está presente em todas as trocas linguageiras que envolvem os falantes em contextos diversos. Nesse caso, os componentes de textualidade - intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade - possuem o componente pragmático que norteia o propósito comunicativo do gênero manifestado por meio do aporte discursivo.

Os elementos pragmáticos são questões tanto da LT como da ADD, pois o propósito comunicativo pode ser regido, em parte, pelo endereçamento discursivo. O que percebemos nas obras de Bakhtin (2000), bem como dentre outros teóricos da referida área de investigação, por exemplo, Maingueneau (2010) e Possenti (2002), é que o endereçamento promove a interação entre os sujeitos.

Em meio a tais debates, Cavalcante (2012, p. 20), tecendo considerações sobre o conceito de texto, afirma que este é “[...] um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos. É, também, um evento de interação entre locutor e interlocutor, os quais se encontram em um diálogo constante.”. Coadunamos com a afirmativa da autora, uma vez que, de fato, o sentido do texto não está só nos elementos linguísticos, mas em toda atividade que envolve a linguagem, pois ela, a linguagem, é construto que leva à interação entre os interlocutores contextualmente situados.

Ainda nas palavras da autora:

[...] toda interação se dá por algum gênero discursivo que se realiza por algum texto. E o que são gêneros discursivos, afinal? São padrões sociocomunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com necessidades enunciativas específicas. Trata-se de artefatos construídos sociocognitivamente para atender aos objetivos de situações sociais diversas. Por esse motivo, apresentam relativa estabilidade, mas seu acabamento foi (e continua sendo) constituído historicamente. [...] para cada propósito comunicativo, o indivíduo possui algumas alternativas de comunicação, com um padrão textual e discursivo socialmente reconhecido, isto é, um gênero do discurso que é adequado ao propósito em questão. (CAVALCANTE, 2012, p. 44-45).

Pode-se compreender, então, que texto e discurso se inter-relacionam com a temática da nossa investigação no sentido de que, embora sejam conceitos distintos, estão intimamente ligados, haja vista que a construção textual mobiliza conhecimentos, estratégias e processos que não estão somente no aparato da convenção da norma culta e/ou da norma padrão. Quando se tem a clareza de uma escrita consciente, quem escreve busca construir um texto planejado com ideias, informações, fatos e opiniões que lhe possibilitem ser compreendido e atingir as expectativas do seu interlocutor, promovendo o jogo interlocutivo na/da situação comunicativa (BAKHTIN, 2006).

Na esteira dos estudos em ADD¹¹, o discurso é compreendido na relação estabelecida entre língua e ideologia. Nessa perspectiva, Charaudeau e Maingueneau (2018) relacionam texto e contexto para assunção do discurso, partindo dos usos concretos da língua. Em razão disso, consideramos importante incluir a intenção discursiva na orientação da produção textual, principalmente no que compete à autoria, dado se tratar de um elemento que possibilita, junto aos fatores de textualidade mobilizados pelos sujeitos, construir os efeitos necessários para alcançar propósitos comunicativos promovidos pela função pragmática dos atos comunicativos.

Dessa forma, reforçamos que o exercício da escrita não se limita às estruturas da língua; como afirma Koch (2006), a língua não é tão autônoma assim, é preciso considerar aspectos extralinguísticos, analisando-a em seu contexto. O desenvolvimento da escrita precisa levar em conta esses aspectos da língua e pensar nela como funcionamento dos processos manifestados na interação, que se realizam em textos, nas esferas institucionalizadas da sociedade que é tão complexa e multifacetada. Como afirma a autora:

[...] uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos co-enunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (KOCH, 2016, p. 27).

Com base nessas afirmações da estudiosa, podemos dizer que os textos são produzidos com vistas a determinados fins. Para isso, é preciso dar ao falante a oportunidade de se assenhorar de conhecimentos para que tenha meios de agir linguisticamente, com

¹¹ Possenti (2002) segue as ideias da Análise do Discurso francesa sob a influência de Maingueneau (1976), mas mostra aproximação com a Teoria Dialógica do Discurso bakhtiniana, ou seja, o limiar entre essas duas perspectivas teóricas.

desenvoltura, para expressar seu plano de dizer, pois qualquer atividade que envolva a linguagem é um trabalho realizado com planejamento prévio, considerando as condições de produção da escrita.

Assim, os interlocutores demonstram conhecimentos partilhados, o contexto de produção, recepção e as regras coercitivas construídas socialmente. Dessa forma, a produção textual envolve várias estratégias “[...] cognitivo-discursivas que vão dotá-lo de certos elementos, propriedades ou marcas, os quais, em seu inter-relacionamento, serão responsáveis pela produção de sentidos.” (KOCH, 2016, p. 7). É nesse limiar que desejamos pensar a competência escrita.

Essa perspectiva é importante para nossa pesquisa, pois compreendemos que o falante mobiliza estratégias simultâneas, tanto da ordem cognitiva, do processamento mental, quanto da ordem discursiva e da enunciação, para compor a feitura textual, a qual salientamos no presente trabalho. Em relação às marcas discursivas, elas imprimem no texto traços de personalidade do sujeito que o produz, já que é o próprio discurso delineado dentro das intenções do falante/escritor.

No dialogismo de Bakhtin (2000), podemos vislumbrar que, na situação de troca linguageira que envolve os parceiros da enunciação, *Eu* e *Tu*, o discurso insere o meio social em que estão institucionalmente situados como forma de interação. Em meio a tal discussão, a polifonia bakhtiniana é o reconhecimento das vozes que se entrecruzam para dar origem a um discurso singular de um sujeito que promove um dizer próprio, proveniente da própria condição institucional que ocupa; explicitando de outra maneira, as vozes que o sujeito mobiliza para a construção de um enunciado único e irrepetível é resultante dos seus conhecimentos internalizados no mundo vivido.

Encontramos nas palavras de Benveniste (1995, p. 285) outra perspectiva teórica que nos ajuda a perceber a noção de enunciação. Diz o autor: “[...] a linguagem está na natureza do homem [...]”. Isso se dá porque ambos se encontram imbricados em uma relação interativa com os demais membros da mesma sociedade linguística. É na própria linguagem que os sujeitos se definem sujeitos ao se reconhecerem nas diferenças uns dos outros por meio das interações que também manifestamos nos discursos.

Dialogando as perspectivas teóricas de Bakhtin (2000) e Benveniste (1995) podemos perceber que, para o primeiro, a enunciação é percebida como a manifestação dos fatores sociais, enquanto comunicação na relação dialógica e polifônica; para o segundo, o sujeito e a intersubjetividade emergem no estatuto formal da língua que se realiza no discurso.

Desse modo, consideramos que é na linguagem que a interação é realizada entre os participantes, cuja interação é caracterizada em situações sociais, construídas historicamente, carregando em si ideologias.

Considerando a reflexão benvenistiana, a razão de existir da linguagem consiste no discurso que, por sua vez, é entendido como a manifestação da enunciação, dado que o discurso é “[...] a linguagem posta em ação entre os sujeitos.” (BENVENISTE, 1995, p. 284). Por isso, como afirma o supracitado autor, na mesma obra, nela podemos expressar nossos anseios, dúvidas, ordens, afirmações e tantas outras possibilidades para exercer influência sobre quem desejamos comunicar.

A enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso. Aqui, a questão – muito difícil e pouco estudada ainda – é ver como o “sentido” se forma em “palavras”, em que medida se pode distinguir entre as duas noções e em que termos podemos descrever sua interação. “É a semantização da língua que está no centro deste aspecto da enunciação, e ela conduz à teoria do signo e à análise da significância.” (BENVENISTE, 1989, p. 83).

A enunciação é a manifestação do discurso, porque é na linguagem que os sujeitos experienciam o mundo e falam sobre ele nas trocas interlocutivas. É no modo de se enunciar que o falante deixa transparecer suas estratégias linguísticas ao arquitetar o próprio dizer, porque nele encontramos os aparatos necessários para o falante se construir sujeito na ação linguística no que enuncia, conforme Bakhtin (2006) e Benveniste (1989).

Podemos depreender daí que é no discurso que conhecemos os posicionamentos de quem o profere, e é nesse cenário que os textos ganham sentidos para serem produzidos. O entendimento é que, além de envolver a estrutura, os elementos de textualidade se manifestam em dado gênero textual, o que exige que o escritor tenha em mente que, para produzir os textos, é necessário colocar neles as informações e se colocar no texto também.

Dessa maneira, acreditamos que tais noções são necessárias e muito podem colaborar para uma perspectiva de escrita mais significativa, com mais sentido ao que compete às exigências de se manifestar por meio de textos escritos, sem embaraços e desconfortos. Defendemos que a produção escrita deve ser orientada na perspectiva do texto e do discurso ao que tange à exigência a respeito da autoria dos participantes em exames de larga escala.

Em relação ao discurso, Possenti (2002) assevera que:

As verdadeiras marcas de autoria da ordem do discurso, lido do texto ou da gramática - veja-se que se tentou sumariamente, dar objetividade a autoria; ela nem cai do céu, nem decorre automaticamente de algumas marcas, escolhidas numa lista de opções possíveis. Trata-se de fazer com que entidades e que aparecem num texto tenham exatamente historicidade - seja o barco, seja o menino, seja o ancoradouro, sejam suas

lembranças, seja o medo de morrer de barriga cheia. Trata-se de eventos e de coisas que tem sentido (POSSENTI, 2002, p. 112).

Apoiamo-nos nas contribuições teóricas deste autor para nos referir à autoria, pois concordamos com a ideia de que a autoria tem sua origem na ordem do discurso. Acreditamos também que, por meio das estratégias de textualização, a autoria se explicita. Isso significa que a autoria se constitui amplamente com outras noções de conhecimento. O nível do discurso e o nível textual, cujas noções, contribuem para melhor entender a autoria.

De igual forma, criticamos a orientação dada para a produção dos textos para a avaliação, pois deixa transparecer certa primazia sobre a textualidade, deixando em segundo plano aspectos importantes, como o nível discursivo, que dá maior amplitude quanto ao que se refere à constituição autoral de textos.

Portanto, não se trata, em nossa pesquisa, de defender uma ou outra perspectiva de autoria; o que defendemos, na verdade, é uma maior orientação ao que se designa ser autoral em produções textuais, a fim de melhor instrumentalizar os sujeitos para atividade de escrita. Acreditamos que, quanto mais informações o escrevente tiver em seu alcance para entender o que é ser autor, mais bem-sucedido será na competência escrita de textos, não só avaliativos, mas também no exercício da escrita para a vida em sociedade.

Em outros termos, acreditamos que é importante no trabalho do desenvolvimento da escrita ressaltar como se pode alcançar os propósitos comunicativos das redações, bem como os conhecimentos que levarão o participante à construção da autoria e os aspectos que precisam ser contemplados em seu texto para alcançar um bom produto. Isso é o que Oliveira (2010) chama de escrita consciente, que parte dos conhecimentos linguísticos, textuais, enciclopédicos, perpassando os fatores de textualidade que se ligam ao fator pragmático, para nortear os discursos em seus propósitos.

Retomando as palavras de Possenti (2001), o trabalho com a linguagem e a sua estruturação deve levar em consideração o contexto na produção dos sentidos expressos no discurso. Isso porque os aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos, bem como a situação de produção do discurso são fatores necessários que condicionam a própria forma e possibilitam a interpretação.

Com isso, esperamos que nossas contribuições possam reverberar, de alguma maneira, nas práticas da aquisição escrita desses sujeitos, em particular, dos usuários em geral. É sob esse prisma que se deve basear o ensino da escrita para desenvolver as competências tanto comunicativas quanto discursivas dos falantes, pois, uma vez que os sujeitos se apropriam dessa concepção de escrita, eles terão consciência dos recursos próprios da língua para usá-los

estrategicamente na escrita com vistas à elaboração e à concretização do seu plano de dizer expressos nos textos escritos.

Em síntese, as discussões em torno da temática *autoria* precisam perpassar os campos linguísticos e discursivos. Cada área investigativa oportuniza contribuições relevantes para que se compreenda mais sobre o assunto, isso porque falar de escrita autoral sempre será uma temática profícua, pois a autoria, na íntegra, não é fácil de se recuperar, então, quanto mais conhecimentos agregados sobre o assunto, mais se ajudará o discente na atividade comunicativa nas esferas sociais. Por conta disso, tal categoria merece o nosso olhar mais atento e investigativo.

Na seção seguinte, realizamos algumas incursões teóricas sobre a autoria, à luz das contribuições de Bakhtin (2000), Maingueneau (2010) e Possenti (2002), com o intuito de, cada vez mais, compreender como essa se constitui nos textos.

2.1 Considerações a respeito da noção de autoria

Escrevo porque encontro nisso um prazer que não consigo traduzir. Não sou pretensiosa. Escrevo para mim, para que eu sinta a minha alma falando e cantando, às vezes chorando...

(Lispector, Todas as cartas, 2020).

Para entendermos sobre autoria, acreditamos ser necessário conhecer algumas incursões teóricas concernentes ao assunto. Nesse sentido, buscamos centrar nossas reflexões nos postulados de Bakhtin (2000), Maingueneau (2010) e Possenti (2002). As referidas obras nos ajudaram a compreender o trabalho com a escrita com vistas à autoria em textos avaliativos, no caso, a redação ENEM. No entanto, não nos furtaremos à possibilidade de procurar, ao longo do caminhar da nossa pesquisa, em outros pesquisadores, reflexões concernentes ao tema.

Como temos demonstrado, entender como se constitui essa pequena parte de um todo referente à feitura textual nos instiga, e, em nosso caso específico, convida-nos a compreender a autoria em textos avaliativos da redação ENEM. Iniciando nossas discussões, longe de pretender reconstruir o percurso histórico dos estudos sobre autoria, encontramos nas contribuições de Bakhtin (2000), ao longo do livro *Estética da Criação Verbal*, reflexões quanto ao conceito de autor, partindo de uma interação entre Literatura e Linguística sob o olhar da filosofia.

Bakhtin (2000), em sua perspectiva dialógica da língua e da linguagem, considera que as relações entre os sujeitos são possíveis porque se constroem nas instâncias sociais, por

isso são situados culturalmente e historicamente. Nesse sentido, no sujeito encontramos: singularidade, pois cada enunciado que compõe é único e irrepetível; e a relação do *EU* com “O autor é o depositário da tensão exercida pela unidade de um todo acabado, o todo do herói e o todo da obra, um todo transcendente a cada um de seus constituintes considerado isoladamente” (BAKHTIN, 2000, p. 32). Daí o dialogismo.

É na relação com o outro que o sujeito se constitui e se reconhece sujeito. É nessa ação que encontramos o autor e a sua autoria, já que o *EU* se vê pela percepção do *Tu*. Como afirma o filósofo:

De acordo com uma relação simples, o autor deve situar-se fora de si mesmo, viver a si mesmo num plano diferente daquele em que vivemos efetivamente nossa vida; essa é a condição expressa para que ele possa completar-se até formar um todo, graças a valores que são transcendentais à sua vida, vivida internamente, e que lhe asseguram o acabamento. Ele deve tornar-se outro relativamente a si mesmo, ver-se pelos olhos de outro (BAKHTIN, 2000, p. 35).

É na relação com o outro que se dá a construção de sentido que ambos os participantes da situação enunciativa se constroem; é no discurso que há o entrecruzamento das vozes do sujeito e, enviesada, as várias outras vozes discursivas. Este é subjetivo, porque, por mais que seu discurso seja resultado da manifestação de outros discursos, ele imprime seu próprio olhar sobre o seu estar no mundo.

A própria condição de estar no mundo do homem implica uma sociedade que está inserida em uma cultura, em um modo de organização social, que carrega em si ideologias. Por essa razão, o sujeito vê, na língua, a possibilidade de refutar o mundo que o cerca e ser refutado na maneira de conceber os fatos no mundo.

A maneira de Bakhtin ver a linguagem como dialógica é uma manifestação oposta ao que defendia a perspectiva estruturalista da época, em que o sujeito é visto fora do sistema da língua e não como pertencente a ela, que a atualiza a cada ato comunicativo e dela cria os gêneros discursivos que circulam socialmente.

Podemos entender na relação sujeito/obra/autor que é no discurso construído que o autor em si desaparece, porque, no texto, não se leva em conta as individualidades de um sujeito em si, mas sim o discurso que ele profere, e é no discurso que produz que ele recebe o *status* de autor. Quando ele desaparece, deixa, no texto, espaços vazios que são preenchidos pela função-autor, e tal função abre possibilidades para novas discursividades, uma vez que é no discurso que encontramos a possibilidade do funcionamento das práticas sociais.

Algumas dessas caracterizações do que seja o sujeito autor se aproximam das reflexões proferidas por Maingueneau (2010), quando afirma que o sujeito se constrói discursivamente e se mostra na situação enunciativa por meio das escolhas linguísticas que realiza, uma vez que essas marcas provocam “efeitos de autoria”. Dessa afirmativa, convém-nos procurar entender como se constrói, no discurso, o autor.

A Análise do Discurso, partindo da noção de que o texto é “[...] como uma unidade à qual se costuma associar uma posição de autor, mesmo que esta última não tome a forma de um indivíduo único, em carne e osso, dotado de um estado civil [...]” (MAINGUENEAU, 2010, p. 26), defende a perspectiva de que o texto é compreendido pelo contexto e os lugares sociais em que é construído, dado que é na figura do autor que se encontra o *ethos*¹² social que este implica.

Os lugares sociais de pertença de cada participante da situação enunciativa orientam suas atitudes discursivas, a maneira particular de cada um expressar sua subjetividade. Por exemplo, o participante e o avaliador do ENEM negociam os sentidos do texto não só pela argumentação e dissertação do tema proposto pelo certame, mas também no processo em dar sentido ao lugar social que cada um ocupa; eles negociam atitudes responsivas na enunciação (BAKHTIN, 2000; CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014). A singularidade está na maneira de cada um representar o lugar social que pertence, e essa maneira carrega em si aspectos sociais, históricos e culturais que evidenciam a relação do participante/redator e do avaliador/leitor.

Visto dessa maneira, em todo enunciado há um autor, segundo a perspectiva de Maingueneau (2010), o enunciadador traz em si intencionalidade.

Acreditamos que a autoria está intrinsecamente relacionada à percepção daquele que escreve em se colocar discursivamente no texto que produz. A afirmativa parece óbvia, no entanto, percebemos que os textos que se apresentam sem a marca de autoria são justamente aqueles que, claramente, carecem de orientação pedagógica ao que se refere à referência pessoal. Assim, o referido teórico explicita que a noção de autor, que para nós interessa no âmbito da Linguística, refere-se ao autor-responsável, aquele que está para além do que a esfera literária admite como autor. Como defende Maingueneau:

[...] a da instância de estatuto historicamente variável que responde por um texto. Poderia ser denominada de “autor-responsável”. Ele não é nem o enunciadador, correlato do texto, nem o produtor em carne e osso, dotado de um estado civil. Essa instância não tem nada de especificamente literária, uma vez que “ser o autor de um

¹²A noção de *ethos* que adotamos se encontra no livro *A propósito do ethos*, de Dominique Maingueneau.

texto” vale para qualquer gênero de discurso; além disso, ela pode, segundo os gêneros de textos, corresponder a dispositivos muito variados [...] (MAINGUENEAU, 2010, p. 30).

Este autor parte da ideia de que um texto é construído por alguém que tem consciência sobre o que diz. Isso nos faz pensar que os enunciados são o resultado de uma organização textual de uma atividade responsiva, cuja autoria é validada se o enunciado permite discursividades; melhor pontuando, quando a partir do discurso de um autor surgem novos enunciados, um dito que colabora para a construção de outros ditos (MAINGUENEAU, 2010, p. 31).

Dessa maneira, segundo as reflexões do autor, um texto é a manifestação de uma consciência que faz parte de uma história singular de cada sujeito, um ponto de vista pessoal sobre os fatos que o cercam que implicam uma responsabilidade pelo que diz.

Contudo, Possenti (2002) não retoma aspectos teóricos de Bakhtin (2000) de forma explícita, verificam-se marcas teóricas que apontam para o dialogismo, bem como para discussões no entorno da autoria. As orientações teóricas de Maingueneau também norteiam os caminhos traçados por Possenti (2002) sobre a autoria. A inquietação deste último é entender como tratar de autoria em texto “[...] de vestibulando (um escolar, de maneira mais ampla) que nem tem uma obra nem fundou uma discursividade” (p. 108).

Nas reflexões do autor fica claro que, para ele, o que confere autoria em textos avaliativos, além das ideias apresentadas em sua composição, são os traços de estilo que eles carregam. Um texto que apresenta obviedades no que se refere à construção do texto, ou seja, sem singularidades, não é um texto com autoria, mas sim “um bom texto” do ponto de vista da normatividade. A autoralidade do texto se explicita pelos movimentos retóricos manifestados nos arranjos linguísticos elaborados pelo sujeito.

Com base nas reflexões de Possenti (2002), podemos entender que cada falante se apropria da língua/linguagem de maneira diferente. Mesmo em textos em que se exige a norma padrão, o sujeito tem sua maneira peculiar de manifestar-se, e essa peculiaridade pode estar a serviço ou não do texto que produz. As estruturas linguísticas que constrói permitem evidenciar o estilo particular, mostrando o agir de cada falante na língua. Explicando de outra forma, é na maneira como o usuário vai dispor linguisticamente seus argumentos que encontramos o autor.

Esta visão muito lembra a perspectiva bakhtiniana, que formula a ideia de que a composição textual dos gêneros do discurso se dá pelos enunciados produzidos pelos sujeitos sociais, dado que é no enunciado que encontramos materializado o conteúdo, o estilo e a construção composicional. Esses elementos imbricados são mediados pelas condições de

produção e de funcionalidade de cada situação comunicativa, já que a cada uso que se faz dela são elaborados enunciados “[...] relativamente estáveis [...]” caracterizando os “[...] gêneros do discurso [...]” (BAKHTIN, 2000, p. 279). Assim, é possível concluir que os enunciados estão nas particularidades que os diferenciam uns dos outros.

Possenti (2001) afirma que não existe um sistema linguístico imutável totalmente pronto, também não é possível considerar a ideia de um locutor onipotente, que vai criando a língua enquanto fala. A linguagem institui formas relativamente fixas e estáveis em que o falante vai criando. É nessa atividade que se dá a estilização singular. Essa estilização vai levar à subjetividade e, conseqüentemente, à autoria.

Por esse motivo, ninguém se apropria da língua da mesma forma; cada falante tem a sua maneira de se apropriar do sistema, dos recursos linguísticos de formas diferentes, e isso revela os estilos de cada um, e esses estilos evidenciados são marcas de nossa irrepetibilidade.

Dessa forma, fica evidente que os sujeitos não são assujeitados ao sistema linguístico, a maneira que cada falante se vale da língua permitirá delinear uma possível imagem de um autor (MAINGUENEAU, 2010). Em outros termos, a relação entre forma e conteúdo é que a “[...] propriedade essencial do discurso será o estilo, isto é, o modo como se relacionam ativamente forma e conteúdo [...]”, como meios que produzem sentido (POSSENTI, 2001, p. 3).

Entendemos que é na linguagem e por meio dela que os falantes expressam a subjetividade. Assim, para manifestá-la, os falantes dispõem de mecanismos diversos na língua para expressar as mais diferentes maneiras de dizer e poder tornar conhecidas suas ideias, aos seus interlocutores. É justamente nas escolhas que cada um faz para expressar algo que encontramos as marcas do sujeito, que reverbera o estilo, isso porque os falantes são construídos discursiva e socialmente, como orienta Maingueneau (2010), pela atividade interlocutiva.

Disso se depreende que o discurso não é construído somente pelos traços de subjetividade do locutor, mas também pela consideração dos traços de subjetividade do interlocutor; já o estilo é o modo diferencial de expressão subjetiva de cada sujeito em textos orais, escritos ou imagéticos.

Em função disso, em se tratando da produção textual, para Possenti (2002), existe a escrita que não ultrapassa a formalidade da língua e a escrita que, por mais que respeite essa formalidade, mobiliza mecanismos que ultrapassam essa formalidade para atingir certos propósitos comunicativos, atitude que revela o estilo, como afirma o autor:

[...] um texto do qual se diga que é bom não pode ser avaliado apenas com base em categorias da textualidade tal como as teorias de texto tratam desta questão (muito menos, é claro, a partir de categorias da gramática, especialmente quando se trata apenas de ranço). Penso que um texto bom só pode ser avaliado em termos discursivos. Isto quer dizer que a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade de sua inserção num quadro histórico - ou seja, num discurso - que lhe dê sentido. O que se poderia interpretar assim: trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição (POSSENTI, 2002, p. 108-109).

Desta forma, consideramos que diferentes marcas linguísticas podem contribuir para caracterizar a autoria do enunciador no texto, visto que tais estratégias também viabilizam a construção da argumentação, como as vozes verbais, a referência, a modalização, dentre outros aspectos.

Tomando como exemplo as modalizações, segundo a Gramática Discursivo-Funcional (GDF), mesmo que não façam parte da estrutura sintática, elas influenciam na construção dos sentidos das orações, e, conseqüentemente, da feitura textual. Isso pode caracterizar a manifestação linguística do falante no nível discursivo, pois reflete o modo do seu dizer. Os usos desses recursos podem estar a serviço dos argumentos que o autor pretende defender, isso vai depender da habilidade de quem os usa.

Com as reflexões teóricas empreendidas, acreditamos que o pouco entendimento de autoria provoque inquietações e infortúnios na maioria dos participantes do ENEM, porque se o projeto argumentativo não é visualizado pelo próprio enunciador, por não entender o que é se colocar na feitura textual e suas implicações, muito provavelmente não irá cumprir com êxito o que lhe é proposto a escrever, já que:

O texto escrito supõe um enunciador (o escritor) em uma situação comunicativa que o distancia, mas não o subtrai de seu interlocutor (o leitor) e, por isso, exige um trabalho de organização textual que faça do texto um todo coeso e coerente, uma unidade significativa, cuja construção vai sendo tecida aos poucos pela inter-relação entre os diversos níveis linguísticos utilizados nesse processo: a linguística da palavra, da frase e do texto. Apesar desse distanciamento, o processo de construção do texto escrito exige que seu autor ajuste seu dizer e que adote uma estratégia de conjunto que realize adequadamente o jogo entre os diferentes planos de construção textual já referidos (SERAFIM, 2008, p. 94).

Acreditamos que isso ocorra devido a um problema de orientação pedagógica, como já mencionamos. O ensino precisa oportunizar ao discente conhecer e experienciar os recursos que a língua oferece para que ele seja bem-sucedido nas situações que exigem dele a competência linguística, pois a autoria deve ser ensinada tanto na modalidade oral, como na modalidade escrita.

O tema autoria merece nossa atenção porque acreditamos que os usos são construídos e atualizados na língua, no contexto social em que os interlocutores estão inseridos. É na língua que as intenções são manifestadas, por isso, para que o locutor atinja propósitos comunicativos sobre o seu interlocutor, é necessário entender como e quais estratégias são mais adequadas para realizar seu plano argumentativo e construir o seu dizer, permitindo deixar conhecer seus posicionamentos na ação linguística.

Portanto, ser autor está para além do que é previsto no sistema de regras da língua; reside também em considerar o aspecto sociodiscursivo e a sua organização contextualizada de realização da atividade verbal.

2.2 A construção da autoria

As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam, e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito. Ou, pelo menos, não era apenas isso. Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar.
(CLARICE LISPECTOR - Os desastres de Sofia, 1998, p. 99 - 100).

Na presente seção, intencionamos discorrer sobre os conceitos de alteridade e responsividade de Bakhtin (2000), aprofundando a discussão sobre como sua perspectiva dialógica da linguagem contribui para que pensemos a construção da autoria em produções escritas. Além disso, retomamos e aprofundamos as reflexões de Possenti (2002) sobre autoria, a qual nos permite levar em consideração aspectos discursivos na competência escrita. Por fim, demonstramos, aplicando tais noções a um exemplo selecionado no *corpus*, como os níveis discursivo e textual se entrecruzam em prol da construção da autoria.

A linguagem, em termos bakhtinianos, como já abordamos, constitui-se dialogicamente, uma vez que ela se realiza na interação existente entre os interlocutores, isso porque é no uso, ou seja, nas trocas interlocutivas que o sistema da língua se concretiza, já que essa emerge das práticas culturais, históricas e sociais institucionalizadas dos enunciadores. A língua, por essas razões, é ideológica. Tudo isso envolve como os sujeitos se relacionam entre si e como cada um constrói seus enunciados. Nas palavras do próprio autor:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006, p. 125).

A perspectiva bakhtiniana considera o contexto enunciativo como propulsor de sentido da língua. Isso nos possibilita compreender que a linguagem é resultante da atividade dialógica entre os participantes da enunciação, haja vista que se trabalha não só com o dialogismo em si, mas com a sua concretude.

Nessa perspectiva de língua e linguagem, Bakhtin (2000, p. 15) conceitua a enunciação como a interação entre os sujeitos por meio do aparato verbal e como estes constroem seus enunciados, trazendo outras vozes que se integram e geram novas enunciações. Tudo isso é possível porque a língua(gem) traz em si o aspecto dialógico, logo, configura-se como uma cadeia comunicativa na qual não há como delimitar o seu começo, seu meio e/ou seu fim.

O enunciado, para Bakhtin (2000), é a unidade da ação comunicativa concreta de fato. É nele que percebemos a sobreposição dos sujeitos, já que é levado em consideração quem são os participantes, bem como os lugares sociais que esses ocupam na situação enunciativa. Em outros termos, é no enunciado que encontramos as relações dialógicas, segundo o autor:

[...] é a *unidade real* da comunicação verbal: o *enunciado*. A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Quaisquer que sejam o volume, o conteúdo, a composição, os enunciados sempre possuem, como unidades da comunicação verbal, características estruturais que lhes são comuns, e, acima de tudo, *fronteiras* claramente delimitadas. [...] As fronteiras do enunciado concreto, compreendido como uma unidade da comunicação verbal, são determinadas pela *alternância dos sujeitos falantes*, ou seja, pela alternância dos locutores (BAKHTIN, 2000, p. 293-294, grifo do autor).

O enunciado se constitui pelo sujeito e por outros enunciados anteriores. O sujeito se constitui, também, pelo enunciado. Outrossim, é pelo enunciado que conseguimos identificar o sujeito.

Outro fato a ser ressaltado é a função do coenunciador, o qual, na perspectiva dialógica bakhtiniana, exerce papel ativo na construção da enunciação, uma vez que interfere nas escolhas do seu enunciador, por exemplo, quando lança mão para avaliar, interpretar e responder ao que é dito, dando novos contornos e, conseqüentemente, novos sentidos. Melhor pontuando, a alteridade do sujeito é constituída por meio do seu coenunciador, como assevera o autor:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade,

na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2006, p. 105).

O sujeito, para Bakhtin (2000), é aquele que, de algum modo, responsabiliza-se pelo que diz, isso porque ele faz parte de um construto social e reflete sua condição de ser institucionalizado, trazendo em si traços culturais, sociais e históricos.

Nesse sentido, fica claro a ideia defendida pelo autor de que a “[...] compreensão da língua e compreensão do enunciado (que implica uma responsividade, e, por conseguinte, um juízo de valor) [...]” (BAKHTIN, 2000, p. 351), o que evidencia que são construídos e interpretados dialogicamente, por isso, a assunção de posições ideológicas de cada enunciador (BAKHTIN, 2000, p. 351).

Frente a todas essas relações dialógicas, podemos compreender que, por mais que todo enunciado seja entrecruzado por outros enunciados, a todo momento surgem novos enunciados pelo fato de todo texto ser resultado de um ato responsivo do enunciador. Ora, a construção dos enunciados e seus sentidos não são somente aspectos da polifonia presente na interação dialógica, quem enuncia também realiza escolhas e as reflete em seus enunciados.

A polifonia é, segundo Bakhtin (2000), a relação de um enunciado com outros; o entrecruzamento de vozes discursivas que emergem no contexto de produção dos enunciados. Todo enunciado traz em si, nessa perspectiva, traços de outros enunciados, porque existe a relativa estabilidade dos gêneros e, de certo modo, por ser o enunciador implicado, pertencer a uma instância social que dita o que deve ou não ser dito e como deve ser dito, por isso que há nos enunciados questões sociais, históricas e culturais que envolvem os participantes da enunciação. Nas palavras do autor:

Por palavra do outro (enunciado, produção verbal) entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, pronunciada ou escrita em minha língua (minha língua materna), ou em qualquer outra língua, ou seja: qualquer outra palavra que não seja a minha. Nesse sentido, todas as palavras (os enunciados, as produções verbais, assim como a literatura), com a exceção de minhas próprias palavras, são palavras do outro. Vivo no universo das palavras do outro. E toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro (as reações podem variar infinitamente), a começar pela minha assimilação delas (durante o andamento do processo do domínio original da fala), para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana (verbal ou outra). A palavra do outro impõe ao homem a tarefa de compreender esta palavra (tarefa esta que não existe quando se trata da palavra própria, ou então existe numa acepção muito diferente). Essa redistribuição de tudo o que está expresso na palavra, e que dota cada ser humano do pequeno mundo constituído de suas palavras [...] (BAKHTIN, 2000, p. 383).

Sobre estas reflexões, concordamos que o caráter dialógico presente na polifonia é percebido justamente pela relação de outras vozes, porém, mesmo sendo construídos

dialogicamente, os enunciados carregam em si as escolhas, as marcas próprias de cada enunciatador reveladas na argumentação.

Dessa forma, compreendemos que, na perspectiva polifônica, o sujeito é percebido em seu contexto social, cultural e histórico por meio das interações das quais participa. Tais práticas discursivas revelam particularidades dos enunciadores. Assim, por mais que as vozes dos outros enunciadores estejam presentes em nosso dizer, não deixamos também de marcar a nossa própria voz.

Na ação dialógica, os sujeitos colocam em funcionamento a língua para construir a enunciação, pois, ambos, de alguma forma, organizam o próprio dizer levando em consideração o outro e o contexto comunicativo em que estão inseridos, cada um a partir do ponto de vista que intencionam defender. Nesse sentido, quando o sujeito enuncia, expressando-se por meio do enunciado, encontramos suas marcas e, conseqüentemente, essas revelam a responsividade, visto que o enunciado se une aos contextos comunicativo e o discursivo. Desta maneira, a relação existente entre os sujeitos e entre os enunciados contribui para a construção do sentido.

Em suma, essas reflexões nos levam a compreender que não existe texto sem que haja um autor, seja por meio da oralidade, seja por meio da escrita. Ainda, essas relações dialógicas entre as vozes, entre os sujeitos e entre contextos contribui para construir e interpretar também o sentido dos textos, porque as vozes dos outros dão força a sua própria argumentação do enunciatador. Porém, mobilizar a voz do outro, é partir delas com o propósito de se posicionar para assumir o que diz, para consolidar a própria argumentação. Isso porque quem se manifesta linguisticamente e discursivamente o faz com o fito de atingir propósitos comunicativos e, para isso, o sujeito vai buscar em seu repertório do mundo vivido selecionar fatos e assuntos para organizar e construir seu texto, intencionando sua reflexão por meio de marcações argumentativas que possibilitam convencer o seu interlocutor.

Não estamos aqui discorrendo sobre estética artística, mas sobre como os recursos linguísticos e seus efeitos funcionam na construção de sentidos nas mais variadas maneiras de dizer, denotando uma maneira particular, um estilo de um sujeito. Como exemplo disso, temos a polifonia, uma vez que ela pode ser revelada por meio dos mais diversos recursos estilísticos, como a intertextualidade¹³, no uso recorrente de citações, paráfrases, e outros processos intertextuais, que podem ser explicitados por meio de ironias, metáforas, comparações e tantas outras formas linguísticas ressignificadas pelo contexto sócio/histórico/cultural.

¹³ Cf. Koch; Bentes e Cavalcante (2007).

Por todas essas questões, acreditamos que é necessário orientar a escrita considerando as relações textuais e as relações discursivas, pois ambas estão imbricadas para que se construa a autoria de um texto. Ora, é algo próprio ao enunciador as relações que ele consegue estabelecer entre as vozes que convoca para dentro da sua enunciação, com objetivo de tecer seu ponto de vista endereçado ao coenunciador.

A esse respeito, segundo (POSSENTI, 2002) a noção discursiva é indicadora de autoria, pois nos leva a entender a importância do sujeito se inscrever na escrita, isso porque a autoria é o posicionamento do sujeito sobre informações e fatos que o circundam, o que coaduna com a perspectiva defendida por Bakhtin (2000), como já anteriormente explicitamos.

Da mesma forma, consideramos que a noção textual também é indicativa de autoria, porque a noção de texto que compreendemos, defendida por Koch, Bentes e Cavalcante (2007) e Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), dentre outras incursões teóricas sobre a Linguística Textual, orientam que o texto é equivalente ao enunciado na perspectiva bakhtiniana: único e irrepetível, já que, um mesmo texto, por mais que seja lido por diversas vezes, terá novos sentidos, pois sempre se observará outro texto.

Nesse sentido, elementos gramaticais, por exemplo, intercalações, justaposições e inversões sintáticas também podem revelar autoria. Além disso, elementos de ordem eminentemente textuais fornecem indícios de autoria, como a construção argumentativa (PERELMAN; TYTECA, 1996), e também os fatores de textualidades, em sentido amplo (cf. Beaugrande e Dressler, 1983). Esses elementos, inclusive, são preconizados na orientação para a produção escrita de textos.

Toda a discussão empreendida aqui nos leva a perceber o quanto é profícuo trabalhar o texto de forma contextualizada, visto que isso implica não somente considerar a estrutura composicional do texto, como também aspectos sobre a espacialidade e a temporalidade que o compõem.

Como forma de ilustrar nossas reflexões, analisamos, a seguir, um dos textos redigidos pelos candidatos do ENEM que compõem nosso *corpus*. Percebemos, nele, que há uso corrente da intertextualidade como elemento indicativo de autoria, por exemplo, a alusão, a paráfrase e citação. No caso da citação, esta está voltada para convocação de uma outra voz para o texto, com foco em atingir os efeitos pretendidos com a argumentação, sendo, portanto, usada nos textos para reforçar uma ideia que é apresentada e defendida ou, também, mostrar o posicionamento contrário ao que foi citado. Vejamos a estratégia observada no fragmento de texto a seguir:

No que tange à sociedade civil, nota-se a existência de comportamentos e de ideologias altamente preconceituosos contra os surdos brasileiros. A título de ilustração, é comum que pais de estudantes ditos “normais” dificultem o ingresso de alunos portadores de deficiência auditiva em classes não específicas a eles, alegando que tal parcela tornará o “ritmo” da aula mais lento; que colegas de sala difundam piadas e atitudes maldosas e que empresas os considerem inaptos à comunicação com outros funcionários. Essas atitudes deploravelmente constantes no Brasil ratificam a máxima atribuída ao filósofo Voltaire: *“Os preconceitos são a razão dos imbecis”*. (Texto 17-17, grifo nosso).

No fragmento de texto, há a relação de coesão entre a citação e o ponto de vista defendido por parte do participante, cujo efeito dessa relação aponta para a autoria. Entendemos que a citação por si só não indica autoria, mas o que se faz da citação no texto, a relação lógica da citação com a estratégia argumentativa que o participante pretende defender, pode levar a um efeito de sentido eficaz, ou seja, a coesão entre esses elementos aponta para um efeito de sentido no enunciado, evidenciando um discurso, a autoria do enunciador.

Os recursos linguísticos, a depender de como são mobilizados, permitem expressar os mais diversos sentidos em um enunciado concreto. Isso porque, ao mobilizar a voz do outro, o enunciador precisa estabelecer as fronteiras sobre o que lhe pertence em termos de enunciação (o seu ponto de vista), e delimitar o que pertence (também em termos de ponto de vista) ao outro. O uso da citação auxilia como reforço da argumentação. Por essa razão, chamar a voz do outro para o que intencionamos enunciar é mostrar não só apenas um sentido que se deseja construir, mas marcar a própria voz.

O ponto de vista que o enunciador tem por objetivo defender pode ser entendido como uma ação responsiva sobre o que enuncia, pois toma para si a responsabilidade do que afirma. Essa atitude responsiva pode ser expressa pela maneira individual que cada um tem de simbolizar o mundo. É por essa razão que o enunciador, o participante do ENEM, organiza seu texto partindo não só do contexto de produção textual, mas também do que ele pressupõe de seu coenunciador, o avaliador da redação. Também é importante destacar que o avaliador pressupõe do participante. Essa relação dialógica norteia a produção do texto.

O participante do ENEM espera do seu leitor/avaliador na interação comunicativa é que interprete o que foi enunciado, nisso, a atitude do interlocutor vai além de aceitar ou não o que foi dito, é, também, dispor-se para compreender o outro, uma atitude de reagir ao que foi dito por meio do que se compreendeu sobre o que o seu enunciador intencionou dizer.

Com o que foi exposto, percebemos que não se trata em pensar a autoria somente pelo aparato textual, precisando-se contemplar aspectos discursivos. Como explicitamos, o participante precisa, de alguma maneira, revelar algo que se aproxime do seu estilo, do seu

modo de ver e pensar o mundo, o modo como seus argumentos são mobilizados, o modo como ele se coloca ao longo da produção textual, o que há em termos de originalidade, para, então, defender seu ponto de vista, sempre considerando o que infere do seu interlocutor. Todos esses aspectos constroem a autoria (POSSENTI, 2002).

A enunciação é a realização do discurso, porque é na linguagem que os sujeitos experienciam o mundo e falam sobre ele nas trocas interlocutivas. Por essa razão, para entendê-la, como afirma Possenti (2001), há a necessidade de uma concepção de linguagem que contemple tanto a estruturação, como os sentidos construídos no discurso, cujas noções devem orientar o trabalho da escrita.

A atividade escrita para a redação de textos dissertativo-argumentativos, conforme Possenti (2002), precisa ir além do conteúdo, precisa levar em consideração a relação existente entre como o texto foi construído e quais os efeitos de sentido que comporta em termos discursivos. Portanto, quando se divulgam redações 1000 como modelos a serem seguidos, esta é, no mínimo, é uma forma de massificar, engessar como se deve escrever para o ENEM, porque se preza o plano do texto, sem considerar o plano do discurso na composição da autoria, deixando de lado algo importante no desenvolvimento da competência escrita: o sujeito em sua própria escrita.

As contribuições de Possenti (2002) nos ajudam a entender os conceitos bakhtinianos sobre autoria, pois percebemos também compartilhar da ideia de autoria que exigem dos enunciadores atitudes como:

[...] *dar voz* explicitamente a outros e incorporar ao texto discursos correntes, fazendo ao mesmo tempo uma aposta a respeito do leitor; [...] *manter distância* [...] Locutores/enunciadores constituem-se enquanto tais, em boa medida por marcarem sua posição em relação ao que dizem e em relação a seus interlocutores. Se, numa conversa, suspendem "o que estão dizendo" para explicar-se, diante de alguma reação do outro, visível ou imaginável, é disso que se trata; [...] *evitar a mesmice* [...] É de Bakhtin (1975, p.139) a afirmação de que pelo menos metade do que dizemos diariamente são palavras de outrem. [...] Afirmei anteriormente que um dos indícios de autoria é dar voz aos outros. Mas também disse que um texto bom é uma questão de como... Podemos juntar as duas coisas: pode ser uma questão de como dar voz aos outros. [...] A variação só é interessante quando obedece a tomadas de posição ou se faz sentido de outra forma (POSSENTI, 2002, p. 113-117, grifo nosso).

Portanto, segundo Possenti (2002), a autoria são os efeitos de sentidos presentes no texto resultantes de um estilo e de uma tomada de posição enunciativa de um locutor. O autor, nesse sentido, é aquele responsável pelo que enuncia, é aquele que, de algum modo, expressa os seus traços singulares ao enunciar, os quais que se projeta no texto para serem interpretados, no nível discursivo, com indícios de autoria.

Por mais que tenhamos sujeitos que compartilhem uma dada opinião sobre determinado assunto, eles se distinguem pela subjetividade que é expressa na enunciação, o estilo. Reconhecemos o autor pelo modo *como* ele constrói a sua argumentação no texto para expressar uma tomada de posição.

Acreditamos que, para a avaliação da autoria, tanto o nível do discurso como o nível do texto precisam ser considerados na análise linguística. Ambas as noções enriquecem o que se concebe por autoria. Outro fator importante a se ressaltar é que estamos nos referindo a sujeitos que precisam mostrar excelentes desempenhos sobre o que consolidaram no período de Ensino Básico, ou seja, precisam demonstrar domínio sobre a capacidade comunicativa de construir textos com sentido.

A partir do que dissertamos nesta subseção, ocupar-nos-emos, de forma mais detida, na seção seguinte, em entender como a autoria pode ser analisada nas redações reportadas para o ENEM.

2.3 Discussão de categorias

Sofia colocou os óculos. Tudo à sua volta ficou vermelho. As cores claras ficaram vermelho-claras e as escuras vermelho-escuras.

— O que você está vendo?

— O mesmo de antes, só que tudo vermelho.

— A explicação para isto é que as lentes dos óculos determinam o modo como você percebe a realidade. Tudo o que você vê é parte do mundo que está fora de você mesma; mas o *modo* como você enxerga tudo isto também é determinado pelas lentes dos óculos. Você não pode dizer que o mundo é vermelho, ainda que neste momento ele pareça vermelho.

(JOSTEIN GAARDER, Mundo de Sofia, 1995, p. 347 - 348).

Não há como considerar o enunciado sem considerar o sujeito e a relação que esses elementos estabelecem entre si, compreensão a que chegamos a partir da perspectiva dialógica do discurso de Bakhtin (2000). Assim, a análise de textos não pode ser considerada somente sob o ponto de vista de aspectos formais da língua. É preciso considerar aspectos linguísticos e discursivos para que seja possível se analisar a singularidade do enunciador por sua tomada de posição. Essa perspectiva também é observada nas palavras de Possenti:

[...] não pode ser avaliado apenas com base em categorias da textualidade tal como as teorias de texto tratam desta questão (muito menos, é claro, a partir de categorias da gramática, especialmente quando se trata apenas de ranço). Penso que *um texto bom só pode ser avaliado em termos discursivos* (POSSENTI, 2002, p. 109, grifo do autor).

Singularidade e tomada de posição, segundo Possenti (2002, p. 112-116), são termos que se relacionam à questão da autoria, tendo em vista que no texto residem os traços de subjetividade e de historicidade de cada indivíduo, cuja classificação traz para si os seguintes aspectos a enunciação:

- a. *dar voz a outros enunciadore*s;
- b. *Manter distância* (marcas argumentativas);
- c. *evitar a mesmice*.

*Dar voz aos outros enunciadore*s diz respeito à atitude do locutor que estabelece com seu interlocutor uma partilha de valores institucionalizados socialmente, porém, mesmo partilhando de uma mesma esfera social, pertença de um mesmo grupo, imprime sua singularidade. Na prática enunciativa em dar voz a outros enunciadores, o participante usa dessa estratégia para, a partir disso, construir a própria enunciação. Isso se aproxima da noção bakhtiniana de polifonia.

É interessante entender que o interlocutor também tem voz no texto, pois o locutor faz inferências sobre seu destinatário porque ele vai interpretar e reinterpretar o que foi enunciado. Ambos partilham, de algum modo, em maior ou menor proporção, de conhecimentos históricos, culturais e sociais.

Cada locutor, ao enunciar algo, coloca-se como responsável por um dizer que é revelado nas escolhas linguísticas dispostas no texto. Essas escolhas, em parte, são motivadas pelo que se conhece do interlocutor, a quem se reporta a enunciação. Todos esses fatores interferem nas escolhas do locutor, algo que é próprio da enunciação.

A enunciação é sólida, convincente, quando o texto revela a capacidade do enunciadore de *manter distância*, que consiste em marcar o que ele próprio diz e o que o outro diz, tanto para se aproximar como para se distanciar desses enunciadores anteriores, por exemplo, concordar e discordar. Esta é, assim, a sua tomada de posição, uma responsividade frente ao assunto abordado (BAKHTIN, 2000).

Da mesma forma, o seu leitor também pode refletir sobre o que foi enunciado, ao fazer ponderações sobre o que se afirma ou sobre o que se nega; essa também é uma atitude de manter distância.

O que se denomina *evitar a mesmice* consiste em *como* o autor dá voz a outros enunciadores e *como* marca essas vozes e a sua própria voz na construção do texto (POSSENTI, 2002, p. 117). A ordem do *como* se realiza na possibilidade de variação dos gêneros, um texto

estabelece diálogo com outros textos pelo traço de relativa estabilidade dos gêneros discursivos, conforme Bakhtin (2000). Essa relativa estabilidade permite aos gêneros variar, ou seja, permite ao enunciador imprimir sua singularidade, um *estilo* que, no caso, é o que faz o enunciador manter distância dos outros enunciadores, ou seja, a sua tomada de posição sobre o que enuncia.

Com essas considerações em relação ao gênero, é importante asseverar que existe o estilo do próprio gênero e o estilo do enunciador, como defende Bakhtin (2000). O nosso objetivo é a análise dos elementos mobilizados pelo sujeito que marcam a sua presença no texto: o primeiro, o gênero, é o traço de uma aparente relatividade comum aos gêneros, um traço que se repete, os aspectos externos e internos que viabilizam a produção textual; o contexto de produção; as condições de produção regidas pelo aparato social; e uma estrutura composicional que segue uma sequência argumentativa; o segundo, o *estilo* do enunciador, são as marcas do autor, explicitadas no texto, pelas escolhas que ele mobiliza no texto, por exemplo, as intercalações sintáticas, as modalizações, as justaposições, as inversões sintáticas, as intertextualidades, e a construção argumentativa.

Essas escolhas fazem com que os gêneros variem e, nessa possibilidade de variar, consiste a marca criadora, singular do sujeito. Ambos, gênero e enunciador, se constroem juntos. Tal situação é, portanto, dialógica. Em razão disso, um determina o outro, por mais que o nosso foco seja o estilo do autor, de toda forma não se pode prescindir de esclarecer que o gênero, por si só, também provoca/incita as escolhas.

Sobre isso, Maingueneau (2011b), tratando do campo literário, advoga que, quando o enunciador lança mão de um gênero, o faz porque se espera que, pelo investimento no gênero, ele possa formar um posicionamento. Em função disso, gênero e enunciador mantêm um diálogo. Podemos pensar essa perspectiva para além do texto literário, estendendo-a aos demais textos, resguardando as devidas proporções, porque existe uma relação do produtor do texto com o próprio texto, porém ele não se relaciona com a obra como um todo, mas sim com a dimensão do texto que, nesse caso, é o gênero discursivo.

Dessa forma, enunciador e gênero se constroem dialogicamente. O lugar social que ocupa o sujeito, somado às esferas institucionalizadas, rege suas escolhas na construção da enunciação instaurada socialmente. Ele, ao se relacionar com o gênero, com outros enunciadores e com o contexto, negocia, faz escolhas, e se posiciona (BAKHTIN, 2000); caso contrário, todos os participantes do certame somente precisariam cumprir com a estrutura composicional do gênero que seria o suficiente para atingir a autoria, o que não é o caso, porque é uma visão equivocada de alguns orientadores de redação que aceitam a repetição das formas,

já que, na relação entre enunciador e gênero, existem muitos outros fatores – como já explicitamos – que promovem a autoria.

Quanto ao gênero, como afirma Possenti (2001), a partir das contribuições de Labov (1974), por mais que esse seja previamente estruturado, o sujeito tem liberdade de variar o próprio gênero no qual se manifesta, por meio das escolhas linguísticas que realiza. Isso porque o sistema ganha sentido quando os interlocutores colocam em funcionamento os recursos que a língua oferece. Por isso, por conta da atividade de linguagem, é que os gêneros primários dão origem a gêneros secundários, conforme Bakhtin (2000).

Em suma, considerando as reflexões de Possenti (2002), compreendemos que evitar a mesmice engloba ações que marcam um texto com autoria: *como* dar voz a outros e *como* manter distância das outras vozes marcando a própria voz. Nesse sentido, na perspectiva bakhtiniana, essas atitudes resultam em: estilo, enunciação e tomada de posição.

Seguindo essas orientações teóricas, compreendemos melhor a caracterização dos textos dissertativo-argumentativos como gênero redação ENEM, pois observamos que os postulados de Bakhtin (2000) e a tese de Oliveira (2016) confirmam que as produções escritas trazem aspectos reveladores das condições específicas para a produção desses textos, tais como a situação comunicativa, a quem se dirige a locução e o propósito para a realização da interação entre os sujeitos. Para isso, o participante maneja o texto projetando uma possível imagem do seu leitor: o avaliador. Todos esses fatores influenciam na construção de textos autorais.

Dessa forma, percebemos que as condições de produção para o certame exercem papel de norteador das escolhas do participante para executar da melhor forma o propósito comunicativo, que é inerente ao gênero: levar o leitor a concordar com o ponto de vista que o autor (participante) defende como mais adequado. Essa aceitação é o que pode garantir o alcance dos níveis mais altos dos descritores da prova.

Nesse sentido, é importante lembrar que a prática da escrita, pautada na perspectiva dialógica de Bakhtin (2000), mostra que escrever é muito mais profundo e sofisticado do que simplesmente reduzir a atividade escrita à materialidade linguística. Permite compreender que o participante do ENEM, em seu período básico escolar, precisa aprender as competências linguísticas para dissertar e argumentar não só para o exame, como também para a vida.

Colocamos como observação, contudo, que, na avaliação, coloca-se a autoria em uma escala, níveis de pontuação entre 0 e 200 pontos, mas quando o participante atinge o nível máximo dessa escala, será que ele chega, de fato, à autoria? Abaixo do nível 200, não haveria autoria? Vale lembrar que essa forma de entender a autoria é subjetiva, uma vez que, na verdade, estamos lidando sempre com indícios (POSSENTI, 2002).

Diante do exposto, adotamos a terminologia proposta por Possenti (2002), no lugar da simples denominação de autoria, porque consideramos mais adequado o termo *indícios de autoria*, haja vista que ele ajuda a entender aquela não como um objeto fechado e acabado, mas sempre enquanto um indício que conduz o leitor a atribuir autoria ao que está posto no texto.

Em suma, o autor é aquele que traz em seu discurso uma apropriação ideológica que se deixa conhecer por uma tomada de posição, é o enunciador que, na ação comunicativa, assume o que diz. Nele, há a responsabilidade de organizar em gêneros discursivos um modo de realizar o próprio dizer que estabeleça sentido dentro de uma esfera comunicativa de interesse (BAKHTIN, 2000; POSSENTI, 2002).

Na próxima seção, *Metodologia*, expomos como realizamos os passos investigativos de nossa pesquisa para seguir com os exemplos de cada uma das categorias - gerenciamento de vozes, originalidade e tomada de posição, os quais se encontram na seção *Análise: marcas de autoria nas redações do Enem*.

3 METODOLOGIA

Não rimarei a palavra sono
com a incorrespondente palavra outono.
Rimarei com a palavra carne
ou qualquer outra, que todas me convém.
As palavras não nascem amarradas,
elas saltam, se beijam, se dissolvem,
no céu livre por vezes um desenho,
são puras, largas, autênticas, indevassáveis.

Carlos Drummond de Andrade, *A rosa do povo*, p. 9, 2012.

3.1 Caracterização da pesquisa

Analisando os dados divulgados pelo MEC, em 18 de janeiro de 2018, referente ao ENEM 2017, nos deparamos com números expressivos que refletem o baixo desempenho dos participantes em relação à prova escrita. Segundo o INEP (2018), comparando os dados entre os últimos anos das provas aplicadas, 2016 e 2017, temos os seguintes resultados:

- no primeiro, o número de inscritos foi de 6.034.672, sendo que o número de provas que receberam nota zero foi de 291.806, a quantidade de provas com nota mil foi de 77, e participantes com nota média na proficiência escrita foi de 541,9;
- no segundo, o número de inscritos foi de 4.725.330, menor que o ano anterior, sendo que o número de provas que receberam nota zero foi de 309.157, a quantidade de provas com nota mil foi de 53, e de participantes com nota média na proficiência escrita foi de 558,0.

Os números nos mostram que a proficiência escrita ainda é algo muito caro à maioria dos candidatos que participam do processo avaliativo do ENEM e esta é uma realidade preocupante, haja vista que a maioria dos participantes do exame são concludentes do Ensino Médio. Por essa razão, o que se espera deles, ao final do Ensino Básico, é que tenham desenvolvido habilidades da modalidade escrita que lhes permitam construir textos, não só dissertativo-argumentativos, como também os mais variados gêneros textuais que circulam socialmente.

Não temos como afirmar se os participantes tiveram ou não a oportunidade de vivenciar, conhecer, aprofundar e organizar mais os mecanismos que constituem a textualidade que lhes possibilita produzir textos significativos para atingir o propósito comunicativo/discursivo esperado, no caso, evidenciando sua autoria. Entretanto, os documentos oficiais que regem e orientam o ensino, LDB, PCN e BNCC, salientam que as competências linguísticas precisam ser desenvolvidas no período básico de ensino. O Manual

do Participante do ENEM, por sua vez, ancora-se nessa normativa enquanto pressuposto, o que nos permite apontar possíveis fragilidades em relação ao trabalho que tem sido desenvolvido quanto à produção textual com foco na construção da autoria.

Assim, o nosso interesse incide, preferencialmente, em apontar alguns caminhos que podem corrigir ou, pelo menos, minimizar os problemas decorrentes dessa fragilidade. Dessa maneira, faz-se necessário e urgente entendermos a questão da autoria, integrante da competência III, e sua importância na construção dos textos avaliativos.

É importante destacar que a competência III é norteadora do agir comunicativo do sujeito participante, porque está ligada à organização textual das ideias. Além disso, é a mais abstrata de se entender, porque está ligada à personalidade do autor. Dessa forma, ela se constrói com e nas demais competências avaliativas, pois não há como separá-la das demais competências, uma vez que estas dão o suporte à construção da autoria. A separação ocorre por uma questão de aferição, mas não podemos pensar que a autoria esteja somente na competência III. Por essa razão, está imbricada às competências:

I. domínio da modalidade escrita formal da língua materna;

II. compreensão do tema proposto para elaboração textual e correlação do assunto abordado a conceitos de várias áreas de conhecimento, respeitando a estrutura do texto dissertativo-argumentativo;

IV. mobilização dos conhecimentos dos mecanismos linguísticos para construir sua argumentação;

V. elaboração de uma proposta de intervenção.

Acreditamos que o problema pode residir no pouco conhecimento organizacional da produção textual e no pouco aprofundamento dos conhecimentos relativos às questões sociais mais pertinentes por parte do participante do ENEM, haja vista que os temas apresentados no ENEM e em outros processos avaliativos geralmente trabalham questões próximas ao universo de vida da sociedade.

Ainda, acreditamos que, além desses apontamentos, a dificuldade em articular elementos linguísticos e elementos do conhecimento de mundo dentro da construção textual, em que é avaliado, esteja relacionada ao pouco entendimento de que, ao produzir seu texto, o candidato não está simplesmente construindo sintagmas, mas está se construindo como sujeito no próprio dizer; em outros termos, o candidato deve entender que quem escreve está projetando a própria imagem para configurar as marcas de autoria, pois elas muito dizem sobre nossas afiliações, ideologias, anseios e uma infinidade de informações que delineiam o enunciador.

Encontramos a autoria do sujeito quando ele se enuncia na produção textual. Assim, para que esse possa emergir na tessitura do texto, a compreensão das diferentes estratégias disponíveis na língua é um importante mecanismo que possibilita ao participante explicitar seu ponto de vista diante dos temas sugeridos para dissertar, argumentar e evidenciar qual o posicionamento discursivo que acredita defender para alcançar determinados objetivos e fortalecer, de maneira positiva, seus argumentos e construir seu projeto textual.

O enunciador demonstra indícios de autoria quando entende que, no texto que produz, ao se colocar nele, mostra que seu conhecimento sobre o que diz não é superficial, pois as escolhas que mobiliza evidenciam uma íntima relação experienciada ao expressar com propriedade o que afirma. Nesse sentido, as escolhas mobilizadas para a composição textual ganham força argumentativa, sem contradições e pensamentos do senso comum. Os aspectos discursivos podem colaborar para a construção do sujeito no seu projeto argumentativo-dissertativo almejando caracterizá-lo autor.

A partir dessa problematização, julgamos oportuno caracterizar a natureza científica do nosso trabalho, para o que pretendemos responder à seguinte questão central: como os elementos da enunciação, do estilo e da subjetividade marcam a autoria em textos dissertativo-argumentativos produzidos pelos participantes do ENEM? A partir dessa questão, temos as questões específicas que nos auxiliarão a encontrar as respostas que procuramos e atingir os objetivos desta pesquisa:

- a) Como o gerenciamento de vozes constrói a autoria do texto?
- b) Como a originalidade constrói a autoria do texto?
- c) Como a tomada de posição constrói a autoria do texto?

Embora elencados separadamente, para fins didáticos, compreendemos que o contexto, o estilo e a tomada de posição são correlacionados. Por isso, os nossos questionamentos nos permitiram delinear os caminhos necessários para chegar às respostas que intencionamos encontrar. Para esse fim, traçamos os seguintes objetivos que nos proporcionaram melhor vislumbrar nossa investigação acadêmica:

- a) analisar o gerenciamento de vozes na construção da autoria nas redações ENEM;
- b) analisar a originalidade na construção da autoria nas redações ENEM;
- c) analisar a tomada de posição na construção da autoria nas redações ENEM.

Para isso, estruturamos os passos metodológicos de nossa investigação que nos permitiram analisar os dados referentes às marcas de autoria em textos avaliativos do ENEM. Visando medir o nosso objetivo central, adotamos a perspectiva descritiva, cujo enfoque nos permitirá fazer a descrição e análise linguística dos indícios de autoria que aparecem nos textos

dos candidatos. Por essa orientação, nos foi possível chegar aos pressupostos teóricos sobre o objeto observado.

A nossa abordagem segue o método indutivo de investigação para se chegar ao conhecimento ou demonstração da “verdade”, partindo de fatos particulares comprovados. Daí, tira-se uma conclusão genérica, que pode tanto confirmar como refutar o que acreditamos serem nossos pressupostos teóricos referentes à autoria em textos avaliativos.

Por fim, ainda sobre o que diz respeito ao método, segundo Goldenberg (2004), intencionamos legitimar o exemplário dos dados observados sobre a ótica qualitativa, dentro do contexto de produção e recepção das redações, dando o enfoque necessário para, desta forma, interpretar as ocorrências dos indícios que caracterizam a autoria do sujeito. Diante das interpretações provenientes do aporte qualitativo, cabe considerar a aplicabilidade da natureza dos nossos achados com o intento de contribuir a fins de ordem prática, no que se refere à escrita.

Esse planejamento metodológico nos permitiu buscar as respostas necessárias, elencadas com base em nossos objetivos já explicitados.

3.2 Delimitação do universo da amostra

O corpus foi formado a partir da análise prévia de 17 redações nota 1000 do ENEM, cujo acesso se deu por meio da Cartilha do Participante, manual divulgado pelo órgão governamental, INEP, no site do Ministério da Educação¹⁴. As produções textuais são referentes aos anos de 2016 e 2017, cujos temas, respectivamente, foram: *Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil* e *Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil*. As redações foram produzidas pelos participantes (em sua maioria, concludentes do Ensino Médio) que pleiteavam vagas nos cursos de nível superior, os quais têm como critério de ingresso a nota de desempenho (que pode variar de 0 a 1000).

Após a leitura das 17 produções textuais que receberam nota 1000 no processo seletivo, analisamos como o participante arquitetou o plano argumentativo e o seguiu com o objetivo de evidenciar sua autoria. Portanto, realizando a leitura das produções textuais, intencionamos entender como esses sujeitos agem linguisticamente na construção textual, de modo se constituírem autores do que dizem.

¹⁴ Disponível em: <http://http://www.inep.gov.br/>.

Vale ressaltar que essas produções são vistas como modelos, ou seja, referências para os participantes que desejam redigir textos (excelentes) para o ENEM. Isso pode ser interpretado como uma forma de padronizar o tipo de escrita que se espera dos alunos e que, muitas vezes, são-lhes apresentadas fórmulas engessadas de como elaborar textos. Assim, após investigar qualitativamente os dados gerados e refletir sobre essas estratégias que foram mobilizadas pelos participantes do ENEM para expressar indícios de autoria, podemos apresentar nossas conclusões à comunidade acadêmica e à comunidade em geral.

3.3 Descrição da coleta de dados

Como já explicamos, o corpus de nossa pesquisa foi composto por 17 redações referentes ao exame do ENEM dos anos de 2016 e 2017. Para a análise, tomamos os dados do exemplário de produções textuais que receberam nota 1000 no processo avaliativo, pois, conforme descrito na Cartilha do Participante, o texto autoral é aquele que atinge o nível V na competência III; em outros termos, é a partir desse nível que os participantes apresentam autoria:

O [...] aspecto a ser avaliado é a forma como o candidato, em seu texto, seleciona, relaciona, organiza e interpreta informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa do ponto de vista escolhido como tese. É preciso, então, elaborar um texto que apresente, claramente, uma ideia a ser defendida e os argumentos que justifiquem a posição assumida pelo participante em relação à temática da proposta de redação. A Competência 3 trata da inteligibilidade do seu texto, ou seja, de sua coerência e da plausibilidade entre as ideias apresentadas, o que é garantido pelo planejamento prévio à escrita, pela elaboração de um projeto de texto (BRASIL/INEP, Manual do Participante, 2017. p. 19).

O descritor permite avaliar o participante em sua habilidade de planejar um texto, e executar o planejamento ao seguir um plano, para, dessa maneira, mostrar ao seu coenunciador os posicionamentos que toma ao desenvolver seu ponto de vista em relação ao tema proposto para produzir seu texto. Para entender como são classificados os participantes referentes à escrita, inserimos abaixo o quadro divulgado pelo INEP, na Cartilha do participante de 2017, que mostra em níveis e pontuação como a competência III é mensurada no processo avaliativo do ENEM.

Figura 1 – Níveis de pontuação

Competência 1:	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência 2:	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3:	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4:	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5:	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Manual do Participante (INEP, 2017, p. 21).

Como podemos perceber no quadro, para que o candidato atinja o nível mais alto da competência, seu texto precisa ter autoria, porém, em nenhum momento notamos explicações pertinentes sobre o que é autoria e os elementos que a compõem no manual.

Para fazer o garimpo dos dados, utilizamos como critério as produções que atingiram nível V na competência III, pois, como podemos observar no quadro acima, é justamente nesse nível que o texto do participante atinge a autoria.

As 17 redações que se enquadram no nível V foram avaliadas pelo exame como produções com autoria. Esses textos foram codificados pelo ano da proposta temática e a ordem em que surgem na amostragem, por exemplo, “Texto 17 - 09”, isso significa que o dado é referente à produção textual do ano de 2017, cuja temática é "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil" e a ordem em que apresenta é a posição de número nove.

Selecionadas as produções classificadas no nível V, fizemos a identificação dos recursos linguísticos, por exemplo, vozes verbais, referências, modalizações, ironias, antíteses, comparações, metáforas, eufemismos, que podem expressar o gerenciamento de vozes, a originalidade e a tomada de posição. Assim, analisamos como esses recursos se articulam ao todo do texto para fortalecer os argumentos do participante.

Ilustramos nos quadros a seguir como realizamos a descrição da geração do *corpus*.

Quadro 1 – Amostragem - 17 produções textuais

Corpus - 17 produções textuais			
Tema da redação de 2016: Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil.		Tema da redação de 2017: Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil.	
C O D I F I C A Ç Ã O	Texto 16 - 01	C O D I F I C A Ç Ã O	Texto 17 - 09
	Texto 16 - 02		Texto 17 - 10
	Texto 16 - 03		Texto 17 - 11
	Texto 16 - 04		Texto 17 - 12
	Texto 16 - 05		Texto 17 - 13
	Texto 16 - 06		Texto 17 - 14
	Texto 16 - 07		Texto 17 - 15
	Texto 16 - 08		Texto 17 - 16
			Texto 17 - 17

Fonte: Elaboração própria.

Acreditamos que essa forma de organização possibilita melhor visualização para o entendimento da caracterização da autoria em textos avaliativos dissertativo-argumentativos, os quais analisamos.

3.4 Procedimentos de análise de dados

As ocorrências linguísticas, investigadas a partir de nossas categorias de análise, não foram analisadas isoladamente, mas sim se articulando os elementos de ordem gramatical aos aspectos da textualidade, para dar unicidade ao todo significativo da produção escrita dos participantes. Para tanto, consideramos em nossas observações, além dos elementos de ordem gramatical, os aspectos que conferiram textualidade, como coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, intertextualidade e situacionalidade (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1983).

A partir dos aspectos morfossintáticos e textuais, procuramos analisar como o aparato discursivo dá força retórica ao todo do texto dos participantes do exame, no

planejamento textual, sobre um tema proposto para dissertar e argumentar. Toda essa ação de linguagem é realizada na relação entre locutor/escritor e ouvinte/leitor, para cumprir a função de convencer o interlocutor de que toda trama de palavras dispostas converge em uma unidade significativa que revela seu posicionamento enunciativo.

Elencamos, ainda, como critérios para análise dos dados o que observa Possenti (2002), que, segundo sua visão sobre o tema, a autoria é “[...] um efeito simultâneo de um jogo *estilístico* e de uma *posição enunciativa* [...]” (p. 107), respectivamente, se referindo à singularidade e à constituição histórico-institucional do sujeito. Ambos os elementos são constituintes da construção linguística do falante, ou seja, sua *subjetividade*, uma das categorias analíticas desta pesquisa.

Por questões mais didáticas, procuramos fazer uma correlação das orientações de Possenti (2002) e das orientações de Bakhtin (2000), ambas concepções que agregam o conceito sobre autoria, por exemplo: o que Possenti denomina dar voz a outros enunciadores corresponde ao que Bakhtin chama de gerenciamento de vozes (polifonia); evitar a mesmice corresponde à singularidade marcada por um estilo, sua originalidade; e manter distância corresponde à tomada de posição no sentido de marcar a argumentação do enunciador. Portanto, são essas as categorias de análise que nos permitiram confirmar ou refutar nossas pressuposições acerca da autoria, como ilustramos no quadro a seguir:

Quadro 2 – Categorias Analíticas

CONSTRUÇÃO DA AUTORIA		
GERENCIAMENTO DE VOZES BAKHTIN (2000)	ORIGINALIDADE BAKHTIN (2000)	TOMADA DE POSIÇÃO BAKHTIN (2000)
<i>Dar voz a outros</i> enunciadores (POSSENTI, 2002).	<i>Evitar a mesmice,</i> (POSSENTI, 2002).	<i>Manter distância (marcas</i> <i>argumentativas),</i> (POSSENTI, 2002).

Fonte: Elaboração própria com base nas orientações teóricas dos respectivos autores: Bakhtin (2000) e Possenti (2002).

Mesmo reconhecendo que a originalidade, que é o estilo, engloba a polifonia e a responsividade, procuramos tratá-las de forma desmembrada, para uma melhor análise da constituição da autoria.

Com base nessas categorias, foram esses os procedimentos de análise adotados: seleção de excertos com elementos denunciadores de cada categoria e análise dos excertos para identificar estratégias/recursos discursivos de autenticação da maneira como a autoria foi construída. Procedendo dessa maneira, após selecionar os dados, analisamos as expressões discursivas que revelam as marcas de autoria, como um recurso que possibilita sustentar argumentos, porque acreditamos que os participantes demonstram mais desenvoltura na escrita quando compreendem que, para ser autor do que dizem, é necessário tornar conhecidos seus posicionamentos sobre os assuntos sociais abordados no exame, os quais lhe são oferecidos como tema a ser escrito a partir do modo próprio de dizer.

Dessa forma, consideramos que as marcas de autoria carregam em si traços discursivos dos seus enunciadores, e que esses traços podem deixar conhecer a subjetividade do sujeito, pois um escritor habilidoso fará o jogo interlocutivo de maneira consciente para se favorecer, convencendo o seu interlocutor sobre o que está sendo exposto como ponto de vista mais adequado para defender.

No próximo capítulo, *Análise: marcas de autoria nas redações Enem*, demonstramos como as categorias contribuem para a assunção da autoria.

4 ANÁLISE: MARCAS DE AUTORIA NAS REDAÇÕES DO ENEM

Quando vieres a me ler perguntarás por que não me restrinjo à pintura e às minhas exposições, já que escrevo tosco e sem ordem. É que agora sinto necessidade de palavras - e é novo para mim o que escrevo porque minha verdadeira palavra foi até agora intocada. A palavra é a minha quarta dimensão.
(Clarice Lispector, *Água Viva*, p. 10 – 11).

Antes de iniciarmos as análises, consideramos importante tecer algumas considerações sobre a prova de produção escrita proposta no ENEM, que é apresentada aos participantes do certame aplicado no Brasil, ao final do segundo semestre de cada ano letivo. Todos os participantes recebem a mesma proposta de redação. Ela sempre vem acompanhada de textos motivadores relacionados ao tema e funcionam como orientação para que o candidato suscite, na memória, fatos, assuntos, opiniões que possam ajudá-lo na construção dos argumentos para a construção do texto.

Esses textos motivadores servem, de certo modo, para muitos, de ponto de partida para arquitetar as estratégias de textualidade necessárias para articular um texto. Porém, isso não significa que os participantes tenham que se prender somente a eles, ao contrário, funcionam de base para que eles possam, a partir dos textos motivadores, ampliar as possibilidades de orientação das ideias que pretendem defender.

Os textos motivadores podem ser verbais, imagéticos e infográficos, os quais exigem do candidato que os interpretem para poder entender a temática a ser desenvolvida na redação. Dessa maneira, o que se espera é que ele possa correlacionar a temática ao texto que irá elaborar, com isso, demonstrando desenvoltura nas seguintes competências:

- I. domínio da modalidade escrita formal da língua materna;
- II. compreensão do tema proposto para elaboração textual e capacidade para correlacionar o assunto abordado a conceitos de várias áreas de conhecimento, respeitando a estrutura do texto dissertativo-argumentativo;
- III. capacidade de selecionar, relacionar, organizar e interpretar fatos, opiniões e argumentos em defesa do seu ponto de vista, configurando autoria;
- IV. mobilização de conhecimentos dos mecanismos linguísticos para construir sua argumentação;
- V. elaboração de uma proposta de intervenção que respeite os direitos humanos.

Para melhor compreensão do exposto, a seguir, colocamos os textos motivadores e as temáticas de redação dos Exames aplicados em 2016 e em 2017, os quais contribuíram para

a elaboração das redações dos certames a partir dos quais retiramos as 17 que foram analisadas neste estudo.

Figura 2 – Textos motivacionais 2016




INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I
Em consonância com a Constituição da República Federativa do Brasil e com toda a legislação que assegura a liberdade de crença religiosa às pessoas, além de proteção e respeito às manifestações religiosas, a laicidade do Estado deve ser buscada, afastando a possibilidade de interferência de correntes religiosas em matérias sociais, políticas, culturais etc.

Disponível em: www.fpfj.rj.gov.br. Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

TEXTO II
O direito de criticar dogmas e encaminhamentos é assegurado como liberdade de expressão, mas atitudes agressivas, ofensas e tratamento diferenciado a alguém em função de crença ou de não ter religião são crimes inafiançáveis e imprescritíveis.

STECK, J. Intolerância religiosa é crime de ódio e fere a dignidade. *Jornal do Senado*. Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

TEXTO III

CAPÍTULO I

Dos Crimes Contra o Sentimento Religioso

Ultraje a culto e impedimento ou perturbação de ato a ele relativo

Art. 208 - Escarnecer de alguém publicamente, por motivo de crença ou função religiosa; impedir ou perturbar cerimônia ou prática de culto religioso; vilipendiar publicamente ato ou objeto de culto religioso:
Pena - detenção, de um mês a um ano, ou multa.

Parágrafo único - Se há emprego de violência, a pena é aumentada de um terço, sem prejuízo da correspondente à violência.

BRASIL. Código Penal. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

TEXTO IV

Intolerância Religiosa no Brasil

Fé de religiões afro-brasileiras são as principais vítimas de discriminação

Número de denúncias por religião (2011 a 2014*)

Religião	Número de Denúncias
Afro-brasileira	75
Evangélica	58
Espírita	27
Católica	22
Ateus	8
Judaita	6
Islâmica	5
Outras	15



1
denúncia a cada 3 dias



213
denúncias com religião não informada



20%
dos episódios relatados em 2013 envolveram violência física



12%
dos episódios relatados até jul. 2014 envolveram violência física

*até jul. 2014. Fonte: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Disponível em: www1.bohca.oi.com.br. Acesso em: 31 maio 2016 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

LC - 2º dia | Caderno 7 - AZUL - Página 2

Figura 3 – Textos motivacionais 2017

enem2017



INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- desrespeitar os direitos humanos.
- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

**CAPÍTULO IV
DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...]

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; [...]

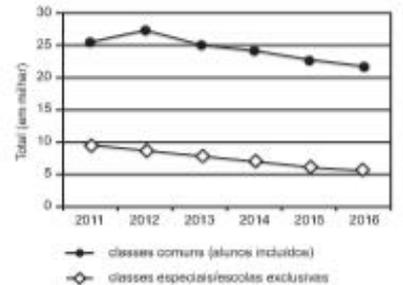
XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 9 jun. 2017 (fragmento).

TEXTO II

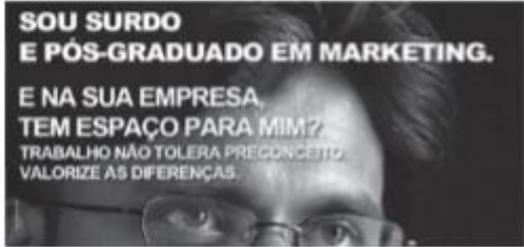
TEXTO III

Matrículas de Surdos na Educação Básica - Educação Especial



Ano	Classes comuns (alunos incluídos) (milhares)	Classes especiais/escolas exclusivas (milhares)
2011	25	9
2012	27	8
2013	25	7
2014	24	6
2015	22	5
2016	21	5

Fonte: Inep.



Disponível em: <http://servicos.p66.mpl.sp.br>. Acesso em: 3 jun. 2017 (adaptado).

TEXTO IV

No Brasil, os surdos só começaram a ter acesso à educação durante o Império, no governo de Dom Pedro II, que criou a primeira escola de educação de meninos surdos, em 26 de setembro de 1857, na antiga capital do País, o Rio de Janeiro. Hoje, no lugar da escola funciona o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). Por isso, a data foi escolhida como Dia do Surdo.

Contudo, foi somente em 2002, por meio da sanção da Lei nº 10.436, que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como segunda língua oficial no País. A legislação determinou também que devem ser garantidas, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Libras como meio de comunicação objetiva.

Disponível em: www.brasil.gov.br. Acesso em: 9 jun. 2017 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

LC - 1º dia | Caderno 1 - AZUL - Página 19

No tema proposto em 2016, “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”, foram apresentados aos candidatos os seguintes textos motivadores: primeiro, o artigo da Constituição Federal (CF) de 1988, documento oficial que garante a liberdade a qualquer cidadão brasileiro exercer livremente qualquer crença religiosa; em seguida, foi apresentado um trecho de um artigo, *Intolerância religiosa ainda é desafio à convivência democrática*, de Steck (2013), cuja proposta é mostrar que, por mais que se tenham opiniões diversas sobre a questão religiosa em si, todo cidadão pode expressar sua opinião, desde que não use de violência verbal ou física; terceiro, outro trecho da CF que mostra atitudes que acarretam sanções penais, por exemplo, em caso de se escarnecer e discriminar publicamente, seja quem for, por conta da fé que professa; por fim, um infográfico mostrando em percentuais que as religiões de origem africana são as que mais sofrem preconceito.

Esses textos têm como objetivo auxiliar o participante a refletir um assunto social que é, infelizmente, muito presente no Brasil: o desrespeito à liberdade religiosa. Fato esse que leva a muitas polêmicas, embates e conflitos. A partir dessa reflexão, o participante deve tecer um texto que aponte meios que possam acabar ou, pelo menos, minimizar a intolerância religiosa no Brasil.

Já o tema de 2017, “Desafios para formação educacional de surdos no Brasil”, apresentou os seguintes textos motivadores: primeiro, trechos do artigo 27, capítulo IV da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) de 2016, que traz em seu bojo o direito à educação a qualquer pessoa com deficiência e o direito a Língua brasileira de sinais; segundo, um gráfico que mostra o decréscimo nos índices de matrículas de pessoas com deficiência nos últimos anos; terceiro, uma campanha publicitária que mostra a dificuldade de inclusão no mercado de trabalho enfrentada pelo surdo, mesmo sendo este bem qualificado; por último, mostra-se quando surgiu a primeira escola destinada a surdos no Brasil.

Os textos motivadores, além de terem caráter reflexivo, uma vez que convidam o participante a pensar na situação social da comunidade surda no Brasil, servem para dar uma visão geral dos assuntos abordados. Contudo, os candidatos devem mobilizar outras informações relacionadas às temáticas propostas, que não somente as apresentadas pelo exame.

Com essa breve apresentação, percebemos que, para o ENEM, a autoria avaliada é reduzida a como o participante trabalha com os textos motivadores e, a partir disso, se ele é suficientemente original, criativo em seu repertório sociocultural para organizar tudo isso em seu texto.

De modo a ficar mais claro como se aplica à produção textual para o referido exame, tomamos como exemplo o tema da redação do ano de 2017, “Desafios para a formação

educacional de surdos no Brasil”, (Cartilha do participante, p. 28, 2018), através do qual o participante precisa compreender que seu texto deve ser construído em torno das ideias principais dos elementos da frase temática: desafios/formação educacional/surdos.

A partir dos elementos temáticos da proposta, o participante vai acrescentar, para além dos textos motivadores, mais informação sobre o assunto, por isso, é importante a ideia do enunciado enquanto elo (os textos motivadores reverberam a cadeia de enunciados). É nisso que consiste a avaliação da autoria: como o tema vai ser abordado ao longo da produção textual. O candidato precisa fazer recortes, selecionar fatos, assuntos, tecer a própria opinião sobre o assunto em função da tese que pretende defender, para isso, precisa organizar linguístico e discursivamente a sua enunciação.

Antes de seguir para a análise dos dados, é importante informar que as cinco redações que mencionamos no presente capítulo exemplificam o que se constatou em todo o *corpus* analisado, um total de dezessete textos. De modo geral, observamos que, quanto à estrutura, as produções textuais analisadas obedecem ao modelo retórico do texto dissertativo-argumentativo, uma vez que são constituídas de introdução, desenvolvimento e conclusão. Os textos abordam as respectivas temáticas sem fugir do tema ou conter tangenciamentos, uma vez que eles apresentam, em sua maioria, não somente articulação com os textos motivadores, como também com outras informações pertinentes aos temas propostos para a produção textual.

Vejamos, a seguir, as análises em que mostramos como o uso de algumas categorias constroem a autoria nessas redações.

4.1 Gerenciamento de vozes

Como já explicitamos, *dar voz a outros* (POSSENTI, 2002) é uma estratégia textual que possibilita ao autor, no caso, participante do ENEM, construir seu texto de forma a deixar transparecer para o seu leitor, avaliador de sua redação, que seus argumentos não são baseados no senso comum. Ao trazer outras vozes para o seu texto, o participante atende o objetivo de estabelecer um diálogo necessário à construção de seu discurso e mostra que a sua visão sobre o tema, tanto pode ser compartilhada, como pode ser refutada por outros enunciadores. Esse fato se faz notar no trecho a seguir, retirado da introdução, em que um participante recorre à informação constante na Constituição Federal de 1988. Analisemos:

A Constituição Federal de 1988 – norma de maior hierarquia no sistema jurídico brasileiro – assegura a todos a liberdade de crença. Entretanto, os frequentes casos de intolerância religiosa mostram que os indivíduos ainda não experimentam esse direito

na prática. Com efeito, um diálogo entre sociedade e Estado sobre os caminhos para combater a intolerância religiosa é medida que se impõe. (Texto 16 – 01).

Na introdução do texto 16 – 01, o participante constrói sua enunciação a partir do diálogo com outras vozes, a memória social, por meio da citação, “A Constituição Federal de 1988, CF – norma de maior hierarquia no sistema jurídico brasileiro – assegura a todos a liberdade de crença”, (texto 16 – 01). Observamos que ele usa essa estratégia para mostrar que não está sozinho em relação ao ponto de vista apresentado e que a posição por ele tomada pode ser defendida e reafirmada a partir de outros autores, por outras vozes, a partir do que mostra a lei e a realidade sócio-histórica, de modo a expressar que a sua interpretação sobre o tema é sustentável. Dessa forma, ele mostra que o seu conhecimento é pertinente para embasar sua opinião sobre o assunto em questão.

Por essa razão, quando se orienta àquele que escreve a trazer para dentro do seu texto informações de áreas do saber legítimas, trazer as vozes de outros enunciadores, é para que a sua voz seja referendada, fugindo, assim, do senso comum. Nesse caso, o participante traz o que regulamenta a CF para, a partir disso, refletir sobre o contexto atual em que, infelizmente, não há respeito nem às pessoas, nem à lei (CF).

Nesse jogo de vozes, o participante tanto dá espaço para outros enunciadores se revelarem no texto, como também dá espaço para que a voz do leitor construa suas reflexões sobre a posição explicitada do participante: coerente ou não. Tal estratégia também podemos observar no trecho seguinte:

Em meados do século passado, o escritor austríaco Stefan Zweig mudou-se para o Brasil devido à perseguição nazista na Europa. Bem recebido e impressionado com o potencial da nova casa, Zweig escreveu um livro cujo título é até hoje repetido: “Brasil, país do futuro”. Entretanto, quando se observa a deficiência das medidas na luta contra a intolerância religiosa no Brasil, percebe-se que a profecia não saiu do papel. Nesse sentido, é preciso entender suas verdadeiras causas para solucionar esse problema (Texto 16 – 06).

O participante constrói sua enunciação sobre a intolerância religiosa no Brasil a partir da intertextualidade estrita, através da citação ao título do livro de Stefan Zweig, *Brasil, país do futuro*. Tudo isso para defender a ideia de que as ações para garantir a liberdade religiosa são ineficientes, visto que “[...] se observa a deficiência das medidas na luta contra a intolerância religiosa no Brasil, pois percebe-se que a profecia não saiu do papel. Nesse sentido, é preciso entender suas verdadeiras causas para solucionar esse problema.” (Texto 16 – 06).

É interessante perceber que, quando o participante dá voz a outros enunciadores, ele pode também se afastar do próprio texto como, por exemplo, fazer ponderações, autocríticas

e/ou reforçar o que disse a partir do espaço que encontra no dizer do seu coenunciador. No trecho acima, isso ocorre quando o participante traz para o texto o título do livro do sociólogo “Stefan Zweig, *Brasil, país do futuro*”, para defender a ideia de que o título do livro não reflete a realidade do país em relação ao respeito às leis, no caso em questão, a liberdade religiosa, tomando uma atitude de se afastar do dito do autor para se aproximar da própria enunciação, isso é o dialogismo no jogo interlocutivo (BAKHTIN, 2000).

Tal exemplificação mostra que a construção textual é dialógica no sentido de o candidato recuperar na memória outros textos que irão se relacionar com o que deseja construir para uma argumentação mais consistente. Caso a intertextualidade fosse mobilizada somente como exemplificação, sem se ligar à argumentação empreendida, essa não teria o efeito enunciativo significativo para marcar a autoria do sujeito. Isso evidencia que ele tem consciência de como ligar as informações para construir uma escrita estratégica, isso é demonstrado quando reflete sobre o título do livro, reportando-se ao que acontece no contexto brasileiro.

Vejamos como isso também se realiza no próximo trecho, destacado de outra redação:

Na antiga Esparta, crianças com deficiência eram assassinadas, pois não poderiam ser guerreiras, profissão mais valorizada na época. Na contemporaneidade, tal barbárie não ocorre mais, porém há grandes dificuldades para garantir aos deficientes – em especial os surdos – o acesso à educação, devido ao preconceito ainda existente na sociedade e à falta de atenção do Estado à questão (Texto 17 – 09).

Nesse excerto do texto 17 – 09, visualizamos que o participante constrói sua enunciação a partir das vozes históricas das antigas civilizações: “Na antiga Esparta, crianças com deficiência eram assassinadas [...]”, para direcionar sua reflexão pessoal em relação aos dias de hoje. Isso reforça a ideia de que, de certa forma, resquícios de tal barbaridade ainda acontecem na atualidade, não com a matança de crianças deficientes, mas sim pelo não atendimento aos seus direitos previstos em lei. Essa reflexão é importante porque torna a argumentação mais eficaz.

Também é interessante perceber que a partir de todo esse jogo que está presente no trecho acima, a intertextualidade ampla, por meio da alusão a fatos históricos, é uma estratégia usada para direcionar o leitor/avaliador para a interpretação do participante à tese que se propõe defender. Esse movimento consiste, em outros termos, numa *tomada de posição* - objeto de reflexão no item do terceiro subtópico de análise do presente trabalho acadêmico. Essa estratégia nos possibilitou não só identificar a voz de outros enunciadores, e a partir dela

perceber a reflexão realizada sobre o tema pelo participante, como também observar que há sobreposição da categoria *tomada de posição* com a categoria em análise (POSSENTI, 2002).

A seguir, vamos analisar a categoria *originalidade*, para percebermos como ela se materializa nos textos analisados de modo a construir a autoria.

4.2 Originalidade

O *estilo*, conforme afirma Possenti (2002), também é uma estratégia textual que possibilita ao autor, participante do ENEM, construir seu texto de forma singular, fugindo do senso comum, pela *maneira* como irá explicitar sua argumentação na produção textual. Essa singularidade pode ser expressa por meio de um ponto de vista defendido por parte do participante, quando confronta informações correlacionadas ao assunto, e também pelo uso de metáforas, ironias e tantas outras formas de uso dos recursos linguísticos que deixam transparecer, ao seu leitor/avaliador de sua redação, que ele é o autor.

A originalidade pode, assim, estar no uso de expressões referenciais, formas, intertextualidades, modalizações que o participante traz para construir o seu discurso e torná-lo acessível ao seu leitor, avaliador. Esse fato se faz notar no trecho a seguir:

[...] Em primeiro plano, é necessário que a sociedade não seja uma reprodução da casa colonial, como disserta Gilberto Freyre em “Casa-grande e Senzala”. [...]

De outra parte, o sociólogo Zygmunt Bauman defende, na obra “Modernidade Líquida”, que o individualismo é uma das principais características – e o maior conflito – da pós-modernidade, e, conseqüentemente, parcela da população tende a ser incapaz de tolerar diferenças. [...]. (Texto 16 – 01)

Na referida redação, o participante recorre ao uso da adverbialização como meio de enunciar uma argumentação, “Em primeiro plano”. Assim, ele opera um movimento estratégico que confere ao texto um estilo próprio para articular com o segundo parágrafo, funcionando como elo coesivo para retomar seu posicionamento no parágrafo seguinte, “[...] o individualismo é uma das principais características – e o maior conflito – da pós-modernidade, e, conseqüentemente, parcela da população tende a ser incapaz de tolerar diferenças [...]” (Texto 16 – 01).

Dessa forma, o participante empreende força argumentativa ao que vai enunciar, em seguida, tece uma crítica bastante contundente ao individualismo da sociedade que ainda escraviza o outro por conta das diferenças (sejam de cor, raça, ou, no caso da temática da redação, a intolerância religiosa): “[...] é necessário que a sociedade não seja uma reprodução da casa colonial, como disserta Gilberto Freyre em “Casa-grande e Senzala [...]”. Além disso,

recorre a uma paráfrase do autor Zygmunt Bauman, de modo a marcar uma posição sobre o tema abordado.

Quando emprega a expressão “De outra parte” (texto 16 – 01), primeiro o participante marca seu estilo. Isso se dá pelo uso de uma expressão que denota um tipo de relação que ele percebe com a voz que evoca para mostrar que vai retomar outro aspecto referente ao problema da intolerância religiosa, o que o faz ao retomar uma segunda adverbialização, “consequentemente” (texto 16 – 01). Assim, o participante apela para uma tomada de posição explicitada na enunciação, uma interpretação pessoal: “[...] parcela da população tende a ser incapaz de tolerar diferenças [...]” (Texto 16 – 01).

Do exposto, percebemos que essas categorias, polifonia e originalidade, ocorrem de forma imbricada, como o demonstramos no excerto a seguir.

O contexto histórico brasileiro indubitavelmente influencia essa questão. A colonização portuguesa buscou catequizar os nativos de acordo com a religião europeia da época: a católica. Com a chegada dos negros africanos, décadas depois, houve repressão cultural e, consequentemente, religiosa que, infelizmente, perpetua até os dias de hoje. Prova disso é o caso de uma menina carioca praticante do candomblé que, em junho de 2015, foi ferida com pedradas, e seus acompanhantes, alvos de provocações e xingamentos. Ainda que a violência verbal, assim como a física, vá contra a Constituição Federal, os agressores fugiram e, como em outras ocorrências, não foram punidos. [...] (Texto 16 – 02).

Nesse trecho, observamos que o participante parte dos conhecimentos de fatos da história do Brasil que têm reflexos negativos na atualidade no que tange à intolerância religiosa: a colonização portuguesa e a escravidão. A citação a esses fatos históricos é uma marca de estilo, porque o modo como mobiliza a intertextualidade no texto para produzir efeitos de sentido denota algo que é particular ao participante. Vemos que, a partir dela, o sujeito argumenta que lamenta os reflexos desses fatos ainda nos dias de hoje. A intertextualidade serviu tanto como ponto de partida para a construção da enunciação, por meio do processo dialógico (BAKHTIN, 2000), como serviu para evitar a mesmice, entendida como sendo o senso comum, ao tecer uma reflexão sobre o tema de que a intolerância religiosa se “perpetua até os dias de hoje” (texto 16 – 02).

Outra forma que nos mostra como a originalidade está a serviço do texto é o uso da modalização epistêmica marcada pelos advérbios “consequentemente”, como forma de explicitar os efeitos negativos da colonização no Brasil, e “infelizmente”, como forma do autor retomar o que foi expresso para iniciar uma responsividade: a intolerância religiosa se “perpetua até os dias de hoje” (texto 16 – 02). Esses recursos estilísticos funcionam, no texto, não só como elos coesivos, mas também como forma de retomar o que foi dito e, com isso, colaborar para a

construção, progressão textual, além de marcar seu posicionamento. Essa forma de ressaltar os elementos anteriores orientam o leitor para a argumentação empreendida.

Dessa maneira, a estratégia mobilizada pelo participante, descrita acima, evidencia a sua habilidade em usar o mesmo recurso linguístico para produzir efeitos diferentes, por uma mesma marca estilística.

No próximo trecho, demonstramos que o autor explicita sua opinião para, em seguida, falar sobre o que os documentos legais determinam sobre a questão. Isso mostra que a intertextualidade colabora tanto para a construção da enunciação, como para marcar um estilo, como podemos observar no trecho seguinte:

[...] Em primeiro lugar, cabe pontuar que as instituições de ensino apresentam, em sua maioria, um sistema pouco inclusivo. Embora a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) atenda a Convenção do Direito da Pessoa com Deficiência, realizada em 2006 pela ONU, sua finalidade encontra obstáculos, seja na estrutura escolar vigente, seja na falta de preparo do corpo docente. Prova disso são as escolas regulares e as universidades que não se adequaram à comunicação em Libras, bem como exames avaliatórios que não garantem tal acessibilidade. Nesse sentido, os surdos recebem uma educação frágil, desigual e excludente [...] (Texto 17 – 14).

Observemos que o participante inicia o parágrafo com uma adverbialização, “Em primeiro lugar”, que, além de evidenciar a forma como orienta sua organização retórica, algo que também diz respeito ao estilo, presta-se a apontar para uma argumentação: “[...] cabe pontuar que as instituições de ensino apresentam, em sua maioria, um sistema pouco inclusivo” [...], mas essa argumentação não seria consistente se não fosse embasada no que o participante avalia da situação com base no que enuncia a “Lei Brasileira de Inclusão (LBI)”.

Esse movimento inverso mostra seu ponto de vista sobre o assunto para expor o que regulamenta a LBI, o que pode ser entendido como marca de estilo que possibilitou argumentar sua posição, ao afastar-se do que rege os documentos oficiais em relação ao que acontece com a educação dos surdos no Brasil, afirmando que os documentos não estão sendo cumpridos.

Diante do exposto, compreendemos que, assim como a enunciação, o estilo também revela a visão que o participante pensa sobre a temática, isso porque, nesse caso, acaba sendo um conjunto de estratégias para dar base de apoio aos argumentos. Por isso, o estilo tem um teor de individualidade, mesmo sendo incluído em uma estrutura dialógica, uma vez que as escolhas linguísticas são fundamentais para “dar cara” ao texto, pois sustentam o posicionamento que se propõe defender.

No próximo tópico, analisamos como a categoria *responsividade* se manifesta nas redações para a construção da autoria.

4.3 Tomada de posição

Conforme orienta Possenti (2002), a responsiva do participante na enunciação evidencia para o seu leitor/avaliador qual o seu posicionamento em relação ao assunto abordado, já que mostra seu olhar sobre a questão da intolerância religiosa no Brasil. Essa tomada de posição, tanto pode refletir uma aproximação de um dito, como também pode ser um distanciamento. Esse fato se faz notar no trecho a seguir:

Em primeiro plano, é necessário que a sociedade não seja uma reprodução da casa colonial, como disserta Gilberto Freyre em “Casa-grande e Senzala”. [...] De outra parte, o sociólogo Zygmunt Bauman defende, na obra “Modernidade Líquida”, afirma que o individualismo é uma das principais características – e o maior conflito – da pósmodernidade, e, conseqüentemente, parcela da população tende a ser incapaz de tolerar diferenças. (Texto 16 – 01).

O participante se aproxima da enunciação do filósofo Bauman, o qual, a partir do conceito de “[...] ‘Modernidade Líquida’, afirma *que o individualismo é uma das principais características – e o maior conflito* [...]”, ao concordar com o autor no sentido de que as diferenças religiosas causam conflitos, pelo fato de que poucos entendem que cada pessoa tem suas particularidades, as quais, muitas vezes, não são respeitadas, o que faz com que o participante mantenha distância das vozes que se mostram intolerantes, fazendo o movimento de convergência e divergência para uma tomada de posição, ao afirmar que existe uma “[...] parcela da população [que] tende a ser incapaz de tolerar diferenças [...]” (Texto 16 – 01).

Desse modo, a tomada de posição se revela por meio da tese que o participante empreende defender, o que podemos perceber no segmento abaixo:

[...] os frequentes casos de intolerância religiosa mostram que os indivíduos ainda não experimentam esse direito na prática. Com efeito, um diálogo entre sociedade e Estado sobre os caminhos para combater a intolerância religiosa é medida que se impõe. (Texto 16 – 01).

Quando o participante afirma que “[...] os frequentes casos de intolerância religiosa mostram que os indivíduos ainda não experimentam esse direito na prática [...] (Texto 16 – 01), denota que os direitos para os indivíduos não estão sendo cumpridos, logo, tal realidade causa intolerância religiosa, por isso o “[...] diálogo entre sociedade e Estado sobre os caminhos para combater a intolerância religiosa é medida que se impõe [...]” (Texto 16 – 01), com a finalidade de sanar essa intolerância, isso faz com que seja percebida a tomada de posição dele por meio da tese que pretende defender.

Em suma, a tese é o que condensa uma responsabilidade sobre o que o participante reflete em relação à temática abordada, porque é uma forma de agir por meio da linguagem. Esse elemento é essencial para se identificar a autoria do participante, caso contrário, a ausência da tese, ou seja, não tomada de posição, fará o avaliador concluir que o participante se omitiu ou não entendeu que deveria expor uma tese.

A tomada de posição, a partir da formulação de uma tese, é uma estratégia observada também no trecho a seguir.

Na antiga Esparta, crianças com deficiência eram assassinadas, pois não poderiam ser guerreiras, profissão mais valorizada na época. Na contemporaneidade, tal barbárie não ocorre mais, porém há grandes dificuldades para garantir aos deficientes – em especial os surdos – o acesso à educação, devido ao preconceito ainda existente na sociedade e à falta de atenção do Estado à questão (Texto 17 – 09).

O texto mostra que o participante, ao comparar o que acontecia nas antigas civilizações, “[...] crianças com deficiência eram assassinadas [...]”, tenciona direcionar o leitor para sua reflexão pessoal em relação aos dias de hoje, pois, mesmo não ocorrendo o massacre de crianças deficientes, ainda acontece outro tipo de barbárie: “[...] há grandes dificuldades para garantir aos deficientes – em especial os surdos – o acesso à educação, devido ao preconceito ainda existente na sociedade e à falta de atenção do Estado à questão.”, o que revela uma tomada de posição, porque ele se aproxima dos fatos históricos para marcar sua opinião sobre o tema.

Essa estratégia ajuda na manutenção da unicidade do texto, pois vai encaminhar o leitor para a abordagem do tema “[...] em especial os surdos – o acesso à educação [...]”. Para concluir a reflexão, ele se aproxima do que citou no início do parágrafo: “Na antiga Esparta, crianças com deficiência eram assassinadas, pois não poderiam ser guerreiras, profissão mais valorizada na época [...]”, para dizer o motivo que leva, até hoje, os surdos não terem acesso à educação.

Procuramos ilustrar, no quadro a seguir, de modo geral, como entendemos a questão da autoria, com base no referencial teórico e nas análises, para destacar como esses fatores funcionam discursivamente no texto.

Quadro 3 – Categorias de análise da autoria

CATEGORIAS	GERENCIAMENTO DE VOZES	ORIGINALIDADE	TOMADA DE POSIÇÃO	A U T O R I A
FUNÇÃO DISCURSIVA	A atividade do falante em termos discursivos – constituição linguística do sujeito.	Materialização pelos recursos linguísticos, tais como as vozes verbais, as referências, as modalizações, as ironias, as antíteses, as comparações, as metáforas, os eufemismos.	A marca argumentativa do sujeito historicamente construído e institucionalizado.	

Fonte: Elaboração própria.

A partir da análise empreendida, percebemos que, embora separadas analiticamente para melhor entender como esses elementos são mobilizados, constatamos que nas 17 redações, umas mais, outras menos, os processos de gerenciamento de vozes, originalidade e tomada de posição funcionam como uma orquestra, visto que são articuladas para construir a autoria. Isso se dá porque o enunciador se posiciona com a tese. Para isso, aciona outras vozes, outros enunciadores, para ter uma base que permita afirmar o que ele quer defender, como posicionamento, com a finalidade de construir o texto através de um estilo que destaca ou não determinados pontos da argumentação.

Com o gerenciamento de vozes observamos que as intertextualidades e as vozes sociais nos permitem verificar a autoria. A primeira, nos mostra que as ocorrências intertextuais, como citação, referência e paráfrase, são recursos linguísticos que colocam em evidência o sujeito autor, visto que essas ocorrências podem convergir para um contínuo ou não de ideias, para defender um fim específico na argumentação. A segunda pode ser marcada no texto tanto pelo aparato linguístico, como também pode vir implícita, sendo reconhecida como interdiscursividade. Em suma, as intertextualidades e as vozes sociais evidenciam se o participante domina ou não a temática abordada para dissertar.

A originalidade é explicitada pelas escolhas linguísticas que revelam o grau de engajamento do participante em relação ao problema social apresentado para redigir o texto. Nos textos, observamos também que a modalização, particularmente a epistêmica, mas não

somente ela, traz ao texto um teor mais contundente no direcionamento dos argumentos¹⁵. Com isso, a mobilização dos recursos linguísticos mostra ao leitor o que o enunciador arquitetou em termos de argumentação, o seu ponto de vista, sua singularidade.

A tomada de posição, nos textos analisados, é percebida na tese que o participante empreende defender. A tese é a visão que o enunciador tem sobre a temática, é o que ele acredita ser o mais coerente e correto a fazer frente às questões sociais problematizadas.

A compilação das nossas análises se encontra organizadas nos apêndices: A – quadro 1 de análise do corpus - 08 produções textuais do enem 2016 e B – quadro 2 de análise do corpus - 09 produções textuais do enem 2017, como forma de melhor ilustrar nossa investigação acadêmica.

Nossa análise, mesmo que breve, mediante a leitura e avaliação dos textos, nos faz reforçar nossa ideia de que ninguém escreve do nada. Esses movimentos estratégicos presentes nas redações mostraram que o conhecimento e a capacidade de lidar com a informação fazem a diferença entre os participantes. Aqueles que têm destreza em lidar com as estratégias de textualização e discursivização de autoria trazem para os seus textos informações que os singularizam.

Por essa razão, é importante que os professores se atentem para o ensino da escrita, pois é indispensável para o exercício da escrita autoral, a qual exige que o enunciador mostre a sua própria voz no seu texto. Para tanto, é preciso considerar as variáveis que compõem a construção do seu próprio enunciado: o contexto, os interlocutores envolvidos, a situação e o propósito comunicativo.

Documentos oficiais, tais como LDB (1996), PCN (1998), BNCC (2017) dentre outros, que orientam o ensino no Brasil nos níveis Infantil, Fundamental e Médio, priorizam a perspectiva de ensino da língua pautado na sua funcionalidade dos usos, nos tipos textuais e nos gêneros textuais, considerando as diversas esferas sociais de circulação dos textos, para que o discente entenda como agir socialmente por meio da linguagem.

Nesse viés, o discente precisa conhecer e compreender o que é situação comunicativa e como esta se processa, melhor afirmando, ele precisa saber: quem são os sujeitos implicados na enunciação; que a atividade enunciativa pressupõe sempre um propósito que envolve a presença do outro; qual o gênero textual/discursivo que melhor atende a determinado fim; qual o contexto de produção do gênero e a sua circulação; e a que se presta a

¹⁵ Além do próprio caráter desse tipo de modalização, esse uso recorrente pode representar a voz do treinamento dos cursos voltados para a redação Enem. Essa hipótese deve ser testada em estudos posteriores.

produção enunciativa. Por isso, a importância de se enunciar projetando a imagem que se tem do coenunciador, porque esse interlocutor vai influenciar as escolhas do enunciador Bakhtin (2006).

A questão da autoria é importante, ainda, porque, tendo em vista as exigências, ou seja, os critérios avaliativos do ENEM, esse aspecto deve ser abordado em sala de aula não como forma de treinar para o exame, mas como forma de instrumentalizar os participantes para a produção de bons textos e boas redações não só para o certame, mas para a vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surgiu de inquietações sobre como se configura a *autoria* em textos dissertativo-argumentativos do ENEM, propositando melhor conduzir o aluno nas atividades de escrita. Isso porque, nas aulas de produção escrita, percebi resistência e pouca disposição dos discentes em realizar as produções textuais e, principalmente, o pouco entendimento por parte deles do que seja ser autor em seus próprios textos. Como pudemos observar ao longo das nossas discussões, a autoria não consiste em um construto linguístico-discursivo de fácil conceituação e tampouco compreensão.

Dessa forma, o tema chamou nossa atenção, uma vez que é uma noção de suma importância para a composição textual, principalmente pelo fato de o ENEM ser destinado a pessoas que almejam ingressar em uma instituição superior de ensino, como mencionamos na Introdução. Em função disso, o ENEM é um fator determinante das práticas de ensino, condicionando o trabalho do discente em sala de aula.

Todavia, mais que se recorra ao Manual do Participante para entender o que o ENEM entende por autoria, não encontramos explicação suficiente, pois o documento não traz informações claras. Por essa razão, nos debruçamos sobre as redações para entender a referida questão.

Como resultado disso, o impacto no ensino é significativo, haja vista que as aulas de língua portuguesa são pautadas em preparar o aluno para fazer a prova do ENEM, cujo objetivo é passar o discente, mesmo que, para isso, seja necessário treiná-lo para obter uma melhor nota, e não para prepará-lo para a vida além do ENEM.

Assim, pudemos perceber que a noção discursiva, mas não só ela, colabora para entendermos a noção de autoria. No entanto, o ENEM preza mais pelos aspectos textuais, deixando implícitos aspectos mais importantes inerentes ao discurso para a construção da autoria, por exemplo, contexto discursivo, a relação entre os sujeitos e os papéis sociais que desempenham.

Frente a essa realidade, aliar os conhecimentos em LT e AD é tornar mais coerente o entendimento sobre as nuances do texto, no nosso caso, para o desenvolvimento da escrita. Como afirma Possenti (2001), é preciso ter em mente uma concepção de linguagem que contemple tanto a estruturação como os sentidos expressados no discurso.

Em nossas análises, observamos que é possível, sim, flagrar o sujeito e sua autoria tanto pelo aparato textual, pois é pela textualidade que ele explicita sua autoria, como pelo aparato discursivo, que se faz presente pelas formulações discursivas. Em outros termos,

defendemos que a autoria se explicita na superfície do texto no amplo leque de propósitos discursivos. Isso porque a língua e os aspectos sociais e culturais somados às condições de produção dos textos fornecem os meios necessários para se concretizar as estratégias que tornam possível o dizer (BAKHTIN, 2006).

Em nossas reflexões, percebemos que *o gerenciamento de vozes*, a *originalidade* e a *tomada de posição* são elementos constituintes da autoria, porque são mobilizadas como forma de apoio para as ideias expostas no texto; que as estratégias linguísticas são orquestradas de modo a favorecer a argumentação; e que essas estratégias orientam o leitor para a tese que se intenciona defender. Tudo isso porque a língua se atualiza nas trocas interlocutivas dos falantes, e cada sujeito se posiciona discursivamente ao mobilizar estratégias para atingir os propósitos comunicativos.

Nesse contexto, algo nos chamou à atenção, e que, por isso, faz-se importante destacar, foi a intertextualidade recorrente em todos os textos analisados, sendo mobilizada como elemento de partida, tanto para a construção do texto, como também enquanto estratégia para ressaltar aspectos contundentes da argumentação. Isso se explica pelo fato de que, de forma velada, a avaliação do ENEM espera que os participantes façam, por exemplo, relações entre textos, porque essa estratégia contribui para uma autoria, haja vista que o enunciador não se pautará em meros achismos, efeito causa/consequência usados na construção dos argumentos, mas dará ao texto particularidade em relação ao estilo e, conseqüentemente, à autoria. Esse aspecto da intertextualidade como elemento argumentativo em redações do ENEM pode ser investigado em estudos posteriores.

Outro ponto que pode ser investigado em trabalhos posteriores é o impacto, no processo de construção da autoria, dos cursos de treinamento voltados para a redação ENEM, visto que estes orientam os estudantes na utilização de estratégias (como a adverbialização) que, supostamente, permitem a construção de textos autorais. Neste caso, cabe questionar: até que ponto o uso da adverbialização, por exemplo, em tal contexto de ensino muito prescritivo e pautado em fórmulas textuais, é, de fato, marca de autoria, já que não se singulariza enquanto características dos textos?

Observamos também que, mesmo sem orientação sobre o que é a autoria, os participantes nota 1000, além de atenderem aos critérios formais do gênero, conseguem deixar evidências de indícios de autoria em seus textos. Contudo, acreditamos que a compreensão de uma competência tão fundamental no ENEM precisa ser modificada, considerando os aspectos textuais aliados aos aspectos discursivos.

Nesse sentido, em nossas análises, percebemos que as produções textuais dos participantes do ENEM demonstraram que a eficiência em arquitetar e executar um plano argumentativo se dá quando o candidato sabe se expressar tanto textualmente quanto discursivamente em sua produção, conferindo-lhe indícios de autoria. Isso porque a atividade enunciativa é norteadada, em partes, pela perspectiva que se vislumbra sobre o coenunciador. Portanto, língua e discurso são imbricados.

Criticamos os materiais de apoio didático que contemplam alguns dos termos do campo semântico do discurso, mas, muitas vezes, contemplam somente os termos e os subsídios teóricos ficam à deriva. As nomenclaturas, sem dúvida, são importantes, mas também é produtiva uma compreensão do que esses termos significam no sentido ensino/aprendizagem, através da apresentação de exemplos e discussões que possibilitem uma maior compreensão do agir por meio da linguagem.

Em síntese, a nossa pesquisa reforça a ideia de que a orientação discursiva precisa ser trabalhada de forma explícita nos domínios do desenvolvimento das competências linguísticas e que é indispensável acompanhamento aos indivíduos em todas as situações discursivas contextualizadas.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora Parábola, 2010.
- ARISTÓTELES, **Retórica**. Trad. Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. 3. ed. Lisboa: Imprensa Nacional, 2006.
- ARAÚJO, Anne Francialy da Costa. Autor(ia), subjetividade e estilo. In: TFOUNI, L. V. (org.). **Múltiplas faces da autoria: análise do discurso, psicanálise, literatura, enunciação, modernidade**. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ EDITORA, 2008. p. 27-45.
- BAPTISTA, L. M. T. R. **Manobras e estratégia de autoria: a singularidade do sujeito na produção escrita em língua espanhola**. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- BARTHES, Roland. A morte do autor. In: BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 65-70.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.
- BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1983.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes, 1995.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes, 1989.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: shorturl.at/lnE25. Acesso em: 30 set. 2019.
- BRASIL. **Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 10 jun. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2000b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 10 jun. 2018.

- CARROLL, LEWIS. **Aventuras de Alice no país das maravilhas & Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2010.
- CHARAUDEAU, Patrick; Maingueneau, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Mariza Angélica Paiva. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1998.
- FOUCAULT, Michel. O que é um autor? **Bulletin de la Société Française de Philosophie**, Paris, ano 63, n. 3, p. 73-104, 1969. (T. Société Française de Philosophie, 22 de fevereiro de 1969; debate com M. de Gandillac, L. Goldmann, J. Lacan, J. d'Ormesson, J. Ullmo, J. Wahl.) Disponível em: shorturl.at/ijIJ4. Acesso em: 4 abr. 2018.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo. Atlas, 2002.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- INEP. **Primeira aplicação do Enem completa 20 anos**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3eV8Zil>. Acesso em: 2 out. 2019.
- INEP. **Apresentação de resultados do ENEM 2017**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: shorturl.at/gnDEZ. Acesso em: 14 jun. 2018.
- INEP. **Caderno de prova azul**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2017/cad_1_prova_azul_5112017.pdf. Acesso em: 2 out. 2019.
- INEP. **Caderno de prova azul**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2018/1DIA_01_AZUL_BAIXA.pdf. Acesso em: 2 out. 2019.
- INEP. **Redação ENEM 2017 cartilha do participante**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: shorturl.at/stGKO. Acesso em: 30 set. 2019.
- INEP. **Press Kit ENEM 2019**. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/presskit/press_kit-enem2019.pdf. Acesso em: 02 set. 2019.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007.
- LABOV, W. **Motivations sociales d'un changement phonétique, in Sociolinguistique**. Paris: Éditions de Minuit, 1974. p. 45-93.
- LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LEFEBVRE, C. As noções de estilo. *In*: BAGNO, M. (org.). **Norma linguística**. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 203-236.
- LISPECTOR, Clarice. **Água viva: ficção**. Rio de Janeiro. Rocco, 1998.
- LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina: conto**. Rio de Janeiro. Rocco, 1998.
- LISPECTOR, Clarice. **Todas as cartas**. Rio de Janeiro. Rocco digital, 2020.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1992.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Initiation aux méthodes de l'analyse du discours**. Paris: Hachette, 1976.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Doze conceitos em análise do discurso**. Tradução Adail Sobral *et al.* São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. *In*: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. **Ethos discursivo**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011b. p.11-30
- MARCUSCHI, Luís A. **A produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- OLIVEIRA, Flávia Cristina Candido de. **Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do ENEM**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

POSSENTI, Sírio. Notas sobre a questão da autoria. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 32, 2013.

SERAFIM, Mônica de Souza. **A construção da imaginação da criança: do desenho à escrita**. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

STECK, Juliana Monteiro. Intolerância religiosa ainda é desafio à convivência democrática. **Jornal do Senado**, Distrito Federal, 2013. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2013/04/16/intolerancia-religiosa-e-ainda-e-desafio-a-convivencia-democratica>. Acesso em: 13 out. 2019.

TFOUNI, L. V. (org.). **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí: UNIJUÍ EDITORA, 2008. 120 p.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

**APÊNDICE A – QUADRO 1 DE ANÁLISE DO CORPUS - 08 PRODUÇÕES
TEXTUAIS DO ENEM 2016**

Tema da redação de 2016: Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil.			
	GERENCIAMENTO DE VOZES	ORIGINALIDADE	TOMADA DE POSIÇÃO
Texto 16 - 01	<p>Intertextualidade estrita por meio da citação à Constituição Federal, para expressar a ideia de que existe o direito de liberdade religiosa, porém esse direito não é respeitado.</p> <p>Intertextualidade estrita também pela paráfrase aos autores Gilberto Freyre e Zygmunt Bauman, para colocar em diálogo as ideias defendidas por eles com o que acontece de fato na atualidade.</p>	<p>Adverbialização</p> <p>Formas verbais modalizadoras deônticas</p>	Mantém distância do coenunciador para construir sua enunciação
Texto 16 - 02	<p>Intertextualidade ampla a partir de fatos históricos, pois aciona conhecimentos que, embora não sejam retirados de textos específicos, o aluno só tem acesso através de outros textos.</p> <p>Interdiscursividade: quando o aluno gerencia os embates discursivos - quando ele coloca em diálogo diferentes posicionamentos ideológicos.</p>	Adverbialização	Tomada de posição ao se distanciar do enunciado anterior.
Texto 16 - 03	<p>Intertextualidade estrita ao parafrasear a Constituição Federal.</p> <p>Intertextualidade ampla ao recorrer a fatos históricos.</p> <p>Interdiscursividade em que o participante se</p>	<p>Formas verbais modalizadoras epistêmicas que demonstram o que o participante avalia sobre o que seja verdade a ser observada.</p>	Tomada de posição de distanciamento à CF que não é obedecida pela maioria dos cidadãos brasileiros e, por isso, a ocorrência de atitudes preconceituosas em relação à liberdade religiosa.

	contrapõe as atitudes que demonstram, promovendo o diálogo de entre posicionamentos diferentes.		
Texto 16- 04	Intertextualidade estrita ao citar Albert Einstein, promovendo um diálogo com o referido autor em relação à intolerância religiosa Intertextualidade ampla ao recorrer a fatos históricos para evidenciar que tal problemática sempre existiu e existe no Brasil	Modalização Epistêmica Adverbialização Locução adverbial	Tomada de posição que denota aproximação com o coenunciador ao concordar com a questão de a intolerância religiosa ser um problema social.
Texto 16 - 05	Intertextualidade ampla por meio de fatos históricos, e cultura popular menção ao inatismo Intertextualidade estrita por meio da paráfrase ao filósofo Immanuel Kant	Modalização epistêmica Conjunção Direcionar o leitor para a o foco da argumentação	Defende a ideia de que por mais que o ser humano em sua essência seja intolerante por conta do inatismo, intolerância religiosa deve ser combatida.
Texto 16 - 06	Intertextualidade estrita por meio da alusão a fatos históricos	Modalização epistêmica e deontica	Tomada de posição de se distanciar da afirmativa do escritor citado.
Texto 16 - 07	* Excesso de paráfrases Constituição Federal Sociologia e antropologia desenvolvida na geração de 30, modernismo literário brasileiro que tinha como propósito caracterizar a verdadeira identidade do Brasil Fatos históricos Interdiscursividade ao confrontar visões de mundo antagônicas provenientes de povos e costumes diferentes notícia	Rebuscamento vocabular Modalização epistêmica Locução adverbial	Por mais que exista a Constituição Federal que garante o direito ao livre culto religioso, a lei não garante tal direito devido à impunidade por conta da intolerância religiosa

Texto 16 - 08	Fatos da atualidade, os conflitos do Estado Islâmico Constituição Federal Globalização	Modalização epistêmica	A violência por conta da intolerância religiosa é progressiva no Brasil e deve ser combatida.
---------------	--	------------------------	---

**APÊNDICE B – QUADRO 2 DE ANÁLISE DO CORPUS - 09 PRODUÇÕES
TEXTUAIS DO ENEM 2017**

Quadro 3: corpus - 09 produções textuais

Tema da redação de 2017: Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil			
	GERENCIAMENTO DE VOZES	ORIGINALIDADE	TOMADA DE POSIÇÃO
Texto 17 - 09	Intertextualidade ampla a partir de fatos históricos Intertextualidade restrita ao citar a socióloga Hannah Arendt e o filósofo Habermas	Modalização epistêmica Advérbios	Aproximação com a afirmativa dos fatos históricos
Texto 17 - 10	Estatuto da Pessoa com Deficiência, lei aprovada em 2015. Paráfrase sobre a teoria do espaço público da socióloga Hannah Arendt Paráfrase sobre a violência simbólica estudada pelo sociólogo Pierre Bordieu	Modalização epistêmica	O desrespeito ao direito devido impede que os surdos não tenham acesso à educação
Texto 17 - 11	Paráfrase da perspectiva filosófica de São Tomás de Aquino Paráfrase das reflexões do filósofo italiano Norberto Bobbio	Modalização epistêmica Hipérbole Derivação por prefixação	Os deficientes não são atendidos no que compete o direito à educação de qualidade pelo fato de o Brasil não dispor de estrutura especializada. Portanto, cabe ao poder público elaborar maneiras de resolver o problema.
Texto 17 - 12 citação direta - o filósofo iluminista Voltaire	Constituição Federal Citação direta às reflexões filosóficas de Voltaire	Rebuscamento vocabular Modalização epistêmica	A falta de preparo das instituições de ensino que não dispõem de infraestrutura e de profissionais especializados para as pessoas que precisam de atendimento especial levam ao não atendimento do direito à educação.

Texto 17 - 13	<p>Fatos históricos</p> <p>Paráfrase com o filósofo Voltaire</p> <p>Paráfrase com o sociólogo Paulo Freire</p> <p>Declaração Universal dos Direitos Humanos</p> <p>Constituição Federal</p>	Modalização epistêmica	O preconceito é a maior causa do desrespeito ao direito à educação
Texto 17 - 14	Documentos Oficiais	Ordem indireta das sentenças	Os documentos oficiais não surtem efeito, uma vez que não é falha em assegurar o direito à educação
Texto 17 - 15	<p>paráfrase dos resultados divulgados pelo Inep em relação aos indicadores da educação no Brasil de 2017, texto motivador da prova</p> <p>Constituição Federal</p> <p>Fatos históricos</p>	<p>Modalização que em alguns pontos enfraquece a argumentação</p> <p>Modalização epistêmica</p>	O poder público não dá atenção ao que compete à educação de surdos, pois não destina verbas suficientes para melhor atender a referida demanda. Somado a isso, existe o preconceito da sociedade
Texto 17 - 16	<p>Fatos históricos - texto motivador</p> <p>interdiscursividade - ideia de hierarquia social</p> <p>Paráfrase sobre as afirmações da escritora surda-cega Helen Keller sobre a questão da tolerância</p> <p>Paráfrase - Nelson Mandela</p>	Modalização epistêmica derivação	A sociedade não valoriza os surdos, principalmente ao que se refere à educação. Outro fator é a falta de estrutura do país para garantir os direitos da comunidade surda.
Texto 17 - 17	<p>Fatos históricos</p> <p>citação direta - filósofo Voltaire</p> <p>citação direta - filósofo Immanuel Kant</p>	Inversão sintática	Atitudes preconceituosas são o principal motivo que dificulta o acesso à educação de pessoas surdas

ANEXO A – TEXTOS MOTIVACIONAIS 2016



INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

Em consonância com a Constituição da República Federativa do Brasil e com toda a legislação que assegura a liberdade de crença religiosa às pessoas, além de proteção e respeito às manifestações religiosas, a laicidade do Estado deve ser buscada, afastando a possibilidade de interferência de correntes religiosas em matérias sociais, políticas, culturais etc.

Disponível em: www.stj.jf.ju.br. Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

TEXTO II

O direito de criticar dogmas e encaminhamentos é assegurado como liberdade de expressão, mas atitudes agressivas, ofensas e tratamento diferenciado a alguém em função de crença ou de não ter religião são crimes inafiançáveis e imprescritíveis.

STECK, J. Intolerância religiosa é crime de ódio e fere a dignidade. *Jornal do Senado*. Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

TEXTO III

CAPÍTULO I

Dos Crimes Contra o Sentimento Religioso
Ultraje a culto e impedimento ou perturbação de ato a ele relativo

Art. 208 - Escarnecer de alguém publicamente, por motivo de crença ou função religiosa; impedir ou perturbar cerimônia ou prática de culto religioso; vilipendiar publicamente ato ou objeto de culto religioso:

Pena - detenção, de um mês a um ano, ou multa.

Parágrafo único - Se há emprego de violência, a pena é aumentada de um terço, sem prejuízo da correspondente à violência.

BRASIL. Código Penal. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

TEXTO IV



PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

ANEXO B – TEXTOS MOTIVACIONAIS 2017

enem2017



INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- desrespeitar os direitos humanos.
- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

CAPÍTULO IV DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...]

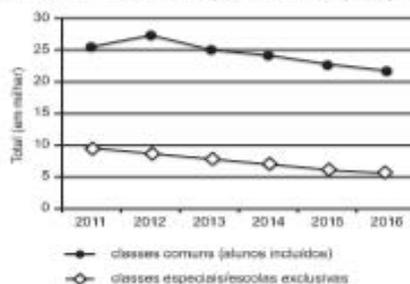
IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; [...]

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação.

BRASIL. Lei nº 12.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 9 jun. 2017 (fragmento).

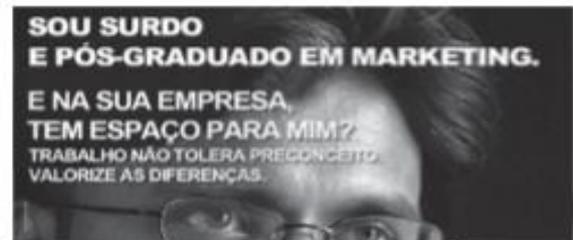
TEXTO II

Matrículas de Surdos na Educação Básica - Educação Especial



Fonte: Inep.

TEXTO III



Disponível em: <http://servicos.p94.npl.ep.br>. Acesso em: 3 jun. 2017 (adaptado).

TEXTO IV

No Brasil, os surdos só começaram a ter acesso à educação durante o Império, no governo de Dom Pedro II, que criou a primeira escola de educação de meninos surdos, em 26 de setembro de 1857, na antiga capital do País, o Rio de Janeiro. Hoje, no lugar da escola funciona o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). Por isso, a data foi escolhida como Dia do Surdo.

Contudo, foi somente em 2002, por meio da sanção da Lei nº 10.436, que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como segunda língua oficial no País. A legislação determinou também que devem ser garantidas, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Libras como meio de comunicação objetiva.

Disponível em: www.brasil.gov.br. Acesso em: 9 jun. 2017 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

**ANEXO C – TRANSCRIÇÕES DAS REDAÇÕES ENEM APLICADO EM 2016
RETIRADAS DA CARTILHA DO PARTICIPANTE 2017**

TEMA - Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil.

Texto 16 - 01

Tolerância na prática

A Constituição Federal de 1988 – norma de maior hierarquia no sistema jurídico brasileiro – assegura a todos a liberdade de crença. Entretanto, os frequentes casos de intolerância religiosa mostram que os indivíduos ainda não experimentam esse direito na prática. Com efeito, um diálogo entre sociedade e Estado sobre os caminhos para combater a intolerância religiosa é medida que se impõe.

Em primeiro plano, é necessário que a sociedade não seja uma reprodução da casa colonial, como disserta Gilberto Freyre em “Casa-grande e Senzala”. O autor ensina que a realidade do Brasil até o século XIX estava compactada no interior da casa-grande, cuja religião oficial era católica, e as demais crenças – sobretudo africanas – eram marginalizadas e se mantiveram vivas porque os negros lhes deram aparência cristã, conhecida hoje por sincretismo religioso. No entanto, não é razoável que ainda haja uma religião que subjugu as outras, o que deve, pois, ser repudiado em um Estado laico, a fim de que se combata a intolerância de crença.

De outra parte, o sociólogo Zygmunt Bauman defende, na obra “Modernidade Líquida”, que o individualismo é uma das principais características – e o maior conflito – da pós-modernidade, e, conseqüentemente, parcela da população tende a ser incapaz de tolerar diferenças. Esse problema assume contornos específicos no Brasil, onde, apesar do multiculturalismo, há quem exija do outro a mesma postura religiosa e seja intolerante àqueles que dela divergem. Nesse sentido, um caminho possível para combater a rejeição à diversidade de crença é desconstruir o principal problema da pós-modernidade, segundo Zygmunt Bauman: o individualismo.

Urge, portanto, que indivíduos e instituições públicas cooperem para mitigar a intolerância religiosa. Cabe aos cidadãos repudiar a inferiorização das crenças e dos costumes presentes no território brasileiro, por meio de debates nas mídias sociais capazes de desconstruir a prevalência de uma religião sobre as demais. Ao Ministério Público, por sua vez, compete promover as ações judiciais pertinentes contra atitudes individualistas ofensivas à diversidade de crença. Assim, observada a ação conjunta entre população e poder público, alçará o país a verdadeira posição de Estado Democrático de Direito.

Texto 16 - 02

Prática religiosa um direito de todos

A curiosidade humana acerca do desconhecido e a sua incapacidade de explicá-lo através da razão fez com que, desde os primórdios, o homem atribuísse acontecimentos do seu cotidiano à vontade de seres sobrenaturais. Apesar dos avanços científicos e de suas respostas lógicas para fatos da realidade, as crenças em divindades perpassaram a história e continuam

muito presentes nas sociedades, talvez por suprirem a necessidade humana de reconforto, talvez por levarem à transcendência espiritual. Atualmente, a grande diversidade religiosa existente traz a possibilidade de escolha a cada cidadão e essa liberdade é, ou deveria ser, garantida a todos os membros de uma população. Contudo, práticas de intolerância religiosa vêm impedindo um número cada vez maior de pessoas de exercitarem tal direito, ferindo sua dignidade e devendo, portanto, serem combatidas veementemente.

O contexto histórico brasileiro indubitavelmente influencia essa questão. A colonização portuguesa buscou catequizar os nativos de acordo com a religião europeia da época: a católica. Com a chegada dos negros africanos, décadas depois, houve repressão cultural e, conseqüentemente, religiosa que, infelizmente, perpetua até os dias de hoje. Prova disso é o caso de uma menina carioca praticante do candomblé que, em junho de 2015, foi ferida com pedradas, e seus acompanhantes, alvos de provocações e xingamentos. Ainda que a violência verbal, assim como a física, vá contra a Constituição Federal, os agressores fugiram e, como em outras ocorrências, não foram punidos.

Além disso, é importante destacar que intolerância religiosa é crime de ódio: não é sobre ter a liberdade de expressar um descontentamento ou criticar certa crença, mas sim sobre a tentativa de imposição, a partir da agressão, de entendimentos pessoais acerca do assunto em detrimento dos julgamentos individuais do outro sobre o que ele acredita ser certo ou errado para sua própria vida. Tal visão etnocêntrica tem por consequência a falta de respeito para com o próximo, acarretando em episódios imprescritíveis e humilhantes para aqueles que os vivenciam.

Conclui-se, então, que o combate à discriminação religiosa é de suma importância para que se assegure um dos direitos mais antigos a todas as pessoas e, por conseguinte, seu bem-estar. Para isso, é preciso que os órgãos especializados, em parceria às delegacias de denúncia, ajam de acordo com a lei, investigando e punindo os agressores de forma adequada. Ademais, o governo deve promover campanhas contra condutas de intolerância e as escolas devem gerar debates, informando seus alunos sobre o tema e desconstruindo preconceitos desde cedo. Por fim, a mídia pode abordar a intolerância religiosa como assunto de suas novelas, visto que causa forte impacto na vida social. Assim, o respeito será base para a construção de um Brasil mais tolerante e preocupado com a garantia dos direitos humanos de sua população.

Texto 16 - 03

Segundo a atual Constituição Federal, o Brasil é um país de Estado laico, ou seja, a sociedade possui o direito de exercer qualquer religião, crença ou culto. Entretanto, essa liberdade religiosa encontra-se afetada, uma vez que é notório o crescimento da taxa de violência com relação à falta de tolerância às diferentes crenças. Assim, diversas medidas precisam ser tomadas para tentar combater esse problema, incitando uma maior atenção do Poder Público, juntamente com os setores socialmente engajados, e das instituições formadoras de opinião.

Nesse contexto, vale ressaltar que a intolerância religiosa é um problema existente no Brasil desde séculos passados. Com a chegada das caravelas portuguesas, as quais trouxeram os padres jesuítas, os índios perderam a sua liberdade de crença e foram obrigados, de maneira violenta, a se converter ao catolicismo, religião a qual era predominante na Europa. Além disso, os africanos escravizados que aqui se encontravam também foram impedidos de praticar seus cultos religiosos, sendo punidos de forma desumana caso desrespeitassem essa imposição. Atualmente, constata-se que grande parcela da população brasileira herdou essa forma de pensar e de agir, tratando pessoas que acreditam em outras religiões de maneira desrespeitosa

e, muitas vezes, violenta, levando instituições públicas e privadas à busca de soluções para reverter isso.

Sob esse viés, ressalta-se que algumas ações já foram realizadas, como a criação da lei de proteção ao sentimento religioso e à prática de diferentes cultos. Entretanto, as medidas tomadas até então não são suficientes para inibir essa problemática, uma vez que a fraca punição aos criminosos e a falta de conscientização da sociedade são alguns dos principais motivos que ocasionam a persistência de atos violentos em decorrência da intolerância religiosa. Outrossim, a falta de comunicação dos pais e das escolas com os jovens sobre esse assunto é um agravante do problema, aumentando as possibilidades destes agirem de maneira desrespeitosa.

Diante disso, para combater a intolerância religiosa, cabe ao Governo intensificar esforços, criando leis específicas e aumentando o tempo de punição para quem comete qualquer tipo de violência devido à religião. Ademais, é necessária a criação de campanhas midiáticas governamentais de conscientização, com o apoio da imprensa socialmente engajada, e a divulgação destas através dos diversos meios de comunicação e das redes sociais, que mostrem a importância do respeito à liberdade de escolha e às diferentes crenças, uma vez que o Brasil é um país com inúmeros grupos e povos, cada um com seus costumes. Além disso, a participação das instituições formadoras de opinião é de grande importância para a educação dos jovens com relação ao respeito às diferentes religiões, com as escolas realizando palestras e seminários sobre o assunto e as famílias intensificando os diálogos em casa.

Texto 16 - 04

“É mais fácil desintegrar um átomo que um preconceito”. Com essa frase, Albert Einstein desvelou os entraves que envolvem o combate às diversas formas de discriminação existentes na sociedade. Isso inclui a intolerância religiosa, comportamento frequente que deve ser erradicado do Brasil.

Desde a colonização, o país sofre com imposições religiosas. Os padres jesuítas eram trazidos pelos portugueses para catequizar os índios, e a religião que os nativos seguiam – a exaltação da natureza – era suprimida. Além disso, a população africana que foi trazida como escrava também enfrentou fortes repressões ao tentar utilizar sua religião como forma de manutenção cultural. É relevante notar que, *ainda hoje*, as religiões afro-brasileiras são os maiores alvos de discriminação, com episódios de violência física e moral veiculados pelas mídias com grande frequência.

Concomitantemente, ainda que o Brasil tenha se tornado um Estado laico, com uma enorme diversidade religiosa devido à grande miscigenação que o constituiu, o respeito pleno às diferentes escolhas de crença não é realidade. A palavra religião tem sua origem em “religare”, que significa ligação, união em torno de um propósito; entretanto, ela tem sido causa de separação, desunião. Mesmo que legislações, como a Constituição Federal e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, já prevejam o direito à liberdade de expressão religiosa, enquanto não houver amadurecimento social não haverá mudança.

Por tudo isso, é imprescindível que todos os segmentos sociais unam-se em prol do combate à intolerância religiosa no Brasil. Assim, cumpre ao governo efetivar de maneira mais

plena as leis existentes. Ademais, cabe às escolas e às famílias educarem as crianças para que, desde cedo, aprendam que têm o direito de seguir suas escolhas, mas que devem ser tolerantes e respeitar as crenças do outro, afinal, como disse Nelson Mandela, “a educação é a arma mais poderosa para mudar o mundo”. Dessa forma, assim com a desintegração de um átomo tornou-se simples na atualidade, preconceitos poderão ser quebrados.

Texto 16 - 05

O Brasil foi formado pela união de diversas bases étnicas e culturais e, conseqüentemente, estão presentes em seu território várias religiões. Entretanto, nem essa diversidade nem a liberdade religiosa garantida pela Constituição Cidadã faz com que o país seja respeitoso com as diferentes crenças. Fazendo uma analogia com a filosofia kantiana, a intolerância existente pode ser vista como o resultado de fatores inatos ao indivíduo com o que foi incorporado a partir das experiências vividas.

Em primeiro lugar, é notória a dificuldade que há no homem em aceitar o diferente, principalmente ao se tratar de algo tão pessoal como a religião. Prova disso é a presença da não aceitação das crenças alheias em diferentes regiões e momentos históricos, como no Império Romano antigo, com as persiguições aos cristãos, na Europa Medieval, com as Cruzadas e no atual Oriente Médio, com os conflitos envolvendo o Estado Islâmico. Também pode-se comprovar a existência da intolerância religiosa pela frase popular “religião não se discute”, que propõe ignorar a temática para evitar os conflitos evidentes ao se tratar do assunto. Desse modo, nota-se que a intolerância não se restringe a um grupo específico e é, de certa forma, natural ao ser humano, o que, porém, não significa que não pode o deve ser combatida.

Além da intolerância inata ao homem, há fatores externos que intensificam o problema. No cenário brasileiro, o processo colonizador e seus legados, que perduram até hoje, são os principais agravantes desse preconceito. Desde a chegada dos europeus no país, as religiões diferentes da oficial são discriminadas. Logo no início da colonização, o processo de catequização dos nativos foi incentivado, o que demonstra o desrespeito com as religiões indígenas, e, décadas depois, com o início do tráfico negreiro, houve também perseguição às religiões afrobrasileiras e a construção de uma imagem negativa acerca delas. Toda essa mentalidade perpetuou-se no ideário coletivo brasileiro e, apesar dos avanços legais, faz com que essas religiões sejam as mais afetadas pela intolerância atualmente.

É necessário, pois, que se reverta a mentalidade retrógrada e preconceituosa predominante no Brasil. Para tal, o Estado deve veicular campanhas de conscientização, na TV e na internet, que informem a população sobre a diversidade religiosa do país e a necessidade de respeitá-las. Essas campanhas também podem, para facilitar a detecção e o combate ao problema, divulgar contatos para denúncia de casos de intolerância religiosa. Concomitantemente, é fundamental o papel da escola de pregar a tolerância já que, segundo Immanuel Kant, “o homem é aquilo que a educação faz dele”. Portanto, a escola deve promover palestras sobre as diferenças crenças do país, ministradas por especialistas na área ou por membros dessas religiões, a fim de quebrar estereótipos preconceituosos e tornar os jovens mais tolerantes

Texto 16 - 06

Profecia futurística

Em meados do século passado, o escritor austríaco Stefan Zweig mudou-se para o Brasil devido à perseguição nazista na Europa. Bem recebido e impressionado com o potencial da nova casa, Zweig escreveu um livro cujo título é até hoje repetido: “Brasil, país do futuro”. Entretanto, quando se observa a deficiência das medidas na luta contra a intolerância religiosa no Brasil, percebe-se que a profecia não saiu do papel. Nesse sentido, é preciso entender suas verdadeiras causas para solucionar esse problema.

A princípio, é possível perceber que essa circunstância deve-se a questões políticas-estruturais. Isso se deve ao fato de que, a partir da impunidade em relação a atos que manifestem discriminação religiosa, o seu combate é minimizado e subaproveitado, já que não há interferência para mudar tal situação. Tal conjuntura é ainda intensificada pela insuficiente laicidade do Estado, uma vez que interfere em decisões políticas e sociais, como aprovação de leis e exclusão social. Prova disso, é, infelizmente, a existência de uma “bancada evangélica” no poder público brasileiro. Dessa forma, atitudes agressivas e segregacionistas devido ao preconceito religioso continuam a acontecer, pondo em xeque o direito de liberdade religiosa, o que evidencia falhas nos elementos contra a intolerância religiosa brasileira.

Outrossim, vale ressaltar que essa situação é corroborada por fatores socioculturais. Durante a formação do Estado brasileiro, a escravidão se fez presente em parte significativa do processo, e com ela vieram as discriminações e intolerâncias culturais, derivados de ideologias como superioridade do Homem Branco e Darwinismo Social. Lamentavelmente, tal perspectiva é vista até hoje no território brasileiro. Bom exemplo disso são os índices que indicam que os indivíduos seguidores e pertencentes das religiões afro-brasileiras são os mais afetados. Dentro dessa lógica, nota-se que a dificuldade de prevenção e combate ao desprezo e preconceito religioso mostra-se fruto de heranças coloniais discriminatórias, as quais negligenciam tanto o direito à vida quanto o direito de liberdade de expressão e religião.

Torna-se evidente, portanto, que os caminhos para a luta contra a intolerância religiosa no Brasil apresentam entraves que necessitam ser revertidos. Logo, é necessário que o Governo investigue casos de impunidade por meio de fiscalizações no cumprimento de leis, abertura de mais canais de denúncia e postos policiais. Além disso, é preciso que o poder público busque ser o mais imparcial (religiosamente) possível, a partir de acordos pré-definidos sobre o que deve, ou não, ser debatido na esfera política e disseminado para a população. Ademais, as instituições de ensino, em parceria com a mídia e ONGs, podem fomentar o pensamento crítico por intermédio de pesquisas, projetos, trabalhos, debates e campanhas publicitárias esclarecedoras. Com essas medidas, talvez, a profecia de Zweig torne-se realidade no presente.

Texto 16 - 07

Embora seja direito assegurado a todos os cidadãos pela Constituição Federal, a liberdade religiosa não é garantida de modo isonômico aos brasileiros. Ora velada, ora implícita, a intolerância quanto ao diferente faz parte da realidade do país. Infelizmente, o desconhecimento da população em relação ao processo de formação da nação e a falta de punição sob os que atentam contra a religião do próximo impedem que o respeito à diversidade cultural brasileira seja consolidado.

Segundo os sociólogos da chamada “Geração de 30”, muito importantes para o desenvolvimento da antropologia no país, o Brasil é formado por uma fricção interétnica. Isto é, desde os tempos da colonização, diferentes culturas compartilham o mesmo território. Contudo, tal interação não ocorre de forma harmônica, uma vez que a persistência do

pensamento eurocêntrico do século XVI, que considera os costumes de outros povos como inferiores, gera a intolerância religiosa dos dias atuais. Inquestionavelmente, o preconceito quanto às culturas minoritárias ainda é muito marcante no país, o que é responsável por quadros de violência e por conflitos sociais. O caso de apedrejamento de uma menina de onze anos vestida com trajes típicos do candomblé, ocorrido no Rio de Janeiro, é prova da falta de respeito de parte dos brasileiros às diferentes culturas que formam o país.

De modo análogo, a certeza da impunidade faz com que crimes de ódio continuem acontecendo. Consoante aos ideais liberais de John Locke, as leis brasileiras caracterizam-se pelo respeito às liberdades individuais, o que é, sem dúvidas, uma grande conquista dos brasileiros. Todavia, o que é proposto pela legislação não é colocado em prática integralmente, contribuindo, assim, para o crescimento do preconceito no país. O crescente número de denúncias relacionadas à intolerância religiosa, constatadas pela Secretaria dos Direitos Humanos, comprova que uma parcela da população brasileira ainda não tem acesso à plena liberdade de culto e religião.

A fim de garantir, portanto, a equidade na garantia de direitos à população, são necessárias transformações na sociedade brasileira. O Ministério da Educação, primeiramente, deve inserir à matriz curricular estudantil debates e estudos antropológicos acerca do processo de formação do país, de modo a valorizar a participação das mais variadas culturas na composição da identidade brasileira. Ademais, cabe ao Ministério do Desenvolvimento Social a realização de palestras, sarais e exposições que exaltem a importância do respeito à diversidade religiosa do Brasil. Por fim, cabe às Secretarias de Segurança Pública a criação de delegacias especializadas na investigação de crimes que envolvam a intolerância religiosa, de modo a intensificar o combate a tal preconceito. Afinal, somente com a cooperação entre Estado e sociedade será possível lutar contra a intolerância, um mal que ameaça o Brasil.

Texto 16 - 08

Existem, atualmente, diversos conflitos religiosos no mundo, fato que pode ser exemplificado pelas ações do Estado Islâmico, que utiliza uma visão radical do islamismo sunita. Nesse contexto, percebe-se que tal realidade de intolerância também ocorre no Brasil, um país com dimensões continentais e grande diversidade religiosa. Assim, tornam-se progressivamente mais comuns episódios de violência motivados pela religião, o que é contraditório, visto que o Brasil é laico e a Constituição de 1988 garante a liberdade de crença das diferentes manifestações culturais. Portanto, medidas que alterem essa situação devem ser adotadas.

A globalização é um processo que tende à homogeneização, à cultura de massa. No entanto, ainda existem diversas formas de expressão cultural e artística, assim como de manifestações religiosas. Dessa maneira, surge na população um preconceito latente, que pode evoluir e motivar a prática de atos violentos pelo indivíduo. Essa situação pode ser considerada reflexo da visão etnocêntrica de parte da sociedade, que considera seus costumes e crenças superiores aos hábitos dos demais. A educação brasileira, que, na maioria das vezes, é altamente conservadora, agrava a questão.

Também é válido ressaltar que o aumento na eleição de políticos conservadores e que assumem uma postura radical na defesa de suas ideologias dificulta a diminuição da intolerância religiosa no Brasil. A ausência de representantes das minorias religiosas impede a implantação de políticas afirmativas e que garantam, de fato, a potencialização da tolerância e da igualdade na manifestação das diversas crenças. Como, segundo Marilena Chauí, a democracia é baseada na igualdade, liberdade e participação, percebe-se que a não participação de toda a sociedade

na política, aliada à frágil liberdade religiosa, dificultam a existência de um regime democrático pleno no Brasil.

Portanto, é necessária a criação de cotas, ação que deve ser feita pelo poder público, que garantam a presença de representantes das diversas expressões religiosas na política, o que permitiria a aprovação de medidas afirmativas que reduziriam a intolerância no Brasil. Além disso, é válida a implantação de espaços de discussão nas escolas, direcionadas aos pais e alunos, sobre a diversidade de expressões culturais, o que conscientizaria os futuros cidadãos sobre a legitimidade de cada manifestação religiosa e diminuiria a visão etnocêntrica presente nos indivíduos. Por fim, deve haver a criação de campanhas nas redes sociais, realizadas pela sociedade civil, que amenizem o preconceito presente na população, o que conduziria a uma sociedade progressivamente mais justa, igualitária e democrática.

ANEXO D – TRANSCRIÇÕES DAS REDAÇÕES ENEM APLICADO EM 2017 RETIRADAS DA CARTILHA DO PARTICIPANTE 2018

TEMA - Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil.

Texto 17 - 09

Na antiga Esparta, crianças com deficiência eram assassinadas, pois não poderiam ser guerreiras, profissão mais valorizada na época. Na contemporaneidade, tal barbárie não ocorre mais, porém há grandes dificuldades para garantir aos deficientes – em especial os surdos – o acesso à educação, devido ao preconceito ainda existente na sociedade e à falta de atenção do Estado à questão.

Inicialmente, um entrave é a mentalidade retrógrada de parte da população, que age como se os deficientes auditivos fossem incapazes de estudar e, posteriormente, exercer uma profissão. De fato, tal atitude se relaciona ao conceito de banalidade do mal, trazido pela socióloga Hannah Arendt: quando uma atitude agressiva ocorre constantemente, as pessoas param de vê-la como errada. Um exemplo disso é a discriminação contra os surdos nas escolas e faculdades – seja por olhares maldosos ou pela falta de recursos para garantir seu aprendizado. Nessa situação, o medo do preconceito, que pode ser praticado mesmo pelos educadores, possivelmente leva à desistência do estudo, mantendo o deficiente à margem dos seus direitos – fato que é tão grave e excludente quanto os homicídios praticados em Esparta, apenas mais dissimulado.

Outro desafio enfrentado pelos portadores de deficiência auditiva é a inobservância estatal, uma vez que o governo nem sempre cobra das instituições de ensino a existência de aulas especializadas para esse grupo – ministradas em Libras – além da avaliação do português escrito como segunda língua. De acordo com Habermas, incluir não é só trazer para perto, mas também respeitar e crescer junto com o outro. A frase do filósofo alemão mostra que, enquanto o Estado e a escola não garantirem direitos iguais na educação dos surdos – com respeito por parte dos professores e colegas – tal minoria ainda estará sofrendo práticas discriminatórias.

Destarte, para que as pessoas com deficiência na audição consigam o acesso pleno ao sistema educacional, é preciso que o Ministério da Educação, em parceria com as instituições de ensino, promova cursos de Libras para os professores, por meio de oficinas de especialização à noite – horário livre para a maioria dos profissionais – de maneira a garantir que as escolas e universidades possam ter turmas para surdos, facilitando o acesso desse grupo ao estudo. Em adição, o Estado deve divulgar propagandas institucionais ratificando a importância do respeito aos deficientes auditivos, com postagens nas redes sociais, para que a discriminação dessa minoria seja reduzida, levando à maior inclusão.

Texto 17 - 10

A plena formação acadêmica dos deficientes auditivos, uma parcela das chamadas Pessoas com Deficiência (PCD), é um direito assegurado no recém-aprovado Estatuto da Pessoa com Deficiência, de 2015, também conhecido como Lei da Acessibilidade. Além de um direito

legalmente garantido, a educação para esse grupo social é sociologicamente analisada como essencial para uma sociedade tolerante e inclusiva. Entretanto, observa-se o desrespeito a essa garantia devido ao preconceito, muitas vezes manifestado pela violência simbólica, e à insuficiência estrutural educacional brasileira.

Nessa conjuntura, é necessário destacar as principais relevâncias de se garantir aos surdos a plena formação acadêmica. Segundo Hannah Arendt, em sua teoria sobre o Espaço Público, os ambientes e as instituições públicas – inclusive as escolas e as faculdades – têm que ser completamente inclusivas a todos do espectro social para exercer sua total funcionalidade e genuinidade. Analogamente, para atuarem como aparato democrático, tais instituições devem ser preparadas e devem garantir o espaço e a educação para os deficientes auditivos, constituindo, assim, uma sociedade diversificada, tolerante e genuína. Além disso, outra importância é o cumprimento dos direitos à educação e ao desenvolvimento intelectual, assegurados no Estatuto da PCD e na Constituição Federal de 1988, que não discrimina o acesso à cidadania a nenhum grupo social, sendo, dessa forma, uma obrigação constitucional.

Contudo, observam-se algumas distorções para essa garantia educacional. Infelizmente, os surdos são alvo de preconceito e são vistos erroneamente como incapazes. Isso é frequentemente manifestado na forma de violência simbólica, termo do sociólogo Pierre Bourdieu, que inclui os comportamentos, não necessariamente agressivos física ou verbalmente, que excluem moralmente grupos minoritários, como a PCD, exemplificados na colocação desses indivíduos em postos de trabalho menos valorizados e menos remunerados. Adicionalmente, nota-se que outra manifestação dessa violência é a falta de uma infraestrutura escolar de qualidade com professores capacitados e com material adequado para garantir a devida formação educacional. Conseqüentemente, as vítimas dessa agressão simbólica tenderiam a se isolar, gerando, por exemplo, evasão escolar e redução da procura pela qualificação profissional e acadêmica por esses deficientes.

Dessa forma, é necessário que, para garantir o ensino de qualidade e estruturado, o Ministério da Educação leve profissionais educadores especialistas em Libras para capacitar os professores já atuantes acerca do ensino aos deficientes auditivos e da adaptação às suas necessidades particulares na sala de aula. Isso deve ser feito com palestras instrucionais para os docentes de toda a hierarquia pedagógica. Complementarmente, o Ministério da Saúde deve disponibilizar profissionais, como psicólogos, que dêem o apoio e o estímulo para a continuidade educacional dos deficientes e desconstroam, com atividades lúdicas e interativas com todos os alunos, como simulações da surdez, os preconceitos acerca desse grupo social.

Texto 17 - 11

Sob a perspectiva filosófica de São Tomás de Aquino, todos os indivíduos de uma sociedade democrática possuem a mesma importância, além dos mesmos direitos e deveres. No entanto, percebe-se que, no Brasil, os deficientes auditivos compõem um grupo altamente desfavorecido no tocante ao processo de formação educacional, visto que o país enfrenta uma série de desafios para atender a essa demanda. Nesse contexto, torna-se evidente a carência de estrutura especializada no acompanhamento desse público, bem como a compreensão deturpada da função social deste.

O filósofo italiano Norberto Bobbio afirma que a dignidade humana é uma qualidade intrínseca ao homem, capaz de lhe dar direito ao respeito e à consideração por parte do Estado. Nessa lógica, é notável que o poder público não cumpre o seu papel enquanto agente fornecedor de direitos mínimos, uma vez que não proporciona aos surdos o acesso à educação com a qualidade devida, o que caracteriza um irrespeito descomunal a esse público. A lamentável condição de vulnerabilidade à qual são submetidos os deficientes auditivos é percebida no

déficit deixado pelo sistema educacional vigente no país, que revela o despreparo da rede de ensino no que tange à inclusão dessa camada, de modo a causar entraves à formação desses indivíduos e, por conseguinte, sua inserção no mercado de trabalho.

Além disso, outra dificuldade enfrentada pelos surdos para alcançar a formação educativa se dá na falta de apoio enfrentada por muitos no âmbito familiar, causada pela ignorância quanto às leis protetoras dos direitos do deficiente, que gera uma letargia social nesse aspecto. Esse desconhecimento produz na sociedade concepções errôneas a respeito do papel social do portador de deficiências: como consequência do descumprimento dos deveres constitucionais do Estado, as famílias – acomodadas pela pouca instrução – alimentam a falsa ideia de que o deficiente auditivo não tem contribuição significativa para a sociedade, o que o afasta da escolaridade e neutraliza a relevância que possui.

Logo, é necessário que o Ministério da Educação, em parceria com instituições de apoio ao surdo, proporcione a este maiores chances de se inserir no mercado, mediante a implementação do suporte adequado para a formação escolar e acadêmica desse indivíduo – com profissionais especializados em atendê-lo –, a fim de gerar maior igualdade na qualificação e na disputa por emprego. É imprescindível, ainda, que as famílias desses deficientes exijam do poder público a concretude dos princípios constitucionais de proteção a esse grupo, por meio do aprofundamento no conhecimento das leis que protegem essa camada, para que, a partir da obtenção do saber, esse empenho seja fortalecido e, assim, essa parcela receba o acompanhamento necessário para atingir a formação educacional e a contribuição à sociedade.

Texto 17 - 12

No convívio social brasileiro, parte considerável da população apresenta alguma deficiência. Nessa conjuntura, grande parcela dos surdos, em especial, não tem acesso a uma educação de qualidade, o que fomenta maior empenho do Poder Público e da sociedade civil, com o fito de superar os desafios para a efetiva inclusão desses indivíduos no sistema educacional.

Sob esse viés, muitos deficientes auditivos encontram dificuldades para acessar o Ensino Fundamental, Médio ou Superior, visto que diversas instituições de ensino carecem de uma infraestrutura adaptada a esses indivíduos, como intérpretes da Libras durante as aulas. Tal panorama representa a violação da Constituição Federal de 1988 e do Estado da Pessoa com Deficiência, os quais são mecanismos jurídicos que asseguram o acesso à educação como um direito de todos os deficientes. Isso atesta a ineficiência governamental em cumprir prerrogativas legais que garantem a efetiva inclusão dos surdos na educação.

Ademais, em muitas instituições de ensino, deficientes auditivos ainda são vítimas de xingamentos e até de agressões físicas por parte de outros alunos, ações que caracterizam o bullying. Nesse contexto, o filósofo iluminista Voltaire já afirmava: “Preconceito é opinião sem conhecimento”. Tal máxima, mesmo séculos depois, comprova que atos intolerantes são, em geral, consequências de uma formação moral deturpada, a qual não privilegiou princípios, por exemplo, a tolerância e o respeito às diferenças como essenciais para a convivência harmônica em uma sociedade tão heterogênea. Desse modo, verifica-se a ineficácia de famílias e escolas em desestimular, rigorosamente, qualquer ação de caráter discriminatório contra surdos.

Portanto, a fim de garantir que surdos tenham pleno acesso à formação educacional, cabe ao Estado, mediante o redirecionamento de verbas, realizar as adaptações necessárias em todas as escolas e as universidades públicas, como o oferecimento de cursos gratuitos que capacitem profissionais da educação para se comunicarem em Libras e a contratação de mais intérpretes da Libras para atuarem nessas instituições. Outrossim, famílias e escolas, por meio de, respectivamente, diálogos frequentes e palestras, devem debater acerca da aceitação às

diferenças como fator essencial para o convívio coletivo, de modo a combater o bullying e a formar um paradigma comportamental de total respeito aos deficientes auditivos.

Texto 17 - 13

Na antiga pólis de Esparta, havia a prática da eugenia, ou seja, a segregação dos denominados “imperfeitos”, como, por exemplo, os deficientes. Passados 2000 anos, o preconceito contra esse grupo ainda prevalece socialmente e afeta, principalmente, a área da educação. Nesse contexto, os surdos são grandes vítimas da exclusão no processo de formação educacional, o que traz desafios e a busca por autonomia e pela participação de pessoas com essa deficiência no espaço escolar brasileiro.

Para o filósofo francês Voltaire, a lei essencial para a prática da igualdade é a tolerância. Porém, nas escolas, onde as diferenças aparecem, essa característica não se concretiza. Nesse ambiente, a surdez se torna motivo para discriminação e para o bullying, contrariando o objetivo da educação de elevar e emancipar o indivíduo, como defende o sociólogo Paulo Freire, idealizador da educação brasileira. Dessa forma, os surdos, segregados, encontram um alicerce frágil, para alcançar o desenvolvimento de seus talentos e habilidades.

Além disso, nota-se que as instituições escolares não oferecem suporte adequado para os deficientes auditivos. Com isso, a independência e a participação desses indivíduos são comprometidas, o que acentua as desigualdades. Essa ideia se torna paradoxal quando comparada à Declaração Universal dos Direitos Humanos e à Constituição Federal (1988), documentos de alta hierarquia, comprovando a necessidade de incluir e assistir a população surda nos processos educacionais brasileiros.

Portanto, conclui-se que deve-se tomar medidas que incluam os surdos na educação, assegurando o desenvolvimento desse grupo. As escolas devem, então, promover a assistência a esses deficientes, por meio da disponibilização de voluntários que dominem a linguagem de Libras, principal forma de comunicação da população surda, com o objetivo de inserir as pessoas com essa deficiência nas salas de aula, facilitando também o aprendizado. A mídia deve, ainda, mostrar, com exemplos, a igualdade que deve prevalecer no ambiente escolar, acabando com o preconceito e com o bullying. Com essas medidas, a eugenia social será minimizada e os deficientes auditivos serão incluídos nos processos educacionais brasileiros.

Texto 17 - 14

Após a Segunda Guerra Mundial, a ONU promulgou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual assegura, em plano internacional, a igualdade e a dignidade da pessoa humana. Entretanto, no Brasil, há falhas na aplicação do princípio da isonomia no que tange à inclusão de pessoas com deficiência auditiva. Conseqüentemente, a formação educacional é comprometida, o que pressupõe uma análise acerca dos entraves que englobam esta problemática.

Em primeiro lugar, cabe pontuar que as instituições de ensino apresentam, em sua maioria, um sistema pouco inclusivo. Embora a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) atenda a Convenção do Direito da Pessoa com Deficiência, realizada em 2006 pela ONU, sua finalidade encontra obstáculos, seja na estrutura escolar vigente, seja na falta de preparo do corpo docente. Prova disso são as escolas regulares e as universidades que não se adequaram à comunicação em Libras, bem como exames avaliatórios que não garantem tal acessibilidade. Nesse sentido, os surdos recebem uma educação frágil, desigual e excludente.

Além disso, a ineficiente integração no âmbito escolar/acadêmico resulta em efeitos fora dele. Conforme afirmou Aristóteles, é preciso tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida exata de suas desigualdades. Contudo, a instrução de aristotélica não é vista na prática, uma vez que o mercado de trabalho oferece poucas oportunidades, ainda que o deficiente auditivo tenha concluído o ensino superior. Paralelamente a isso, o comportamento contemporâneo, o qual prioriza o individualismo e a competição, intensifica a exclusão visto que a deficiência em questão é alvo de uma visão equivocada de incapacidade funcional. Desse modo, as implicações de uma educação que não se adapta às diferenças são visíveis.

Diante do exposto, faz-se necessária uma complementação nas instituições sociais secundárias a fim de promover uma formação educacional coerente com as leis e as resoluções. Para tanto, o Ministério da Educação deve impor diretrizes de um projeto pedagógico inclusivo, como a obrigatoriedade de aulas de Libras na graduação de professores, bem como cursos para os formados. Ademais, o Estado, através do corpo legislativo, deve propor incentivos fiscais às grandes empresas que instituírem um percentual proporcional na contratação de pessoas com alguma restrição física, incluindo a auditiva. Assim, os direitos básicos inerentes à vida e à liberdade, consagrados na Carta Magna, poderão ser cumpridos.

Texto 17 - 15

As provas são referentes aos anos de 2017 e a formação educacional de surdos encontra, no Brasil, uma série de empecilhos. Essa tese pode ser comprovada por meio de dados divulgados pelo Inep, os quais apontam que o número de surdos matriculados em instituições de educação básica tem diminuído ao longo dos últimos anos. Nesse sentido, algo deve ser feito para alterar essa situação, uma vez que milhares de surdos de todo o país têm o seu direito à educação vilipendiado, confrontando, portanto, a Constituição Cidadã de 1988, que assegura a educação como um direito social de todo cidadão brasileiro.

Em primeira análise, o descaso estatal com a formação educacional de deficientes auditivos mostra-se como um dos desafios à consolidação dessa formação. Isso porque poucos recursos são destinados pelo Estado à construção de escolas especializadas na educação de pessoas surdas, bem como à capacitação de profissionais para atenderem às necessidades especiais desses alunos. Ademais, poucas escolas são adeptas do uso de libras, segunda língua oficial do Brasil, a qual é primordial para a inclusão de alunos surdos em instituições de ensino. Dessa forma, a negligência do Estado, ao investir minimamente na educação de pessoas especiais, dificulta a universalização desse direito social tão importante.

Em segunda análise, o preconceito da sociedade com os deficientes apresenta-se como outro fator preponderante para a dificuldade na efetivação da educação de pessoas surdas. Essa forma de preconceito não é algo recente na história da humanidade: ainda no Império Romano, crianças deficientes eram sentenciadas à morte, sendo jogadas de penhascos. O preconceito ao deficiente auditivo, no entanto, reverbera na sociedade atual, calcada na ética utilitarista, que considera inútil pessoas que, aparentemente menos capacitadas, têm pouca serventia à comunidade, como é o caso dos surdos. Os deficientes auditivos, desse modo, são muitas vezes vistos como pessoas de menor capacidade intelectual, sendo excluídos pelos demais, o que dificulta aos surdos não somente o acesso à educação, mas também à posterior entrada no mercado de trabalho.

Nesse sentido, urge que o Estado, por meio do envio de recursos ao Ministério da Educação, promova a construção de escolas especializadas em deficientes auditivos e a capacitação de profissionais para atuarem não apenas nessas escolas, mas em instituições de ensino comuns também, objetivando a ampliação do acesso à educação aos surdos, assegurando a estes, por fim, o acesso a um direito garantido constitucionalmente. Outrossim, ONGs devem

promover, através da mídia, campanhas que conscientizem a população acerca da importância do deficiente auditivo para a sociedade, enfatizando em mostrar a capacidade cognitiva e intelectual do surdo, o qual seria capaz de participar da população economicamente ativa (PEA), caso fosse concedido a este o direito à educação e à equidade de tratamentos, por meio da difusão do uso de libras. Dessa forma, o Brasil poderia superar os desafios à consolidação da formação educacional de surdos.

Texto 17 - 16

Educação inclusiva

Durante o século XIX, a vinda da Família Real ao Brasil trouxe consigo a modernização do país, com a construção de escolas e universidades. Também, na época, foi inaugurada a primeira escola voltada para a inclusão social de surdos. Não se vê, entretanto, na sociedade atual, tal valorização educacional relacionada à comunidade surda, posto que os embates que impedem sua evolução tornam-se cada vez mais evidentes. Desse modo, os entraves para a educação de deficientes auditivos denotam um país desestruturado e uma sociedade desinformada sobre sua composição bilíngue.

A princípio, a falta de profissionais qualificados dificulta o contato do portador de surdez com a base educacional necessária para a evolução social. O Estado e a sociedade hodierna têm negligenciado os direitos da comunidade surda, pois a falta de intérpretes capacitados para a tradução educativa e a inexistência de vagas em escolas inclusivas perpetuam a disparidade entre surdos e ouvintes, condenando os detentores da surdez aos menores cargos da hierarquia social. Vê-se, pois, o paradoxo que, em um Estado Democrático, ainda haja o ferimento de um direito previsto constitucionalmente: o direito à educação de qualidade.

Além disso, a ignorância social frente à conjuntura bilíngue do país é uma barreira para a capacitação pedagógica do surdo. Helen Keller – primeira mulher surdo-cega a se formar e tornar-se escritora – definia a tolerância como o maior presente de uma boa educação. O pensamento de Helen não tem se aplicado à sociedade brasileira, haja vista que não se tem utilizado a educação para que se torne comum ao cidadão a proximidade com portadores de deficiência auditiva, como aulas de LIBRAS, segunda língua oficial do Brasil. Dessa forma, torna-se evidente o distanciamento causado pela inexperience dos indivíduos em lidar com a mescla que forma o corpo social a que possuem.

Infere-se, portanto, que é imprescindível a mitigação dos desafios para a capacitação educacional dos surdos. Para que isso ocorra, o Ministério da Educação e Cultura deve viabilizar a inserção de deficientes auditivos nas escolas, por meio da contratação de intérpretes e disponibilização de vagas em instituições inclusivas, com o objetivo de efetivar a inclusão social dos indivíduos surdos, haja vista que a escola é a máquina socializadora do Estado. Ademais, a escola deve preparar surdos e ouvintes para uma convivência harmoniosa, com a introdução de aulas de LIBRAS na grade curricular, a fim de uniformizar o corpo social e, também, cumprir com a máxima de Nelson Mandela que constitui a educação como o segredo para transformar o mundo. Poder-se-á, assim, visar a uma educação, de fato, inclusiva no Brasil.

Texto 17 - 17

Em razão de seu caráter excessivamente militarizado, a sociedade que constituía a cidade de Esparta, na Grécia Antiga, mostrou-se extremamente intolerante com deficiências corpóreas ao longo da história, tornando constante inclusive o assassinato de bebês que as apresentassem, por exemplo. Passados mais de dois mil anos dessa prática tenebrosa, ainda é

deploravelmente perceptível, sobretudo em países subdesenvolvidos como o Brasil, a existência de atos preconceituosos perpetrados contra essa parcela da sociedade, que são o motivo primordial para que se perpetue como difícil a escolarização plena de deficientes auditivos. Esse panorama nofasto suscita ações mais efetivas tanto do Poder Público quanto de instituições formadoras de opinião, com o escopo de mitigar os diversos empecilhos postos frente à educação dessa parcela social.

É indubitável, de fato, que muitos avanços já foram conquistados no que tange à efetivação dos direitos constitucionais garantidos aos surdos brasileiros. Pode-se mencionar, por exemplo, a classificação da Libras – Língua Brasileira de Sinais – como segundo idioma oficial da nação em 2002, a existência de escolas especiais para surdos no território do Brasil e as iniciativas privadas que incluem esses cidadãos como participantes de eventos – como no caso da plataforma do Youtube Educação, cujas aulas sempre apresentam um profissional que traduz a fala de um professor para a língua de sinais. Apenas medidas flagrantemente pontuais como essas, contudo, são incapazes de tornar a educação de surdos efetiva e acessível a todos que necessitam dela, visto que não só a maioria dos centros educacionais está mal distribuída no país, mas também a disponibilidade de professores específicos ainda é escassa, além de a linguagem de sinais ainda ser desconhecida por grande parte dos brasileiros.

No que tange à sociedade civil, nota-se a existência de comportamentos e de ideologias altamente preconceituosas contra os surdos brasileiros. A título de ilustração, é comum que pais de estudantes ditos “normais” dificultem o ingresso de alunos portadores de deficiência auditiva em classes não específicas a eles, alegando que tal parcela tornará o “ritmo” da aula mais lento; que colegas de sala difundam piadas e atitudes maldosas e que empresas os considerem inaptos à comunicação com outros funcionários. Essas atitudes deploravelmente constantes no Brasil ratificam a máxima atribuída ao filósofo Voltaire: “Os preconceitos são a razão dos imbecis”.

Urge, pois, a fim de tornar atitudes intolerantes restritas à história de Esparta, que o Estado construa mais escolas para deficientes auditivos em municípios mais afastados de grandes centros e promova cursos de Libras a professores da rede pública – por meio da ampliação de verbas destinadas ao Ministério da Educação e da realização de palestras com especialistas na educação de surdos –, em prol de tornar a formação educacional deles mais fácil e mais inclusiva. Outrossim, é mister que instituições formadoras de opinião – como escolas, universidades e famílias socialmente engajadas – promovam debates amplos e constantes acerca da importância de garantir o respeito e a igualdade de oportunidades a essa parcela social, a partir de diálogos nos lares, de seminários e de feiras culturais em ambientes educacionais. Assim, reduzir-se-ão os empecilhos existentes hoje em relação à educação de surdos na Nação e formar-se-ão cidadãos mais aptos a compreender a necessidade de respeito a eles, afinal, segundo o filósofo Immanuel Kant: “O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele”.