



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CENTRO DE CIÊNCIAS INTEGRADAS
CURSO DE LETRAS**

GUILHERME SILVA VANDERLEY

**A (NÃO) CONSTITUIÇÃO DA FUNÇÃO-AUTOR EM PRODUÇÕES
TEXTUAIS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO EM
ARAGUAÍNA/TO**

Araguaína/TO
2023

GUILHERME SILVA VANDERLEY

**A (NÃO) CONSTITUIÇÃO DA FUNÇÃO-AUTOR EM PRODUÇÕES
TEXTUAIS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO EM
ARAGUAÍNA/TO**

Monografia apresentada à Universidade Federal do
Norte do Tocantins / Centro de Ciências Integradas
como parte dos requisitos para conclusão do Curso
de Licenciatura em Letras.

Orientador(a): Professor Drº João de Deus Leite

Araguaína/TO
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

V235(Vanderley, Guilherme Silva.
A (Não) Constituição da Função-Autor em Produções Textuais de Alunos do Ensino Médio Público em Araguaína/TO. / Guilherme Silva Vanderley. – Araguaína, TO, 2023.

89 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Letras - Português, 2023.

Orientador: João de Deus Leite

1. Análise de Discurso. 2. Repetições. 3. Função-Autor. 4. Discurso oficial do ENEM. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FOLHA DE APROVAÇÃO

GUILHERME SILVA VANDERLEY

A (NÃO) CONSTITUIÇÃO DA FUNÇÃO-AUTOR EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO EM ARAGUAÍNA/TO

Monografia apresentada à Universidade Federal do Norte do Tocantins – Centro de Ciências Integradas como parte dos requisitos para conclusão do Curso de Licenciatura em Letras.

Data de aprovação: 30 / 11 / 2023

Banca Examinadora

 Documento assinado digitalmente
JOAO DE DEUS LEITE
Data: 05/12/2023 07:34:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. João de Deus Leite, UFNT

Orientador(a)

 Documento assinado digitalmente
JOAO VICTOR FERREIRA DOS SANTOS SILVA
Data: 04/12/2023 22:11:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Me. João Victor Ferreira dos Santos Silva, PPGLLIT/UFNT

Avaliador(a) externo(a)

 Documento assinado digitalmente
LUIZA HELENA OLIVEIRA DA SILVA
Data: 04/12/2023 17:06:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Luiza Helena Oliveira da Silva, UFNT

Avaliador(a) interno(a)

Araguaína/TO
2023

Dedico este trabalho à minha família, que, em meio às confusões e às dificuldades que a vida nos impõe, está comigo, incentivando-me a seguir persistindo em cada caminho que sigo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe pelo carinho, pela confiança, pelo cuidado e pelo amor que nunca me faltaram. Ao meu pai, pelos ensinamentos, pelos incentivos e por, junto à minha mãe, prover tudo aquilo que se fez necessário em todo esse percurso. À minha irmã, pela parceria, pela amizade, pelos risos quando deles precisei e pelas ajudas que se fizeram necessárias. Ao meu irmão, pela amizade, pelo companheirismo, pelas conversas, e por, junto à minha irmã, comemorar comigo cada novo passo dado nessa jornada.

Agradeço à minha namorada pelo carinho, pelo cuidado, pelas noites de estudo ao meu lado, por seguir comigo, comemorando cada conquista, compartilhando os momentos, os sorrisos e os planos futuros. Por fim, agradeço a ela pelo amor que nunca me falta, o amor que me abastece e que me faz seguir.

Agradeço aos meus colegas de curso, que, em meio a afetos e conflitos, estiveram lá, compartilhando os conhecimentos, as dúvidas e as lamentações. Aos meus amigos próximos, a quem confesso as minhas angústias e os meus medos, àqueles com quem falo dos sonhos e do futuro. Enfim, agradeço a eles pelo carinho e por torcerem pelo meu sucesso.

Agradeço aos meus professores do curso de Letras, pelos ensinamentos, pelos conselhos e por serem, para mim, exemplos de como ser um bom professor. Em especial, agradeço à Prof. Dr^a Vilma Nunes da Silva Fonseca, aquela que, desde o início do curso, até o final dele, se fez presente com conselhos, com ensinamentos, com amizade e, com algo fundamental: a confiança. Nesse entremeio, agradeço à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) por proporcionar-me a possibilidade de ser um professor de excelência, que respeita a educação e compreende que, somente, por meio dela é que poderemos ir mais longe.

Agradeço imensamente ao meu professor orientador, Dr. João de Deus Leite, não somente pela construção deste trabalho, mas, também, pela amizade, pelo jeito carinhoso com o qual orienta e direciona, pela confiança e pelo entusiasmo em cada novo passo dado e, por, sempre, em todos os momentos em que duvidei, ser a voz que me dizia que eu era, de fato, capaz. Sem ele, nada disso seria possível, e também, eu não seria o professor que sou hoje.

Por fim, agradeço à Prof. Dr^a. Luiza Helena Oliveira da Silva, pelos ensinamentos em todas as aulas, do início ao fim do curso, e pelo sorriso carinhoso de todas as manhãs. Agradeço ao Prof. Me. João Victor Ferreira dos Santos Silva, pela amizade, pela alegria e pelo companheirismo. Agradeço a ambos pela leitura e pela avaliação deste trabalho.

*Sei que, às vezes, uso
palavras repetidas,
mas quais são as palavras
que nunca são ditas?*

- Renato Russo

RESUMO

Neste trabalho, investigamos, com base na Análise de Discurso (AD) francesa e brasileira, como se estabelecem os processos pelos quais a função-autor (Orlandi, 2020a) é ou não constituída em produções textuais de alunos do ensino médio público de Araguaína/TO. Assim, não perdemos de vista certos aspectos das condições de produção dessas produções, como, por exemplo, o alinhamento da prática do professor às discursividades do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nessa medida, as produções em foco seguem o formato da prova de redação do ENEM. Nesse caminho, a nossa relação com essa prática pedagógica tem a ver com as práticas da disciplina Estágio Supervisionado Curricular II, do Curso de Letras/Português, da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Nessa disciplina, realizamos, na escola, o Plano de Trabalho de investigação de alguma questão (frontal ou lateral) ao espaço escolar. Dessa forma, coletamos, em uma turma de 3º ano, em um Centro de Ensino Médio (CEM), redações de tipo dissertativo-argumentativo, em um período de preparação para o ENEM e os vestibulares. Desse modo, propomos a questão: em que medida as produções textuais elaboradas por alunos do ensino médio público, em Araguaína/TO, deixam entrever indícios de função-autor? Consideramos, nesse entremeio, a hipótese de que, por haver a prevalência de repetição empírica e formal nas produções em tela, a função-autor se mostra ali rarefeita. Por isso, objetivamos: i) identificar a ocorrência ou não de indícios das três repetições nas materialidades das produções analisadas, não perdendo de vista a perspectiva de que essas repetições estão articuladas à função-autor; ii) analisar, nas redações, as menções explícitas a autores das diferentes áreas do conhecimento, conforme é exigido pelo ENEM, de modo a pensar em que efeitos de sentido essas ocorrências produzem no texto do aluno; iii) problematizar as práticas do ENEM, ao se ancorar na concepção de argumentação ali em funcionamento, propondo, inclusive, uma “medição” pela perspectiva das cinco competências, notadamente a competência dois; iv) analisar como os textos motivadores produzem efeitos de sentido nas tomadas de posição dos alunos, considerando o pré-construído de que os alunos não podem fazer cópias dos referidos textos. A partir dos mecanismos teórico-analíticos basilares: as repetições empírica/mnemônica, formal e histórica, analisamos de maneira qualitativa as ocorrências das repetições e a possível prevalência de uma específica, relacionando-as com a possível constituição de função-autor. De um conjunto de 37 redações recolhidas, passamos a particularizar 02 redações de duas alunas acerca de duas temáticas diferentes. Desse modo, o *corpus* de nosso estudo é constituído, com base em Courtine (2014), de sequências discursivas (SD), que se tratam de fragmentos de um recorte discursivo maior, composto por 4 produções textuais. Em nosso caso, as SD são os excertos nos quais há a ocorrência de alguma repetição. Dessa maneira, nos parâmetros da AD, ancorados no pensamento de Pêcheux (1975), confirmamos a nossa hipótese, na qual as produções textuais em foco têm, nas ocorrências, a prevalência das repetições empírica/mnemônica e formal. O que, de fato, provoca uma rarefação do trabalho simbólico de escrita, na medida em que a escola valida produções textuais nas quais a função-autor não é estabelecida.

Palavras-chave: análise de discurso, repetições, função-autor, discurso oficial do ENEM.

ABSTRACT

In this study, we investigate, based on French and Brazilian Discourse Analysis (DA), the processes through which the author-function (Orlandi, 2020a) is or is not constituted in textual productions of public high school students in Araguaína/TO. Thus, we do not lose sight of certain aspects of the production conditions, such as the alignment of the teacher's practice with the discourses of the National High School Exam (ENEM). In this regard, the analyzed productions follow the format of the ENEM essay exam. In this way, our relation with this pedagogical practice is connected to the practices of the Curricular Supervised Internship II course in the Portuguese Language program at the Federal University of Northern Tocantins (UFNT). In this subject, we carry out a Work Plan at the school to investigate some issue (frontal or lateral) in the school space. In this way, we collected dissertative-argumentative essays from a 3rd grade class in a High School Center (CEM) during a period of preparation for the ENEM and university entrance exams. Thus, we propose the question: to what extent do the textual productions produced by public high school students in Araguaína/TO reveal signs of an author-function? In between, we consider the hypothesis that, because there is a prevalence of empirical and formal repetition in the productions in question, the author-function is rarefied there. Therefore, we aimed: i) to identify the occurrence or absence of indications of the three types of repetition in the materialities of the analyzed productions, without losing sight of the fact that these repetitions are linked to the author-function; ii) to analyze the explicit references to authors from different areas of knowledge in the essays, as required by ENEM, in order to think which effects of meaning that these occurrences produce in the student's text; iii) to problematize the practices of ENEM, by anchoring itself in the concept of argumentation at work there, even proposing a "measurement" from the perspective of the five competencies, especially competency two;; iv) to analyze how the motivating texts produce effects of meaning in the students' positions, considering the preconstruction that the students cannot make copies of these texts. Using the foundational theoretical-analytical mechanisms of empirical/mnemonic, formal, and historical repetition, we qualitatively analyze the occurrences of repetitions and their possible prevalence of a specific one, relating them to the potential constitution of an author-function. From a set of 37 collected essays, and considering that DA does not operate from a quantitative perspective, we focus on two essays from two students on different themes. Thus, our study corpus is constituted, based on Courtine (2014), by discursive sequences (SDs), which are fragments of a larger discursive cut composed of four textual productions. In our case, the SDs are excerpts where some repetition occurs. In the parameters of DA, anchored in Pêcheux's (1975) thinking, we confirm our hypothesis that the analyzed textual productions predominantly feature empirical/mnemonic and formal repetitions. This, indeed, leads to a rarefaction of symbolic writing work, as the school validates textual productions where the author-function is not established.

Keywords: discourse analysis, repetitions, author-function, ENEM official discourse.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Primeiro Texto Motivador P1	39
Figura 2 - Segundo Texto Motivador P1	40
Figura 3 - Terceiro Texto Motivador P1	40
Figura 4 - Primeiro e Segundo Textos Motivadores P2	40
Figura 5 - Terceiro Texto Motivador P2	41
Figura 6 - Quarto Texto Motivador P2	42
Figura 7 - Instruções para a redação	42
Figura 8 - Redação P1 da aluna 1	43
Figura 9 - Redação P1 da aluna 2	44
Figura 10 - Redação P2 da aluna 1	45
Figura 11 - Redação P2 da aluna 2	46
Figura 12 – P1E1A1	52
Figura 13 - P1E1A2	59
Figura 14 - P1E2A2	62
Figura 15 - P1E3A2	64
Figura 16 - P2E1A1	67
Figura 17 - P2E2A1	69
Figura 18 - P2E1A2	72
Figura 19 - P2E2A2	73
Figura 20 - P2E3A2	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Definição dos tipos de repetição	48
Quadro 2 - P1SD1A1	53
Quadro 3 - P1SD2A1	56
Quadro 4 - P1SD1A2	59
Quadro 5 - P1SD2A2	61
Quadro 6 - P1SD3A2	63
Quadro 7 - P1SD3A2	65
Quadro 8 - P2SD1A1	68
Quadro 9 - P2SD2A1	70
Quadro 10 - P2SD1A2	73
Quadro 11 - P2SD2A2	74
Quadro 12 - P2SD2A2	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de ocorrências de repetições no <i>corpus</i>	79
Tabela 2 - Quantidade de ocorrências de repetição e nomes citados na P1	80
Tabela 3 - Quantidade de ocorrências de repetição e nomes citados na P2	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
CEM	Centro de Ensino Médio
CP	Condições de Produção
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESC	Estágio Supervisionado Curricular
FD	Formação Discursiva
FI	Formação Ideológica
GPOPAI	Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas para Acesso à Informação
LP	Língua Portuguesa
RD	Recorte Discursivo
SD	Sequência Discursiva
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFNT	Universidade Federal no Norte do Tocantins

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
2 OS ECOS DOS SENTIDOS	19
2.1 Mas o que é discurso?.....	20
2.2 Constituindo, formulando e circulando.....	21
2.2.1 No campo da formação discursiva	22
2.3 Pela noção de Ideologia	24
2.4 Repetir para criar?	26
2.4.1 Uma questão de interpretação	27
2.4.2 Autor é quem cria?	29
2.4.3 Lembrar, copiar ou historicizar	31
2.5 Das discursividades neoliberais no ENEM.....	33
3 DA FORMAÇÃO METODOLÓGICA.....	37
3.1 As condições de produção do material de análise.....	38
3.2 Pelo material de análise.....	43
3.3 Da seleção do <i>corpus</i> discursivo.....	47
3.4 Processos e procedimentos de análise	49
4 UM GESTO DE LEITURA PELA ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>.....	51
4.1 Implicações da justiça com as próprias mãos	52
4.1.1 Do caráter estático na redação da aluna Júlia (A1)	52
4.1.2 Da repetição argumentativa na redação da aluna Carol (A2).....	59
4.2 Implicações das fake news	67
4.2.1 Dos efeitos de repetição no texto da aluna Júlia (A1).....	67
4.2.2 Da deriva ao esquecimento no texto da aluna Carol (A2).....	72
4.3 Por uma sistematização das ocorrências	77
4.4 Uma vista d'olhos no conjunto de redações	79
5 E AGORA, JOSÉ?.....	82
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS	88

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Dentre todos os pontos importantes para a avaliação de produções textuais, um dos principais aspectos notáveis na avaliação de redações dissertativas¹ é a capacidade argumentativa que o aluno possui em sua produção. Para que essa capacidade seja percebida necessita-se da constituição do aluno da função-autor (Orlandi, 2020a), ou seja, a habilidade de inscrever a formulação, ou seja, o intradiscurso, no interdiscurso, historicizando o dizer, o argumento. No âmbito do ensino médio (EM), essa prática discursiva, utilizada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para avaliar a maneira como os concorrentes resolvem problemas de caráter social, cultural, científico e político, põe em jogo a habilidade do aluno em discorrer de maneira coesa e coerente² acerca de determinada problemática.

Por um lado, essas problemáticas propostas no exame são acompanhadas de textos motivadores que auxiliam os alunos em sua escrita, servindo-lhes como aporte reflexivo que, no entanto, não pode ser usado inteiramente na produção que será avaliada. Por outro lado, no ambiente da sala de aula, em um período de preparação para o exame, os professores de Língua Portuguesa (LP) têm a possibilidade de trabalhar com a reflexão acerca dos temas por meio de discussões e de debates. Esses elementos também funcionam como aporte reflexivo, por meio da oralidade e da escrita, e auxiliam os alunos em suas dissertações.

Contudo, embora os alunos tenham o aporte motivador a sua disposição com uma certa restrição do uso em sua escrita, em muitos momentos, assumimos que os alunos inserem em seus textos fragmentos na íntegra ou apenas parafraseiam os enunciados orais (em sala de aula) ou escritos (nos textos motivadores). A respeito disso, consideramos que a argumentação proposta pelos alunos é construída a partir de repetições constituintes do discurso. Resta-nos, neste entremeio, identificar de que forma essas repetições, empíricas/mnemônicas, formais ou históricas (Orlandi, 2020a), as quais serão exploradas mais adiante, funcionam na prática discursiva em tela, construindo ou não indícios da função-autor, elemento determinante no que se refere à construção argumentativa do texto. Neste ponto, cumpre ressaltar que, inscritos na perspectiva da AD, trabalhamos com outra concepção de argumentação, da qual trata Orlandi

¹ Inscritos nos fundamentos da Análise de Discurso, não estamos interessados em discussão de gênero discursivo; discursivamente, vamos tratar a redação como texto, cuja instância envolve o binômio unidade-dispersão de sentidos. Sendo assim, estamos interessados no modo como os elementos linguísticos se inscrevem na historicidade. Esse modo de inscrição, sim, é matéria do analista de discurso.

² Neste ponto, estamos trabalhando com a perspectiva de que o texto é passível de se fechar, em termo de unidade, do ponto de vista empírico. Não é à toa que há mecanismos linguísticos que acabam por produzir esse efeito de unidade do texto. Contudo, do ponto de vista discursivo, o texto não se fecha, já que a condição material dos sentidos põe em jogo o dito e o não dito.

(1998). De modo mais amplo, exploramos esse conceito ao tratarmos da noção de interpretação para o analista de discurso (cf. página 28).

Ademais, é importante questionarmos de que maneira essas repetições se tornam constituintes da argumentação nessas produções. Porém, não somente isso é importante, outros pontos relevantes são: de onde surgem os argumentos utilizados? Quais sentidos atravessam e constituem a argumentação e qual é a participação cultural e histórica na formulação dos enunciados pretensamente argumentativos propostos nos textos dos alunos? Outrossim, torna-se importante a reflexão acerca do conceito de autor. Assim, para entendermos como funcionam esses processos discursivos, fez-se necessária a análise de produções de alunos do 3º ano do ensino médio público, de Araguaína/TO, em um período de preparação para o ENEM e para o vestibular.

Nesta incursão, o presente texto leva em consideração as condições de produção (CP), nas quais os alunos estão inscritos e, principalmente, as materialidades linguísticas encontradas nas produções textuais dos alunos e nos textos motivadores. Objetivamos, assim, identificar, no campo do simbólico, indícios, ora de repetições empíricas e/ou formais, ora de repetições históricas, sendo que estas últimas permitem a construção da função-autor, permitindo, portanto, um gesto interpretativo. (Orlandi, 2020a). Com esse propósito em foco, formulamos a seguinte questão: em que medida as produções textuais elaboradas por alunos do ensino médio público, em Araguaína/TO, deixam entrever indícios de certa função-autor?

Desse modo, sob o enfoque de que os sentidos são frutos, para a AD, da inter-relação entre: plano da constituição, plano da formulação e plano da circulação, aventamos a hipótese de que, por haver a prevalência de repetição empírica e formal nas produções foco de análise, a função-autor se mostra ali rarefeita. Essa rarefação acaba por produzir a prevalência da dispersão de sentidos, em vez de haver a constituição de certo efeito de unidade. Ademais, assumimos que essa rarefação, no que concerne à função-autor na prática de escrita dissertativa-argumentativa, produz, em relação à forma como se define uma boa escrita no discurso oficial do ENEM, um efeito de padronização superficial. Esse efeito acaba por criar, desse modo, uma “fórmula” baseada somente em estrutura, a qual, se bem seguida, nivela o texto a uma instância de textualidade a que ele não pertence. Repete-se, mas não a ponto de se inscrever os elementos linguísticos na historicidade.

A realização deste estudo objetiva, em termos de objetivo geral: analisar em que medida as produções textuais dos alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola pública de Araguaína/TO deixam entrever indícios da função-autor. Para tanto, analisamos duas produções textuais de cada aluna, cujos textos são foco da pesquisa, de modo a pensar se há nessas

produções a ocorrência ou não de certa função-autor. Para além disso, em termos de objetivos específicos, propusemo-nos a: i) identificar a ocorrência ou não de indícios de repetição empírica/mnemônica, formal ou histórica nas materialidades das produções foco da pesquisa, não perdendo de vista a perspectiva de que essas repetições estão articuladas à função-autor; ii) analisar as menções explícitas a autores das diferentes áreas do conhecimento, nas produções em foco, conforme é exigido pelo ENEM, de modo a pensar em que efeitos de sentido essas ocorrências produzem localmente e globalmente no texto do aluno; iii) problematizar, discursivamente, a prática institucional do ENEM, ao se ancorar na concepção de argumentação ali em funcionamento, aquela baseada em estrutura formal, propondo, inclusive, uma “medição” pela perspectiva das cinco competências, notadamente a competência dois; iv) analisar como os textos motivadores produzem efeitos de sentido nas tomadas de posição dos alunos, considerando o pré-construído de que os alunos não podem fazer cópias dos referidos textos.

Justificamos a abordagem deste estudo assumindo que o padrão textual posto em circulação pelo discurso oficial do ENEM é problemático, pois esse molde que é exigido pelo exame provoca uma rarefação do trabalho simbólico dos textos dissertativo-argumentativos, na medida em que se baseia tão somente nas práticas de repetições empírica/mnemônica e formal, as quais não permitem um gesto interpretativo. Logo, não dão margem à constituição da função-autor, elemento determinante para a formulação de um texto de boa qualidade. Afinal, em todo o decorrer da prática de escrita dissertativa o concorrente é posto frente a um problema de caráter social, cultural, científico e político, e deve, em um espaço de trinta linhas, argumentar de forma coesa e coerente, sem ferir os direitos humanos e marcar a sua autoria (Brasil, 2022). O aluno deve, portanto, redigir um texto que esteja inscrito sócio-histórico-ideologicamente, nas práticas sociais aceitáveis, para permitir um gesto interpretativo.

Assim, o modo como este trabalho foi desenvolvido está intrinsecamente ligado aos meios que o possibilitaram, nesse caso, o processo de observação e participação no Estágio Supervisionado Curricular de Língua Portuguesa II, do Curso de Letras, da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Nas condições em que o estágio nos insere, foi possível não somente perceber possibilidades para a análise, mas também articular os métodos e os procedimentos a serem adotados. O recolhimento, o recorte e a análise das produções foram dependentes dessa prática pedagógica de fortalecimento à formação docente. Nesse sentido, a problematização em vista das materialidades discursivas em jogo foi construída a partir da reflexão frente às balizas teóricas selecionadas, considerando as suas condições de produção (CP). Aprofundamos de modo mais específico essas questões no capítulo metodológico.

Considerando, portanto, os apontamentos mobilizados nesta seção, organizamos e estruturamos o presente texto buscando a maior didatização possível. Para tanto, a disposição dos elementos textuais é dividida em um total de 6 capítulos, considerando, nesse entremeio, esta introdução e as nossas considerações finais. De início, no capítulo teórico, cujo título é “Os Ecos dos Sentidos”, trazemos à baila as bases conceituais que nos guiam nesta análise. Nesse capítulo, abordamos conceitos como o discurso propriamente dito, o interdiscurso e intradiscurso, a formação discursiva, a ideologia e, principalmente, os conceitos de função-autor e de repetições que nos são primordiais para o prosseguimento da análise. Em sequência, o capítulo metodológico, intitulado “Da Formação Metodológica”, traz os métodos e as metodologias utilizadas para a construção desta monografia; assim como a contextualização do trabalho, considerando as suas condições de produção; a seleção do *corpus* e os procedimentos de análise. Além do mais, no capítulo analítico, denominado de “Um Gesto de Leitura pela Análise do *Corpus*”, apresentamos as análises das materialidades discursivas recortadas que são o núcleo do presente trabalho. Por fim, apresentamos os resultados e discussões finais.

2 OS ECOS DOS SENTIDOS

Neste capítulo, é nosso objetivo discutir os elementos constituintes da Análise de Discurso, os quais nos são pertinentes para a análise do nosso *corpus* discursivo. Sendo assim, a AD, de vertente francesa, é uma teoria que, baseada em diferentes campos do saber, propõe uma visão que vai além da estrutura linguística. Desse modo, o analista de discurso busca, por meio da interpretação do funcionamento da língua, da ideologia e de outros aspectos, entender os processos discursivos. Não a sua finalidade ou o seu produto final, mas, os meios e as maneiras pelas eles se constroem. Nesse sentido, a AD é uma corrente de pensamento que tem como fundamental aspecto a materialidade sócio-histórico-ideológica da língua, na qual, a história e a ideologia, assentadas e inscritas no aspecto linguístico, funcionam na construção dos sentidos.

Segundo Mazière (2007, p. 13), a AD “[...] não separa o enunciado nem de sua estrutura linguística, nem de suas condições de produção, de suas condições históricas e políticas, nem das interações subjetivas”. Para além disso, articulando às nossas condições de produção do presente estudo, levamos em consideração outros aspectos que nos são caros para a reflexão analítica: o plano da constituição, o plano da formulação e o plano da circulação. Isso se dá pois, em se tratando de produções textuais dissertativa-argumentativas produzidas por alunos pré-vestibulandos, deve-se trazer à baila questões como as condições nas quais as práticas sociais de escrita foram constituídas, ou seja, aquilo que constitui a interdiscursividade presente nos textos. Nesse aspecto, as citações são alvo primário de análise.

Além do mais, discutimos a formulação linguística dos textos dissertativo-argumentativos para compreender como as ocorrências léxico-gramaticais produzem sentido e são influenciadas pelas condições de produção do discurso, como também, entender como as repetições empírica/mnemônica, formal ou histórica funcionam na escrita, considerando aqui o aspecto linguístico. Por fim, no plano da circulação, olhamos diretamente para as relações de força, os meios de produção e de circulação, bem como a representação disseminada pela escola acerca do que é exatamente o texto, além disso, olhamos para a problemática definição do que se trata de argumentação, segundo o discurso oficial do ENEM. Afinal, a argumentação, nessa perspectiva ideológica é não mais que articular, no campo do simbólico, estruturas pré-formatadas de sintagmas genéricos.

A partir do exposto, interessa-nos pensar de agora em diante os aspectos discursivos fundantes, os quais nos serviram de pilar para a proposição das nossas incursões. De antemão, entender o que a AD compreende como discurso é fundamental, pois, essa é não somente o

principal elemento constituinte da discursividade, é, além disso, base para todas as outras questões que envolvem o saber discursivo. Ademais, trazemos à discussão aspectos como as noções de interdiscurso, de intradiscurso, de memória discursiva e de formação discursiva. Por fim, refletimos acerca das compreensões de função-autor e das repetições sobreditas.

2.1 Mas o que é discurso?

Pautados principalmente nos direcionamentos de Pêcheux (1969, 1975, 2015) e de Orlandi (2020a; 2020b; 2012; 2007, 1998, 1984), interessa-nos, nesta seção, explorar o conceito guarda-chuva da AD, que no cerne da teoria gera inúmeras discussões: o discurso. Segundo Pêcheux (1969, p. 81), o termo pode ser definido como “efeito de sentidos” entre locutores A e B. Esse termo pode ser explicado, pois, não se trata apenas de comunicação ou transmissão de informações, embora lá elas estejam, ou seja, elas não se descolam daquilo que são os efeitos de sentido. Diferentemente, a língua, para este autor, não é um código no qual emissor e receptor estão separados. Pelo contrário, há, simultaneamente, a ocorrência de um processo de significação. Como aponta Orlandi (2020b), a palavra “discurso”, em sua etimologia, refere-se a curso ou a percurso, em um sentido de movimento. Fato este que já nos põe a pensar que a AD vai tratar dos sentidos em movimento no e pelo sujeito.

Contribuindo para o entendimento desse elemento precípuo de nossas balizas teóricas, Mazière (2007) acrescenta que o discurso não é o texto, seja verbal ou imagético, não é um elemento pura e simplesmente linguístico, mas uma manifestação da materialidade da língua. É nesse caminho que consideramos a língua, em suas diferentes semioses, não como a totalidade do discurso, mas como o aporte material que permite a formulação textual e os gestos de leitura e de interpretação. Isso se dá desde que os dizeres aí em jogo estejam inscritos sócio-histórico-ideologicamente na memória discursiva, na noção de interdiscurso. Assim, entendemos se tratar do texto, o objeto simbólico, linguístico, como uma das possíveis formas de materialização do discurso, um caminho pelo qual o aspecto ideológico e histórico do discurso pode ser analisado.

Nesse sentido, olhando de maneira mais objetiva, entendemos que o discurso é, para o analista de discurso, independentemente do que se compreende por língua, um produto, um enunciado ou um conjunto de enunciados, não importa quais (Mazière, 2007). Em nossa realidade, o discurso são as materialidades constituintes do nosso *corpus*, compreendendo-o não como um conjunto estanque de textos, mas como um “[...] conjunto sem fronteira, no qual o interdiscurso, exterior, irrompe no intradiscurso” (Mazière, 2007, p. 61). Nesse sentido, pensando acerca do nosso objeto de análise, olhamos, também, para as práticas de escrita e para

as discursividades dos textos verbais e imagéticos presentes no aporte motivador que foi entregue aos alunos para auxiliá-los em sua escrita, considerando, nesse plano, as condições de produção dos discursos passíveis de serem deflagradas nos e pelos textos.

Ao considerar, em nosso trabalho, que a AD olha para as discursividades e, portanto, para o aspecto sócio-histórico e ideológico dos textos, pretendemos, mais a frente, distinguir esses elementos: texto e discurso. Faremos isso ao tratar da questão da autoria. Isso porque, como já dito anteriormente, não é de nosso interesse considerar o texto como produto final da discursividade, mas uma unidade de acesso ao discurso e ao seu aspecto ideológico. Assim, por meio da opacidade da linguagem, é que pensamos os processos pelos quais os discursos são constituídos e é por ela que podemos observar a forma como ocorre essa constituição.

2.2 Constituindo, formulando e circulando

A partir do exposto acerca do conceito de discurso, cabe a nós, nesta seção, o dever de explicitar os principais pontos acerca do interdiscurso e do intradiscurso, conceitos intrinsecamente ligados, embora funcionem de maneiras específicas. Segundo as teorizações no âmbito da AD, o discurso, em sua constituição, é formado por inúmeros outros discursos, constituindo, desse modo, o interdiscurso. Segundo Orlandi (2020b), o interdiscurso é um conjunto de formulações já esquecidas que determinam os que dizemos. Nesse viés, para que aquilo que dizemos produza efeito de sentido é necessário que antes já tenha algum sentido. “No seio do interdiscurso, é preciso que o que foi dito em um momento dado, por um sujeito específico, se apague da memória.” (Orlandi, 2020b, p. 31-32).

Torna-se, portanto, relevante o conceito de pré-construído, algo que, antes, em algum lugar, independentemente, foi dito, esquecido da memória, algo que retorna de um acontecimento histórico, suscetível de se inscrever na continuidade. O interdiscurso, que produz a memória discursiva, é o saber discursivo que também produz sentido em nossas palavras, e tem como base um já-dito (Pêcheux, 2015). Segundo os autores supracitados, o pré-construído disponibiliza, em uma rede de filiações, dizeres que afetam a maneira como os sujeitos significam em uma dada conjuntura discursiva, afetando, desse modo, o nível da formulação, o nível do intradiscurso. Em outras palavras, o interdiscurso é determinante no que se refere à formulação particular de um dizer (Orlandi, 2007).

Ainda baseados no pensamento de Orlandi (2020b), sabendo-se da relação existente entre o já-dito e o que se está dizendo, associamos esta relação também com interdiscurso e intradiscurso, ou seja, com a constituição do sentido e a sua formulação. Por um lado, na esteira

da constituição do sentido, ou interdiscurso, está tudo aquilo que já foi dito: em um eixo vertical, dizeres já esquecidos, que, em conjunto, representam o dizível. Por outro lado, em um eixo horizontal, há o intradiscurso, a formulação do que estamos dizendo em um momento dado, em condições dadas (Courtine, 1984, apud Orlandi, 2020b).

Nesse sentido, ainda segundo a mesma autora, infere-se que os elementos constituintes da AD, tais como a ideologia e a memória discursiva, representam o saber discursivo que se constitui ao longo da história, no eixo do interdiscurso, tornando possível, assim, a formulação no eixo horizontal, o intradiscurso. A partir disso, compreendemos que os discursos postos em circulação tratam-se de formulações constituídas a partir de condições de produção específicas, e, além disso, a circulação das discursividades, que derivam em seus sentidos, podem criar novos efeitos de sentido e a constituição de sentidos outros a partir do já-dito. Em síntese, o sujeito produz sentido inscrevendo-se na história, sendo interpelado pela ideologia, retomando o seu dizer como algo pré-construído, algo que já emana sentido, pois já foi dito antes e em algum lugar. Ademais, no entremeio de constituição, formulação e circulação há um elemento determinante na produção de sentidos no discurso: a formação discursiva (FD), a qual trataremos na subseção a seguir:

2.2.1 No campo da formação discursiva

Segundo Courtine (2014), a noção de Formação Discursiva (FD) foi primeiramente pensada por Foucault (1969), que, embora trate do discurso, não teve seus pensamentos totalmente apropriados pela AD. Contudo, Pêcheux (1975) o fez, ressignificando o conceito e o incorporando à teoria discursiva. Para Pêcheux (1975, p. 147), as FD representam aquilo “que pode e deve ser dito” em uma dada conjuntura, no interior de uma formação ideológica (FI). Isso equivale a pensar que as palavras, as expressões e as proposições recebem seu sentido da FD na qual são produzidas (Courtine, 2014). É dito, também, que as FD são componentes das FI, estas que são um conjunto de atitudes e representações nem individuais, nem universais que comportam posições de classe. (Haroche; Henry, Pêcheux, 2020).

Segundo Orlandi (2007, p. 20), as FD são os pontos do dizer, “regiões historicamente determinadas de relações de força e de sentidos”, nos quais as diferentes formulações de enunciados se reúnem. Assim, no interior do interdiscurso, no jogo dos já-ditos e pré-construídos, há aspectos determinantes na construção dos sentidos. Ao formular uma discursividade, pautados em dizeres que já possuem sentido, existem as delimitações impostas pela posição-sujeito definida em questão. A posição-sujeito que advém de uma representação

social de lugar, de função, teorizada por Pêcheux (1975) como formação imaginária (representação material das FI), trata-se do modo como a sociedade vê representada uma posição. Por exemplo: o que se espera de um professor dentro da sala de aula? E de um aluno, o que se espera deste no período de pré-vestibular? Quais são as projeções que fazemos dessas figuras?

Em síntese, ressaltamos, vinculados à Pêcheux (1975), que a noção de FD refere-se àquilo que delimita o que pode, o que deve, o que não pode e o que não deve ser dito. Isso, em dada conjuntura, pois o que circunda a FD são as condições de produção do discurso. Assim, considera-se, nesse entremeio, as formações imaginárias em jogo. Dito de outro modo, os dizeres somente possuem sentido a partir da FD a qual estão inscritos. Por isso, não se pode dizer que as palavras carregam em si sentidos próprios, esperando serem descobertos por uma espécie de transparência da linguagem. Desse modo, o que é dito da mesma forma, mas em FD diferentes podem também ter sentidos diferentes. E o contrário é verdade, dizeres distintos, inscritos na mesma FD, podem ter o mesmo sentido (Orlandi; Lagazzi-Rodrigues, 2017).

Como exemplo, tenhamos a seguinte conjuntura: dois amigos adolescentes dividem um cigarro, passada a vez de um dos jovens usar o produto, o outro o solicita: “me dá o cigarro”. Levando em consideração as condições de produção, amplas e estritas, desse enunciado, não há estranhamento, afinal, este é acordo: usar e compartilhar. Se olharmos de forma ampla, o perigo por usar um produto proibido para pessoas com menos de 18 anos de idade pode provocar certa instigação e prazer. Além disso, outras questões podem estar em jogo nessas condições, como alguma influência ou curiosidade por novas sensações. Tudo isso pode fazer parte da constituição da formação discursiva em tela. E, olhando para as formações imaginárias, é relativamente normal que adolescentes procurem por divertimentos proibidos para a sua idade, a fim da aprovação de grupos ou de descoberta própria.

Contudo, se levarmos a mesma formulação linguística, sem retirar e nem pôr, para uma outra conjuntura, podemos verificar certo movimento de sentidos. Tenhamos, então, a imagem: ambos os jovens continuam a usar o produto, mas, em um descuido, são descobertos pelos pais, que repreendem raivosos: “me dá o cigarro”. Bastou uma pequena mudança das condições de produção e na formação discursiva para termos uma mudança radical dos sentidos. Já não se trata de um pedido informal por um objeto em comum, mas de uma ordem recoberta de reprovação. Assim, as condições de produção, amplas e imediatas, irrompem diretamente nas formações imaginárias em jogo, afinal, o que se espera de pais que confrontam os filhos utilizando produtos proibidos? Repreensão, castigo, briga etc. A formação discursiva em questão é outra, as condições são outras e os sentidos também.

Desse modo, para Courtine (2014), é na estreita relação, no plano da constituição, do interdiscurso de uma FD, e do plano da formulação, do intradiscurso de uma sequência discursiva, produzida por um sujeito imaginariamente posto em um lugar determinado pelas condições de produção da FD, que se tem o assujeitamento do indivíduo em sujeito do seu discurso. Tenhamos uma analogia: assim como os atletas de futebol, em dada conjuntura, formam os times que irão se enfrentar, os dizeres, em dada conjuntura, formam as FD. Nesse âmbito, o conjunto de equipes formam as ligas e o conjunto de FD formam o interdiscurso. O enfrentamento ocorre quando a constituição dos times entra em campo. De igual modo, na linguagem, o enfrentamento é percebido na formulação, no intradiscurso.

Ainda utilizando dessa analogia, tenhamos uma perspectiva acerca da heterogeneidade do discurso. Assim como há diversas semelhanças entre as equipes, há as suas distinções, por exemplo: o jogador X do time A possui habilidades que o jogador Y do time B não possui, e o inverso também é verdade. Outra distinção que pode ser percebida nesse embate está ligada à formação estratégica nas quais a posição espacial do jogador no campo produz um efeito no time adversário. Geralmente, as equipes formam-se, estrategicamente, de maneiras distintas, com o objetivo de superar o oponente. Objetiva-se, então, anular as ações do outro. No campo do discurso, há em jogo um paralelo ao referido esporte, pois os discursos possuem uma heterogeneidade constitutiva, na qual, a depender da FD, os dizeres produzem efeitos outros.

Deixando de lado os gramados e focando no campo pedagógico, no qual estamos atrelados neste trabalho, podemos pensar nos efeitos de sentido produzidos por dizeres inscritos em dada FD. Quando o/a professor/a de LP da educação básica aplica uma avaliação teste, baseando-se tão somente nos dizeres oficiais do ENEM, o que se produz é o efeito de validade desse discurso. Nesse sentido, compreendemos que a FD a qual o docente se inscreve entra em conjugação à FD oficial por meio do assujeitamento ideológico. O professor assume uma posição frente aos dizeres já-ditos e, inconscientemente, impõe tais dizeres ao aluno. Este, que, na relação hierárquica de forças e de poder, assujeita-se e reproduz o discurso em sua função. O que nos resta é a pergunta: quais efeitos de sentido são produzidos pela disseminação de um discurso problemático neoliberal na FD acadêmica do pré-vestibular?

2.3 Pela noção de Ideologia

Baseados principalmente em Althusser (1970), nesta seção, destinamos a discussão, de maneira prioritária, à definição de Ideologia, a qual, para nós, é importante em diversos seguimentos: desde o efeito de transparência e de unidade produzido na formulação linguística

de um texto até a constituição de discursividades neoliberais no ambiente escolar. Por isso é que pretendemos, por meio de uma breve descrição, apontar os pontos primordiais desta definição, que, ao diferir do senso comum, traz novos pontos de vista para as discursividades produzidas em âmbito escolar, aqui analisadas. Além disso, cabe a nós mostrar como este aspecto tão caro à AD funciona na produção de sentidos, sendo este um elemento intrínseco às ideias de formação discursiva (FD) e de condições de produção (CP).

Althusser (1970), de início, aponta para Marx (1845), o qual, anteriormente, havia dito que a ideologia não possuiria uma história própria, afinal, essa definição nada mais era do que uma rasa ilusão, apenas fragmentos da materialidade concreta de cada ser humano. Contrariamente, o autor aponta certa semelhança entre a sua ideia acerca da ideologia e do que seria um esboço de uma teoria geral da ideologia ao que Freud (1899) havia feito com a noção de inconsciente. A exemplificar, o psicanalista, segundo o filósofo argelino, aponta que o inconsciente, na medida em que é eterno, não possui história. Assim, Althusser (1970), acerca desta noção, enquanto se afasta de Marx (1985), aproxima-se conceitualmente a Freud, embora haja aí nuances que diferem a ideologia histórica da não histórica.

Para Althusser (1970), a tese é que a ideologia em geral não possui de fato uma história. Parafraseando Freud (1899), o autor aponta que a ideologia é eterna. Isso se dá na medida em que a ideologia tem em si uma estrutura e um mecanismo de funcionamento imutáveis, o que faz dela omni-histórica. Em outro caminho, as ideologias possuem sua história, própria, isso, pois, repousam na história das formações sociais e nas lutas de classe. Em sequência, Althusser (1970) apresenta duas teses sobre a ideologia: a) a ideologia é a representação da relação imaginária das pessoas com as suas condições reais de existência; e b) uma ideologia está sempre em funcionamento por meio de um aparelho e de suas práticas, portanto, é uma existência material. Assim, resta dizer que a matéria, segundo o mesmo autor, apresenta-se de várias maneiras.

De tal forma, pensemos acerca da materialidade da ideologia. Para Althusser (1970), a ideologia, seja religiosa, jurídica, estética etc., possui, em última instância, um enraizamento na matéria “física”. Conseqüentemente, os indivíduos, uma vez inscritos em uma ideologia, expressam-se por meio de atos e de comportamentos também inscritos nos aparelhos ideológicos dos quais dependem as ideias que o sujeito, “conscientemente”, escolheu seguir. Além disso, este sujeito participa de certas práticas constitutivas do aparelho em questão. Um exemplo material disto é o professor, que, ao lecionar e crer na prática que conduz, assujeitado às ideologias ali intrínsecas, reproduz comportamentos que dependem e definem o aparelho ideológico do qual faz parte, no caso a escola. Nessa parte, é que Althusser (1970) conduz a sua

incursão em um ponto crucial de sua reflexão: o sujeito. Para nós, pautados em Orlandi (1998), o sujeito é uma posição historicamente constituída.

Segundo Althusser (1970), somente há ideologia pelo e para o sujeito, e somente há prática através e sob uma ideologia. De acordo com isso, compreendemos, segundo o sobredito autor, que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos. Portanto, sabemos que há um elemento constitutivo da ideologia: o sujeito. No entanto, é a ideologia que constitui os indivíduos concretos em sujeitos concretos. A ideologia, nesse entremeio, produz o efeito de evidência do sujeito, o qual nos faz pôr como verdade absoluta a nossa consciência como sujeitos. Este efeito de evidência é o mesmo que faz pensar que as palavras possuem sentido em si, que designam algo, a evidência da transparência da linguagem. “Este é, aliás, o efeito característico na ideologia de impor — sem parecer fazê-lo, uma vez que se trata de “evidências” [...]” (Althusser, 1970, p. 105).

Por fim, inferimos algumas questões importantes para o nosso trabalho. A ideologia, para Althusser (1970), não é um elemento histórico, uma vez que sua estrutura e o seu funcionamento são imutáveis em toda a história. Contudo, as ideologias que daquela derivam possuem história, na medida em que estão ligadas às formações sociais e às lutas de classe que nelas se desenvolvem. Outro ponto relevante é que a ideologia é definida, principalmente, pelo aspecto de interpelação do indivíduo em sujeito, o que se dá por meio de uma necessária ilusão, de um efeito de evidência, a partir do qual os sujeitos, que são sempre-já sujeitos, imaginariamente, pensam-se fora da ideologia. Afinal, pelo efeito ideológico, a ideologia jamais afirma-se como ideológica. Adiante, pensaremos a ideologia materializada no discurso, e este, materializado no texto. O simbólico e o político estão aí em jogo.

2.4 Repetir para criar?

Nesta seção, atemo-nos à abordagem teórica núcleo da nossa monografia: a função-autor e a sua relação com as repetições. Para tanto, debruçamo-nos em torno de Orlandi (2007), a qual postula que todo e qualquer discurso tem em sua essência o fato de ser constituído de outros discursos. Levando isso em consideração, refletimos que os sentidos podem e são viajantes de um discurso a outro, permeando, pois, em diferentes formações discursivas (FD), em diferentes esferas do dizer. E, por assim entendermos os processos discursivos, é que consideramos também que toda e qualquer produção textual está inscrita em condições específicas, marcadas pelo aspecto ideológico, o que, de fato, a define no interior do

interdiscurso. Acerca disso, Orlandi (2007, p. 20) esclarece que “A ideologia se produz justamente no ponto de encontro da materialidade da língua com a materialidade da história”.

Nesse sentido, compreendendo as condições de produção nas quais o material de análise foi constituído, formulado e posto em circulação, apreendemos a noção de interdiscurso agindo no deslocamento dos sentidos. Afinal, quando o aluno cita, ele produz, segundo esta perspectiva, o deslocamento do sentido original do texto, repetindo, desse modo, os dizeres e realocando os sentidos. Há aí uma deriva, um deslize em efeito metafórico constituindo a retomada de um dizer a outro (Orlandi, 2020b). Está aí em funcionamento a memória constitutiva. Entretanto, quando há a incapacidade de deslocar-se de um sentido a outro, na formulação do dizer, há, segundo Orlandi (2007, p. 147), uma “asfixia do sujeito” e uma “rarefação de sentidos”, ideias que não passam de repetição, ora empírica, ora formal. Não historicizam. Essa rarefação é percebida quando o aluno não produz efeito de unidade.

Na esteira de Orlandi (2007), inscritos, pois, em uma FD científica, o produtor do texto necessita da delimitação de diferentes formulações. Nesse âmbito, é preciso que o aluno consiga estabelecer a sua posição no jogo de sentidos e marcar a sua compreensão e interpretação do objeto de reflexão. Nesse entremeio de sentidos, o aluno, inscrito em condições específicas, deve articular as formulações, deslocando os sentidos e produzindo discursividades que reflitam e não somente ocupem espaços (Orlandi, 2007). Em outras palavras, o aluno que cita, somente marca a sua autoria ao articular e produzir novos sentidos a partir do sentido anterior. Na função de autor, não basta reconhecer a exterioridade no ato de citar, é necessário, além disso, que se remeta à sua interioridade, buscando na memória discursiva, a sua identidade como autor (Orlandi, 2020b).

2.4.1 Uma questão de interpretação

Como sobredito, interessa-nos, nesta subseção, discutir acerca das definições, no campo da AD, do conceito de função-autor, assim como discutir as repetições empírica/mnemônica, formal e histórica. Embora esses sejam os conceitos basilares para esta incursão, atentamo-nos, de antemão, à questão da interpretação. A noção de interpretação, para o analista de discurso, é, segundo Orlandi (2020b), mostrar a maneira pela qual um objeto simbólico produz sentidos, considerando, ainda assim, que “o sentido sempre pode ser outro”. Esse é um aspecto ideológico do discurso, em que, no momento mesmo em que se constrói, a interpretação nega-se como tal, o que, de fato, provoca pensar que o sentido está nas palavras, em efeito de transparência,

colocando, desse modo, em apagamento as condições de produção (Orlandi, 2020a). A este fenômeno, por meio da AD, nomeamos esquecimento número 2.

Contudo, quando o sujeito fala, a interpretação já é constitutiva, ocorre, então, segundo a referida autora, a atribuição de sentido às próprias palavras, desconsiderando, no entanto, as condições específicas de produção do discurso, como se os sentidos já estivessem lá. Essa ilusão de que o sentido está, pois, nas palavras e que podemos encontrá-lo ao olhar por meio de uma transparência da linguagem é uma ilusão necessária, na medida que o sujeito, ao produzir o discurso, coloca-se na origem do dizer, silenciando os dizeres já-ditos (Orlandi, 2020a). Este é, ainda sob o mesmo enfoque teórico, um silêncio constitutivo, necessário, pois nele o sujeito estabelece a sua posição, os seus possíveis dizeres. Temos, então, o esquecimento número 1. Nesse sentido, a ideologia não funciona no apagamento ou na ocultação de sentidos, pelo contrário, ela age como um dos mecanismos constituintes do discurso, o qual representa o efeito de completude, produzindo, assim, certo efeito de evidência (Orlandi, 2020a).

A importância dessa reflexão se faz presente nesta monografia ao questionarmos as formas de silenciamento pela cópia, pela repetição na formulação de um dizer. Em outras palavras, trata-se da ilusão de que o discurso nasce no dizer do sujeito e, assim, pode contribuir para a indiscriminada constituição da repetição empírica/mnemônica e/ou formal. Afinal, inscrito em uma FD acadêmica/científica, na qual o vestibular se insere, a inserção de citações é fundamental para a construção argumentativa, pois esses elementos, segundo Orlandi (2007), têm como função possibilitar a articulação de diferentes filiações de sentidos. E, se mal articuladas, essas filiações não se constroem de modo a constituir uma inscrição na historicidade, na memória do dizer, no interdiscurso. Acerca da argumentação, filiamo-nos às teorizações de Orlandi (1998), que postula que na base desse aspecto há duas noções: 1. a antecipação, por meio das formações imaginárias, e o esquecimento, por meio do interdiscurso.

Neste ponto, cabe ressaltar que Orlandi (1998) compreende, pelo jogo das formações imaginárias, que os sujeitos oradores experimentam o lugar do outro, ouvinte, pela antecipação. Ainda segundo a mesma autora, é a partir dessa antecipação que se constitui o espaço que alicerça o funcionamento discursivo da argumentação. Nesse caminho, a argumentação baseia-se em prever, considerando o jogo das imagens. Assim, o funcionamento discursivo da argumentação está diretamente ligado às formulações já-ditas e às derivas possíveis a partir dos dizeres que podem vir a ser ditos e dos efeitos que eles produzem. Ou seja, pautados nos direcionamentos da AD, não permanecemos somente no plano da formulação, buscamos atingir o nível da constituição dos sentidos, considerando seu aspecto ideológico (Orlandi, 1998). Argumentar é marcar a posição-sujeito, é localizar-se em certos espaços do dizer.

A partir disso, entendemos que, na escrita, para que o sujeito possa marcar a sua autoria, é necessário inscrever-se no interdiscurso, no qual, pela incursão na memória, produzem-se os efeitos de sentido, possibilitando um gesto interpretativo, um deslocamento. É necessário que se produza sentido para que produza interpretação e, para tanto, torna-se necessária, de igual modo, a inscrição na história. Os dizeres precisam ser sócio-históricos-ideologicamente inscritos para que haja a marcação da autoria, a qual chamaremos de função-autor. “O termo função retira da figura do autor qualquer caráter intrínseco e a situa na relação com a exterioridade que a constrói, situa o autor na história” (Orlandi; Lagazzi-Rodrigues, 2017, p. 100).

2.4.2 Autor é quem cria?

A questão posta como título desta subseção é o que nos guia ao procurarmos estabelecer uma articulação entre o que pensou Foucault (1971) e as definições de Orlandi (2020a *et al*) acerca da autoria, aderindo à resignificação, nesta, daquilo que foi dito pelo teórico francês. Porém, de antemão, comprometemo-nos em discutir alguns elementos fundamentais para a compreensão do que estabelecemos aqui como função-autor. Portanto, destrinchamos elementos como as dicotomias texto/discurso e autor/sujeito. Posteriormente, passamos a tratar especificamente da autoria, abordando as diferentes colocações acerca do tema e estabelecendo uma posição daquilo que nós compreendemos como função-autor.

Como mencionado anteriormente, delimitaremos brevemente as diferenças entre texto e discurso. Segundo Orlandi (2012), um texto não equivale a um discurso, e o contrário também é verdade. O texto, para nós, é uma unidade empírica de análise com início, meio e fim. Mas, para isso, referimos o texto a uma imensa possibilidade de discursos que constituem as condições de produção do texto. Ainda segundo Orlandi (2012), o texto é uma constituição de enunciados, estes que possibilitam várias tomadas de posição. Em um exemplo, deixemos mais clara essa questão: tomamos a FD em discussão nesta monografia, a acadêmica. Nesta FD, há inúmeros discursos possíveis, contrários ou favoráveis a este ou aquele assunto, e, portanto, diferentes formulações para cada posição ideológica. Há, assim, inúmeros textos.

Entendida a relação entre discurso e texto, atemo-nos aqui à relação entre sujeito e autor; segundo Orlandi (2020b), o sujeito está para o discurso do mesmo modo como o autor está para o texto. Nessa perspectiva, o sujeito age na dispersão dos sentidos, na descontinuidade, já para o autor, temos o efeito de unidade de sentidos, de completude. Ou seja, o autor, em nossa compreensão, é uma função específica do sujeito, daí o nome função-autor. O autor é, assim

como o texto, o lugar no qual se realiza o efeito de unidade do sujeito, e este, somente, constitui-se como autor ao constituir o texto, imaginariamente, com coerência e completude (Orlandi, 2020b). Postas as diferenças acerca de texto/discurso e autor/sujeito, voltemo-nos para a questão da autoria.

Primeiramente, notamos que, ao buscar pela compreensão ou por alguma definição específica do que de fato é o autor ou uma representação da figura do autor, temos inúmeras opções a seguir. Nesse caminho, ao buscarmos pela definição de ideologia e pelo que se entende por sujeito, encontramos em Althusser (1970) a afirmação de que, em um discurso que se pretende científico, há a total ausência de um autor, ou de um elemento na função de autor. Isso, pois, para Althusser (1970), todo discurso científico é por essência um discurso sem sujeito. Nesse quesito, por entendermos que o autor é uma função específica do sujeito, se não há sujeito, não há autor. Contudo, essa temática não é explorada pelo filósofo, que admite se tratar de um problema posto à margem. De igual modo, deixemos Althusser (1970) de lado para enfocarmos em uma outra dualidade.

Por um lado, ao tratar da questão da autoria, Foucault (1971) a entende como o princípio de agrupamento do saber discursivo. Para ele, o autor não é um indivíduo falante, que pronuncia ou escreve um texto, mas como a unidade e a origem das significações, o centro de sua coerência. Para este autor, por um lado, há práticas discursivas das quais não se pode identificar o autor, pois não é necessário, como é o caso das conversas cotidianas, por exemplo. Por outro lado, há práticas que necessitam de autor, por exemplo: a literatura, a filosofia e a ciência. Para Foucault (1971), a noção de autor e a função que ele exerce é restrita, trata-se de um autor que funda uma discursividade, um texto original, uma teoria. Nesse viés, somente concordamos com Foucault (1971) no sentido de que, em uma FD científica, a atribuição de autoria traduz valor.

Por outro viés, para nós, inscritos no que postula Orlandi (2020a), a noção de autor é mais ampla, ela está alicerçada em um uso corrente, distinta de enunciador ou locutor. “Para nós, a função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se apresenta na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim.” (Orlandi, 2020a, p. 71). A função-autor, assim entendida, é tocada diretamente pela história. O autor formula, no interior do formulável, constituindo-se, com seu dizer, nas redes de formulações. Neste ponto, entendemos que, embora o autor se constitua a partir de uma repetição, essa é uma repetição histórica, não se trata de um exercício simplesmente mnemônico (Orlandi, 2020a). Por meio de Orlandi (2012) é que entendemos que o autor se refere ao *eu*, na condição de função

de produtor de linguagem. Segundo esta autora, essa é a dimensão discursiva do sujeito mais afetada pela exterioridade sócio-histórica.

Diferentemente de Foucault (1971), a noção de função-autor, a que nos filiamos, não funda discursividades, mas produz um lugar de interpretação em meio a tantos outros. Segundo Orlandi (2020a), esta é a principal particularidade dessa noção de autor, pois ele somente se constitui como tal se produzir algo interpretável. O autor assume a sua posição como tal e produz um evento interpretativo. Aquele que apenas repete, em um exercício unicamente mnemônico, não historiciza. Daí a necessidade de explicitar as diferentes repetições. Segundo Foucault (1971), tudo que foi escrito ou até mesmo rascunhado, dito em algum lugar, mesmo que seja o princípio de uma teoria, será, no entanto, apenas conversa cotidiana. Essa é, de certo modo, uma compreensão do deslocamento dos sentidos para esse autor. Contudo, para nós a compreensão é outra.

Segundo Orlandi e Lagazzi-Rodrigues (2017), o “princípio de agrupamento do discurso” de Foucault (1971) dá margem para que se possa pensar a questão da autoria de modo mais amplo, como um princípio de textualidade. Trata-se não de pensar o sujeito como origem das discursividades, mas o autor, colocando-se na origem, de modo a pensar que o dizer é imaginariamente seu. Dessa forma, realiza-se um projeto totalizante, em que há o embate entre o real (descontinuidade, equívoco, dispersão) e o imaginário (completude, coerência, não-contradição) da linguagem e do sujeito, a partir do qual a dispersão do sujeito entra em confronto com a unidade do autor, criando-se, desse modo, o efeito imaginário de coerência e de completude (Orlandi, 2020b). Isso, pois, a função-autor, assim entendida, depende do efeito de unidade e de coesão do texto.

Portanto, salientamos a nossa filiação teórica nos postulados de Orlandi (2020a) acerca da função-autor e das suas definições acerca das repetições constituintes das produções textuais, que estão presentes também nas redações analisadas. De antemão, cabe ressaltar como, primeiramente, no campo da AD, é definida a questão da repetição, sendo ela, antes de mais nada, uma materialidade fundante de modificações e variações, que assegura, sobretudo no nível linguístico, a estabilidade no fazer parafrástico (Pêcheux, 2015). Em outros termos, a repetição pode agir no deslocamento de sentidos, criando mutações na formulação de novas enunciações, novos efeitos de sentido. Posteriormente, Orlandi (2020a) dispõe três categorias de repetições, são elas: repetição empírica/mnemônica, formal e histórica. Vejamos adiante.

2.4.3 Lembrar, copiar ou historicizar

Na esteira de Orlandi (2020b), traçamos, nesta subseção, uma reflexão acerca das repetições empírica/mnemônica, formal e histórica. Mas, antes, tratamos da paráfrase e da polissemia, conceitos estes que, atrelados à ideia de repetição, ajudam a entender os processos pelos quais ocorrem ora a estabilização, ora o deslocamento dos sentidos. Segundo esta autora, a paráfrase refere-se à manutenção de sentidos nos espaços do dizer, no campo da memória, apenas formulando, no intradiscorso, de modo diferente. Cria-se, desse modo, um espaço de estabilidade. Em outro sentido, há a polissemia, na qual se encontra o deslocamento e a ruptura. Nesse campo, trabalha-se com o equívoco, com os sentidos outros (Orlandi, 2020b).

Sabendo disso, ainda com base em Orlandi (2020b), trazemos à baila os conceitos de produtividade e de criatividade. Aquela concerne à reiteração dos dizeres, por meio de um processo parafrástico, mantêm-se os sujeitos no espaço do dizível. Enquanto esta, por meio da ruptura, trabalha com o deslocamento, com o diferente, produzindo os movimentos dos sujeitos e dos sentidos, na língua e na história. Desse modo, compreendemos que ambas, paráfrase e polissemia, articulam-se de modos distintos: a primeira tem alicerce no pré-construído, em algo já-dito, e, geralmente, mantêm-se nesse espaço. A segunda possui a mesma base, no entanto, permite o movimento de deslocamento e a produção de sentidos outros, múltiplos sentidos (Orlandi, 2020b).

A partir dessa reflexão, definimos as três repetições que nos servem de aporte teórico em nossa análise. Primeiramente, segundo Orlandi (2020a), a repetição empírica é o exercício mnemônico que não historiciza o dizer, apenas se abastece de “gatilhos” da memória, esta que não é um saber discursivo, mas uma rasa cópia. Em nosso trabalho, consideramos repetição empírica/mnemônica toda sequência discursiva, na qual haja a menção a autores e/ou a pensamentos teórico-literários que tenham sido inseridos sem uma articulação adequada, configurando-se, desse modo, apenas como um exercício de memorização, no qual a atribuição de valor a uma citação qualquer não passa de simples ferramenta de falso embasamento, que, por sua vez, tampouco produz deslocamento de sentidos, mantendo estática uma possível e significativa progressão textual.

A repetição formal, para Orlandi (2020a), é a técnica de produzir frases, um exercício gramatical, pautado, principalmente, mas, não unicamente, na paráfrase, que também não historiciza. Em nosso estudo, essa repetição se constitui sempre que em um texto houver a paráfrase de excertos retirados dos textos motivadores e/ou do tema da redação. Além disso, constituirá repetição formal a cópia de elementos textuais transcritos para o corpo da redação sem a formulação de paráfrase, ou seja, quando o aluno repete na íntegra o que está escrito nos aportes motivadores e/ou no tema proposto para a redação.

Por fim, a repetição histórica, para a mesma autora, é aquela que permite um gesto interpretativo, inscreve o dizer no repetível como memória constitutiva. Essa repetição é produto do saber discursivo de uma rede de filiações, que faz a língua significar: um pré-construído, o interdiscurso. Consideramos constituída a repetição histórica, nesta monografia, quando ocorre a menção a diferentes tipos de repertórios socioculturais, os quais sejam: livros, leis, filmes, séries, notícias etc.; desde que esses elementos produzam um evento interpretativo na medida que articulados ao restante do texto possibilitem a argumentação, mesmo que rarefeita.

Por um lado, pensando os conceitos de paráfrase e de polissemia atrelados aos conceitos de repetição empírica/mnemônica, formal e histórica; compreendemos que, ligados à paráfrase, estão as duas primeiras formas de repetição. Isso, pois, a repetição empírica, embora não trate especificamente de parafrasear outros dizeres, mantém-se no espaço do dizível, não cria deslocamentos, baseia-se em uma memória, mas, diferente da repetição formal, trata-se de um exercício mnemônico. Já a segunda repetição carrega, em sua definição base, a característica de parafrasear. Por outro lado, a repetição histórica atrela-se à noção de polissemia, na medida em que cria deslocamentos dos sentidos e possibilita movimentos de interpretação do dizer. Com efeito metodológico, exploraremos de modo mais palpável os conceitos de repetição no próximo capítulo.

2.5 Das discursividades neoliberais no ENEM

Nesta seção, é imperioso refletirmos acerca das discursividades em funcionamento nas orientações e nas decisões do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sendo que este, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio, torna possível o ingresso de centenas de milhares de estudantes às universidades públicas e privadas em todo o país. Nesse âmbito, é preciso reconhecer o lugar simbólico do ENEM em nossa sociedade brasileira, no que se refere a seus efeitos no acesso de alunos de camadas populares às universidades públicas e privadas. O nosso principal objetivo, nestas incursões, é problematizar a produção discursiva que há em torno das discursividades oficiais do ENEM, e em que funcionamento discursivo elas se ancoram. Uma vez inscrito em formações discursivas de caráter mercadológico, o ENEM serve a um funcionamento neoliberal de educação, no qual o professor já não educa, mas, simplesmente, instrui o estudante em regras e em formas pré-

estabelecidas que podem não significar a educação como espaço de emancipação e de formação crítica.³

Dessa maneira, a partir de nossa inscrição em um pensamento acerca da educação que vai além da fórmula e, mais especificamente, em um ensino de Língua Portuguesa que vai além do estrutural, questionamos a forma como o ENEM privilegia a educação como bem de consumo (Agustini; Rodrigues, 2016). Afinal, o exame delimita em sua cartilha do participante inúmeras regras e orientações que devem ser seguidas para que o aluno/concorrente possa realizar da melhor forma possível a prova. Além disso, o INEP disponibiliza nessa mesma cartilha as competências que serão avaliadas na redação produzida por aquele que pleiteia uma vaga na educação superior. Contudo, ao delimitar tão estritamente a escrita como o faz, o efeito que se produz aí é que certas condições de produção imediatas passam a ser facilmente replicadas e vendidas. Além do que, em condições de produção mais amplas, a historicidade aí em jogo remonta uma percepção totalmente mecânica do ensino de LP.

Em nosso caso, neste trabalho, analisamos produções textuais inscritas em propostas de redação que foram adquiridas em *sites* e em *blogs* que têm como principal objetivo vender o seu produto por meio de materiais e/ou de cursos. Este produto do qual tratamos é se não uma interpretação daquilo que chamamos de educação. Além disso, vende-se, nessas plataformas tais como as que foram utilizadas nas produções que analisamos, a ilusão meritocrática e mercadológica de inserção ao mercado de trabalho a qualquer custo. Nesses cursos ou nos materiais vendidos o que há em grande escala é um armazenamento do saber, compactado e distribuído no mercado a depender de sua demanda. Com isso, há não somente uma rarefação do trabalho do/a professor/a como educador, como também há uma transformação do que se entende por educação em um jogo de disputa e de alcance de metas, tal qual uma empresa que visa ao lucro de igual modo e a qualquer custo.

Em vista disso, segundo Agustini e Rodrigues (2016), a instituição escola, a partir dessas discursividades, voltou-se exclusivamente para a capacitação dos sujeitos ao trabalho. Assim, para manter a economia em movimento, o conhecimento passa a desempenhar a função de instrução às técnicas de inserção e de permanência no mercado de trabalho. A partir disso, há sujeitos assujeitados a discursividades impostas pela lógica neoliberal, na qual os sujeitos precisam fazer parte, também, da lógica capitalista e crer fielmente nela para que, uma vez

³ Compreendemos o funcionamento neoliberal de educação como as práticas inscritas na FD educacional as quais se constroem a partir da lógica do mercado. Essas práticas compreendem a educação como bem de consumo, na medida em que o ensino e a aprendizagem tornam-se produtos encapsulados e vendidos, pontualmente, de modo rarefeito.

inscritos, possam exercer a função-consumidor para qual foram preparados nos anos de escola. Em outras palavras, o mercado passou a ser a finalidade da educação (Agustini; Rodrigues, 2016). Ainda nesse sentido, ancorados em Althusser (1970), entendemos que essa reprodução da força de trabalho que antes era produzida no próprio ambiente de trabalho, agora, passa a ser o foco do sistema escolar capitalista.

Relacionando esta discussão às condições de produção das produções textuais em foco, inferimos que o discurso oficial do ENEM, em suas possibilidades e coerções, provoca um deslocamento da posição-sujeito do professor e da função social da escola. Isso se dá, em primeiro plano, na medida em que faz do professor um sujeito que, se substituído, em nada implicaria a educação, afinal, esta é uma educação como prática de cópia, para o alcance de metas. Em segundo plano, desfaz a escola como instituição do “saber”, para uma instituição do “saber fazer”. Um espaço apenas de instrução para seguimento de regras que são incapazes de saltar às 30 linhas da folha de redação, preenchida por citações de autores que, pelos alunos, não foram lidos, não foram discutidos e não mais serão buscados, pois já serviram ao seu propósito.

Nesse caminho, o discurso oficial do ENEM é, de fato, problemático. E embora o exame possibilite o ingresso ao ensino superior para estudantes de todas as classes sociais, etnias, religiões etc., ele o faz de maneira prejudicial à educação como um todo. Afinal, por meio dessas práticas, a questão da autoria é jogada inteiramente à margem, fazendo apagar relevantes processos discursivos de trabalho com a interpretação. Nesse viés, o discurso oficial do ENEM produz certa contradição ao afirmar que a nota máxima de 200 pontos na competência 3 somente será alcançada se houver, na redação, “[...] informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista” (BRASIL, 2022). Resta-nos, nesse sentido, questionar o que, de fato, é autoria para o INEP. Afinal, há, nessa contradição, pelo aspecto ideológico, certo efeito de deslize, de deriva dos sentidos em relação a à autoria.

Na contramão dessa perspectiva mercadológica da escola, estamos filiados às discursividades que significam a escola como espaço de transformação, espaço para a criatividade, nos moldes do que Orlandi (2020b) propõe a esse termo. Como antes mencionado, neste trabalho, a criatividade, para esta autora, é ruptura de sentidos, é a diferença de sentidos, tendo por base um processo de movimentos que afetam os sujeitos nas práticas discursivas. Nesse sentido, Orlandi (2012) ressalta que a escola deve propiciar as possibilidades, para que o aluno enunciador, por meio da criatividade, passe ao papel de sujeito autor. Para tanto, necessita-se de práticas de leitura e de escrita que permitam ao discente o controle de certos

mecanismos que rodeiam a prática de escrita. Segundo a autora sobredita, esses mecanismos se encontram em duas vertentes: as de domínio discursivo, no qual o aluno se constitui como autor, e as de domínio dos processos textuais, que são definitivamente os espaços nos quais o sujeito marca a sua autoria.

3 DA FORMAÇÃO METODOLÓGICA

Inicialmente, neste capítulo, abordaremos, na esteira de Courtine (2014), a noção de condições de produção. As CP têm em sua história algumas origens; segundo este autor, essa mobilização tem a sua origem direta na análise de conteúdo praticada em psicologia social. Ademais, as CP são adotadas pela sociolinguística, mesmo que de modo indireto. Outra origem possível seria, segundo o mesmo autor, o texto *Discourse Analysis*⁴, que, de modo involuntário, teria formulado sua ideia base, contudo, no referido texto, não há menção ao termo, sendo utilizado, no entanto, o termo "situação". Entretanto, o referido termo, no campo da AD, não é adequado, pois, traduz, no campo da Linguística, uma situação de enunciação, contrapondo a AD, na qual as CP estão relacionadas às FD, logo, ao interdiscurso, não somente ao contexto de formulação linguística do discurso.

Courtine (2014), com base em Pêcheux (1969), explora as primeiras tentativas de definir esse conceito, que podemos relacionar com os lugares objetivamente definidos em relação às formações imaginárias, ou seja, à representação subjetiva de um lugar em situação de comunicação. Nesse sentido, o que se buscava era entender se os elementos imaginários dominavam ou apagavam as determinações objetivas que caracterizavam um processo discursivo (Pêcheux; Fuchs, 1975 *apud* Courtine, 2014). A partir disso, há uma evolução do entendimento acerca do tema e a sua relação com as FD. Compreendemos, nesse sentido, as CP como a materialidade das formações imaginárias, estas que representam as formações ideológicas, funcionando na representação das posições sociais e das delimitações que estas possuem.

De fato, embora as determinações acerca das CP e a sua relação direta com as formações ideológicas e imaginárias seja, por muito, confusa, tenhamos uma compreensão: para nós, as CP representam tudo aquilo que, sócio-histórico-ideologicamente determinado em dada FD, compreende as possibilidades e coerções em que um discurso é constituído, formulado e posto em circulação. Em nosso caso, consideramos as CP em seus dois sentidos possíveis: a. estrito, no qual se considera o contexto imediato; e b. sentido amplo, a partir do qual consideramos o contexto sócio-histórico e ideológico. Aquele trata, em nosso caso, dos arredores da formulação linguística das redações e dos textos motivadores, assim como as escolhas léxico-gramaticais dos alunos e a inserção de citações. Este diz respeito ao ambiente delimitado, no qual as FD ali em jogo agem na constituição das discursividades.

⁴ Z. Harris (1952)

Compreendemos, assim, o texto como um objeto em funcionamento, não estático, não transparente e não completo em seus sentidos, que, como dito, sempre podem vir a ser outros, inscritos em outras FD, dadas as suas condições de produção. Desse modo, as redações aqui em foco abrem margem para pensar o funcionamento discursivo das repetições, mas, para além disso, permite pensar a função-autor, ao olharmos para a sua exterioridade e para os demais aspectos observáveis em sua formulação e constituintes de sua memória. Como pensado por Orlandi e Lagazzi-Rodrigues (2017), pensamos o texto ao olhar para o seu funcionamento paralelo às condições de produção, à sua exterioridade.

3.1 As condições de produção do material de análise

Comprometemo-nos, assim, em detalhar os procedimentos metodológicos pelos quais nos guiamos e que nos serviram de pilar na construção desta monografia. Para tal, explicitamos o cenário e as CP dos textos enfocados neste trabalho, bem como os métodos e os critérios de seleção do *corpus* e, sem mais, apresentamos as sequências discursivas constituintes do recorte. Por fim, explanamos os procedimentos de análise utilizados para chegarmos aos resultados apresentados neste texto. Nesse sentido, o presente estudo está atrelado ao contexto da segunda disciplina de Estágio Supervisionado Curricular de Língua Portuguesa e Literaturas (ESC), da Universidade Federal no Norte do Tocantins (UFNT). Nessa etapa da graduação, os acadêmicos são postos frente ao desafio de selecionar uma unidade de educação básica pública para realizar práticas pedagógicas de fortalecimento da formação docente.

Nesse entremeio, optamos por estagiar em um Centro de Ensino Médio (CEM), unidade pública e estadual, localizada na área urbana da cidade de Araguaína, no estado do Tocantins. A escolha foi pautada já no desejo de produzir um trabalho de conclusão de curso (TCC), considerando as especificidades do Ensino Médio. Após definida a linha teórica a ser seguida e as possibilidades que ela nos proporciona, fomos guiados pelas perspectivas sócio pedagógicas para a observação das aulas do 3º ano do Ensino Médio, turma 33.01. Em seguida, após algumas observações das aulas de um professor específico, tornou-se interessante o cenário de preparação para o vestibular e para o ENEM.

Os estudantes do 3º ano do Ensino Médio desta unidade de educação básica, no período de realização do Estágio Supervisionado, estavam inscritos em condições específicas do grau educacional ao qual pertenciam: o pré-vestibular. Assim, frequentemente, esses alunos eram postos diante de provas, nas quais as condições eram semelhantes ao ENEM; as provas continham questões de múltipla escolha e uma proposta de redação de tipo dissertativo-

argumentativo. Durante o período do ESC, foram observados três dias nos quais as aulas eram voltadas para a realização dessa prática preparatória, sendo, ora prova, ora redação. Essa perspectiva aponta-nos para a questão das CP, no sentido de que havia, naquelas condições, determinações postas, que, simultaneamente, davam a chancela e a privação de certas práticas discursivas, um exemplo disso são as instruções para a produção do texto (cf. figura 7).

Esse cenário foi constituído há cerca de 1 mês para a realização das provas do ENEM, em 2022. Desse modo, o foco dessas aulas era a preparação desses estudantes para o desafio que viriam a enfrentar, portanto, compreende-se a realização de inúmeras provas e produções textuais nos moldes do exame. Todavia, levando em consideração o período no qual estivemos na escola em questão, somente pude ter acesso a dois simulados de redação, que são, juntamente as produções textuais dos alunos, o centro de análise desta monografia.

A princípio, tivemos acesso às produções textuais com a temática: “A Justiça com as próprias mãos no Brasil do século XXI”. A Proposta 1 (P1) de redação com a presente temática foi aplicada no dia 20 de outubro daquele mesmo ano. Seguindo a proposta nos moldes do ENEM, a folha que trazia o tema da redação era constituída de textos motivadores para auxiliar os alunos em sua escrita. Assim, o primeiro texto motivador concerne a uma tirinha na qual há uma personagem questionando o entendimento acerca da “justiça” com as próprias mãos. Eis, a seguir, a Figura 1:

Figura 1 - Primeiro Texto Motivador P1



Fonte: Material disponibilizado pelo professor

No segundo texto motivador da P1, há uma notícia, que aborda o fato de um homem que foi espancado até a morte injustamente. Esse texto tem como título: “Justiça com as próprias mãos: uma realidade cotidiana”. Na produção, é possível perceber uma clara posição em relação ao tema em foco. Embora o gênero notícia preze pela suposta neutralidade, a forma como são apresentados os fatos produz o efeito de contrariedade e oposição às ações que colocam em

prática algum tipo de justiça, a qual não esteja nos parâmetros legais. Vejamos, na sequência, a Figura 2:

Figura 2 - Segundo Texto Motivador P1

TEXTO II

Justiça com as próprias mãos: uma realidade cotidiana

No fim de fevereiro de 2016, o caminhoneiro Juvenal Paulino de Souza foi espancado até a morte em Paraisópolis do Norte, no Paraná. Ele foi acusado por populares de ter sido avistado tocando as partes íntimas de duas crianças, uma delas de seis anos. Ele foi encontrado desacordado pela polícia, no hospital, não resistiu aos ferimentos. Um exame de corpo de delito nas crianças descartou os abusos. [...]

Casos como o de Juvenal são comuns no país. O Brasil tem pelo menos um caso de linchamento por dia.

Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/explicado/2016/03/15/Justi%C3%A7a-com-as-pr%C3%B3prias-m%C3%A3os-uma-realidade-cotidiana> Acesso em: 10 julho 2017 (fragmentado)

Fonte: Material disponibilizado pelo professor

No último texto motivador da P1, também apresentado em gênero jornalístico, mais especificamente, uma reportagem, destacam-se alguns dados sobre a questão: “Justiça com as próprias mãos: linchamentos desafiam ordem e Estado”. Este é um exemplo de arcabouço motivador no qual são apresentados inúmeros dados informativos sobre o tema em tela. Essa estratégia de motivação é comum nas propostas de redação do ENEM e de vestibulares. A seguir, tomemos a Figura 3:

Figura 3 - Terceiro Texto Motivador P1

TEXTO III

Justiça com as próprias mãos: linchamentos desafiam ordem e Estado

Os últimos levantamentos sobre o tema mostram que linchamentos acontecem em grande número no país. Segundo o Núcleo de Estudos da Violência da USP, entre os anos de 1980 e 2006 o Brasil registrou 1 179 casos de linchamentos, sendo os Estados de São Paulo (568), Rio de Janeiro (204) e Bahia (180) os que apresentaram os maiores números. Ampliando a pesquisa até 2010, o Estado de São Paulo somou 662 casos de linchamentos, tendo 839 vítimas, enquanto no Rio de Janeiro foram 215 casos e 273 vítimas.

Disponível em: <https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/violencia-ondas-de-linchamentos-e-justiceiros-desafiam-a-ordem-e-o-estado.htm> Acesso em 10 julho 2017 (fragmentado)

Fonte: Material disponibilizado pelo professor

Em sequência, o tema da proposta de redação foi “Caminhos para combater as *fake news*”. A Proposta 2 (P2) de redação, com a presente temática, foi aplicada no dia 03 de novembro de 2022. Diferentemente da primeira proposta de redação apresentada aos alunos, esta possui um total de 4 textos motivadores. O primeiro exemplar é um informativo sobre as *Fake News*; nele, explica-se brevemente uma definição para o termo em questão, enquanto o segundo texto motivador apresenta diversos dados acerca da disseminação de notícias falsas relacionadas à política. Eis, a seguir, a Figura 4:

Figura 4 - Primeiro e Segundo Textos Motivadores P2

TEXTO I

Fake News significa "notícias falsas", em português, é utilizado para classificar notícias que não tem autoria declarada, fonte, data ou veracidade, e que se replica rapidamente na internet de maneira irresponsável, com a intenção de destruir a reputação de uma pessoa, empresa e organizações, de prejudicar alguém e até contribuir para uma tragédia.

Disponível em: <https://luisfpratesadv.jusbrasil.com.br/artigos/584812082/fake-news-e-crime>
Acesso em 04 julho 2018 (fragmentado)

TEXTO II

Cerca de 12 milhões de pessoas difundem notícias falsas sobre política no Brasil, de acordo com levantamento do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas para o Acesso à Informação (Gpopai) da Universidade de São Paulo (USP). Se considerada a média de 200 seguidores por usuário, o alcance pode chegar a praticamente toda a população brasileira. O dado é resultado de um monitoramento com 500 páginas digitais de conteúdo político falso ou distorcido no mês de junho.

Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,na-web-12-milhoes-difundem-fake-news-politicas,70002004235> Acesso em 04 julho 2018 (fragmentado)

Fonte: Material disponibilizado pelo professor

No terceiro texto motivador da P2, encontra-se o Projeto de Lei número 473/2017, no qual o Congresso Nacional põe em vigor algumas delimitações acerca da divulgação de notícias consideradas falsas. Nesse texto, de caráter governamental, o que se tem é um modelo de texto amplamente usado como embasamento nos textos dissertativo-argumentativos postos em circulação nas condições de produção impostas pelo discurso oficial do ENEM e dos vestibulares. Os artigos e os parágrafos expostos no arcabouço motivador em tela, assim como as informações dos demais aportes textuais, podem ser usados nas produções textuais dos alunos, desde que parafraseados. Eis, a seguir, a Figura 5:

Figura 5 - Terceiro Texto Motivador P2**TEXTO III**

Projeto de Lei do Senado 473/2017

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º Acrescente-se ao Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, o seguinte art. 287-A:

"Divulgação de notícia falsa

Art. 287-A - Divulgar notícia que sabe ser falsa e que possa distorcer, alterar ou corromper a verdade sobre informações relacionadas à saúde, à segurança pública, à economia nacional, ao processo eleitoral ou que afetem interesse público relevante.

Pena – detenção, de seis meses a dois anos, e multa, se o fato não constitui crime mais grave.

§ 1º Se o agente pratica a conduta prevista no caput valendo-se da internet ou de outro meio que facilite a divulgação da notícia falsa:

Pena – reclusão, de um a três anos, e multa, se o fato não constitui crime mais grave.

§ 2º A pena aumenta-se de um a dois terços, se o agente divulga a notícia falsa visando a obtenção de vantagem para si ou para outrem."

Disponível em: legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7312821 Acesso em 04 julho 2018

Fonte: Material disponibilizado pelo professor

No quarto e último texto motivador da P2, encontra-se novamente um texto de caráter jornalístico/informativo que aborda, pelo viés acadêmico, a questão das *fake news*. Nesse texto, há a mobilização de formulações de especialistas no assunto e de um professor universitário. Essas ferramentas, além de embasar a reportagem e dar mais peso a seus fatos, traz um aspecto de valor, ao atribuir a fala direta a um professor e transformar o que seria um artigo de opinião em um material que apresenta dados e informações mais confiáveis. Consideremos, na sequência, a Figura 6:

Figura 6 - Quarto Texto Motivador P2

TEXTO IV

Senso crítico é arma para combater 'fake news'

Para especialistas, sociedade deve fazer esforço coletivo pela alfabetização digital

A educação virtual é uma arma importante para detectar informações falsas no noticiário, segundo especialistas. Essa "alfabetização" deve contar com esforços de vários setores da sociedade, para evitar que as chamadas fake news tumultuem o debate público [...]. Para o professor do Departamento de Informática da PUC-Rio, Daniel Schwabe, o público não conhece os meios pelos quais pode ser manipulado na internet. "Em relação às mídias tradicionais, as pessoas já aprenderam a identificar sinais de demagogia", diz. "Nesse cenário de novos canais, há uma certa vulnerabilidade porque não se sabe mediar a absorção da informação que se recebe." Segundo ele, é necessário criar uma cultura de questionamento.

Disponível em: <http://infograficos.estadao.com.br/focas/politico-em-construcao/materia/senso-critico-e-arma-para-combater-fake-news> Acesso em 04 julho 2018

Fonte: Material disponibilizado pelo professor

Ambas as propostas de redação apresentadas pelo professor de Língua Portuguesa/Redação não foram elaboradas pelo corpo docente dessa escola, pois os documentos foram retirados de uma plataforma *on-line* que tem como principal objetivo fornecer cursos preparatórios para o ENEM. É possível notar esse fato, pois, na parte superior da folha que contém a proposta de redação há o logotipo do *site* em questão. Em consonância com esse fato, as provas de múltipla escolha são retiradas também de uma outra plataforma *on-line*, que tem o mesmo objetivo da anterior. As folhas que contém as propostas são semelhantes às do ENEM: há instruções para a realização da escrita do texto, assim como mostrado na figura 7. Havia, além disso, os textos motivadores, que auxiliam na escrita, e a proposta temática, que deve ser trabalhada no texto pelo aluno. Eis, a seguir, a Figura 7:

Figura 7 - Instruções para a redação

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação 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.

Fonte: Material disponibilizado pelo professor

Assim, como visto a partir da figura 7, as instruções passadas aos alunos são semelhantes às que o ENEM fornece. Além disso, o tempo aproximado para a realização do texto, nessas aulas, era de 2 horas, nesse tempo, os alunos deviam ler a proposta e os textos motivadores, rascunhar o texto em folha de caderno e, depois, transcrevê-lo para a folha de redação final, aquela que seria entregue ao professor. A folha final somente era entregue aos alunos no decorrer de 1 hora, após o início da atividade. Nos dias em que a produção textual era o foco, não havia aulas de LP expositivas e dialogadas, não havia também a discussão acerca do tema

proposto. Compreendemos esse fato no sentido de que o objetivo dessas práticas seria tornar o aluno mais familiar à prática discursiva do ENEM em si.

Simultaneamente a essas condições, nossa problematização acerca da autoria surgiu a partir de uma leitura prévia das produções textuais dos alunos. Essa leitura nos indicou, nos textos, uma carência argumentativa, baseada somente na repetição de citações, de cópias e de paráfrases esparsas, que, de modo algum, articulam-se com o restante das incursões escritas pelos estudantes. Diante desse problema, colocamo-nos frente à perspectiva de analisar, de modo científico, como se constituíram as repetições naquelas produções. E, para além disso, problematizar como essas repetições provocam a inconsistência de produção da autoria, ainda que, inicialmente, pensada sem os parâmetros da AD. Indo ainda mais além, o olhar sobre essas questões indicou a problemática ao discurso oficial do ENEM e aquilo que, institucionalmente, é chamado de argumentação.

3.2 Pelo material de análise

Nesta seção, apresentamos, na íntegra, os 4 textos de tipo dissertativo-argumentativo dos quais derivam os recortes que constituem o *corpus* de análise desta monografia. Como sobredito, com base em Orlandi (1984), o *corpus* discursivo advém de um recorte inicial baseado nos objetivos, nas necessidades, nas possibilidades e nos critérios que rodeiam a construção deste trabalho. Além do mais, com base em Courtine (2014), esse recorte derivará, à frente, em SD que serão analisadas no capítulo analítico. Os textos aqui apresentados foram escritos, como anteriormente mencionado, por duas alunas, que terão os seus nomes substituídos por nomes fictícios, por respeito à sua privacidade.

Inicialmente, apresentamos a produção textual inscrita na P1, produzida pela aluna Júlia. Nesse texto, a aluna discorre acerca da “Justiça com as próprias mãos no Brasil do século XXI”. O texto preenche toda a folha de redação, com uma escrita clara, do ponto de vista da legibilidade. Eis, a seguir, a figura 8

Figura 8 - Redação P1 da aluna 1

1	A Declaração Universal dos Direitos Humanos defende a ideia
2	de que todos devem ser tratados da mesma maneira. Po-
3	rém, na atualidade brasileira, percebe-se que a ideia é contra-
4	riada no que concerne a questão da justiça com as próprias
5	mãos no Brasil do século XXI. Nesse contexto, é viável ressaltar
6	como causa o legado histórico e a falta de debate, com
7	fatores que auxiliam no agravamento do problema.
8	Em primeiro plano, é possível afirmar que a questão do
9	legado histórico, é bastante relativo no que tange ao assun-
10	to abordado. Isso, pois, grande parte da população bra-
11	sileira é fortemente influenciada por ideologias e cultu-
12	ras aplicadas no passado. Sob esse viés, tendo em vista
13	os casos de injustiça tratados nos tempos antigos, há pessoas
14	que insistem em manter seus ideais nos dias atuais, o que
15	acaba por dificultar a amenização do problema.
16	Em segunda análise, a falta de debate também pode
17	ser considerada como um dos principais problemas que
18	consiste em tornar o tema discutido mais complexo. Nes-
19	sa perspectiva, existe uma forte influência relacionado
20	com o fato de que a falta de debate compromete muito
21	com a realidade brasileira, pela falta de informações.
22	Portanto, é necessário que medidas sejam tomadas
23	para facilitar a resolução do problema. Para que isso ocorra,
24	as Universidades Federais de grande influência, juntamente
25	com o governo devem realizar projetos sociais comunicati-
26	vos, palestras em unidades escolares em parceria com
27	profissionais, e também campanhas publicitárias nas mí-
28	dias sociais. Dessa maneira, os casos de criminalidade
29	por ideais em que representam a "justiça", podem de cer-
30	ta forma ser tratados a partir da conscientização social.
	TEMA: A justiça com as próprias mãos no Brasil do século XXI.

Considerando a primeira produção textual produzida pela segunda aluna, apresentamos o texto inscrito na P1, escrito pela discente Carol. Nesse texto, com uma legibilidade de menor qualidade, a estudante não preenche toda a folha de redação, porém, escreve o suficiente para que o seu texto seja avaliado, seguindo as orientações oficiais do ENEM. Vejamos, na sequência, a figura 9:

Figura 9 - Redação P1 da aluna 2

1	O filósofo francês Sartre defende que cabe ao ser humano escolher seu modo de
2	aguir, pois este seria livre e responsável. No entanto, percebe-se a irresponsabilidade de
3	uma parcela da sociedade no que concerne a justiça com as próprias mãos no Brasil do
4	século XXI. Nesse sentido, torna-se evidente como causas a falta de conhecimento, bem co-
5	mo a irracionalidade.
6	Em primeiro plano, é preciso atentar para falta de conhecimento presente na questão.
7	Conforme o filósofo Schopenhauer defende que os limites do campo de visão de uma pessoa
8	determinam seu entendimento a respeito do mundo. Entretanto, é evidente evidência-se que
9	políticas governamentais não criam campanhas informativas que aborde a justiça com as
10	próprias mãos no Brasil do século XXI e suas consequências, dessa forma demandando a
11	sociedade sem entendimento para abordar o problema, logo deixando a comuni-
12	dade a debita a prática de justiça com as próprias mãos, tendo como resultado uma
13	problemática que não conceda avanços.
14	Em segundo plano, é evidente como causa a irracionalidade. Segundo um dos filóso-
15	fos, o mais importante da história a razão rege o Mundo. Todavia, nota-se
16	que uma porcentagem da sociedade brasileira acaba tomando decisões incoer-
17	rentes devido os governos não abordarem temas como a justiça com as pró-
18	prias mãos e como essas atitudes podem ser perigosas para as pessoas pré-
19	judgadas por crimes, o que pode resultar em um tecido civil que pratique diver-
20	sos linchamentos como mortes, assim tendo como um imbróglio sem resolu-
21	ção.
22	Portanto, indubitavelmente, medidas são necessárias para resolver o empenecho. Então,
23	para que isso ocorra, o Ministério da Educação em parceria com governos estadu-
24	ais, deve desenvolver palestras em escolas, públicas que sejam abertas ao pú-
25	blico, de forma que sejam direcionadas por advogados especialistas nesses crimes
26	e que aborde a falta de conhecimento como a irracionalidade, a fim de que
27	conceda avanços e solucione a prática de justiça com as próprias mãos no Bra-
28	sil no século XXI. Dessa forma, insensibilizando os brasileiros a criar um Bra-
29	sil melhor.
30	
TEMA: A justiça com as próprias mãos no Brasil do século XXI.	

Em sequência, o texto analisado refere-se à segunda produção da aluna Júlia, filiada à P2, a partir da qual a discente discorre acerca dos “Caminhos para combater as *fake news*”. Nessa redação, podemos conferir, de igual modo, uma clareza, em termos de legibilidade. Além disso, a aluna, novamente, preenche toda a folha de redação. A seguir, apresentamos a figura 10:

Figura 10 - Redação P2 da aluna 1

1 O filósofo francês Sartre defende a ideia de que cabe ao
 2 ser humano se responsabilizar sobre suas próprias de-
 3 cisões. ~~Nesse~~ entanto, na realidade brasileira atual, a questão
 4 das fake news contraria o ponto de vista do filósofo. Nesse ce-
 5 nário, é possível afirmar que a falta de conhecimento e a in-
 6 fluência midiática colabora em dificultar a resolução do problema.
 7 Em primeiro plano, de acordo com dados divulgados pelo
 8 Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas para o Acesso à In-
 9 formação (Gopai) da Universidade de São Paulo (USP), cer-
 10 ca de 12 milhões de pessoas difundem notícias falsas no Brasil.
 11 Nesse contexto, é viável citar que a falta de conhecimento é
 12 um fator relevante no que concerne o agravamento de tal
 13 causa.

14 Em segunda análise, percebe-se também, que a influên-
 15 cia midiática auxilia em grande escala no que tange as ati-
 16 tudes da população leiga por meio de incentivo social. Nes-
 17 se sentido, é correto afirmar que as mídias sociais são o
 18 ponto de partida principal para gerar informações falsas,
 19 mais conhecidas popularmente como fake news, como
 20 também, o negligenciamento dos direitos humanos.

21 Por fim, é de extrema necessidade que medidas sejam
 22 tomadas em prol da importância do combate as fake news.
 23 Sendo assim, o Departamento de Informática juntamente
 24 com o Governo Estadual devem realizar palestras informati-
 25 vas em institutos de educação, assim como desenvolver
 26 projetos e campanhas nas redes sociais afim de infor-
 27 mar grande maioria da população as maneiras corretas
 28 de identificar e reagir a uma fake news. Assim, pode-se
 29 afirmar a possibilidade de amenização do problema,
 30 alertando as pessoas sobre a importância do senso crítico.

TEMA: Caminhos para combater as fake news.

Em sequência, apresentamos o segundo texto produzido pela discente Carol, filiado à P2. Nesse texto, a discente escreve um total de 25 linhas com uma escrita sem tanta qualidade do ponto de vista da legibilidade. Eis, a seguir, a figura 11:

Figura 11 - Redação P2 da aluna 2

1	O filósofo francês Sartre defende que os limites do campo de visão de uma pessoa de-
2	termina com o ser humano escolher seu modo de agir, pois este seria livre e responsável. No entan-
3	to, percebe-se a irresponsabilidade e irresponsabilidade da sociedade no que concerne aos
4	caminhos para combater os fake news. Nesse sentido, torna-se evidente como causas a falta
5	de conhecimento, bem como a irracionalidade.
6	Em primeiro lugar, é evidente como causa a falta de conhecimento presente na problema
7	tica. Conforme o filósofo Schopenhauer os limites do campo de visão de uma pessoa
8	determina seu entendimento a respeito do mundo. Entretanto, evidenciamos que não há políti-
9	cas públicas que informe a sociedade sobre os caminhos para combater as fake news
10	no Brasil, assim deixando a comunidade sem entendimento de como penalizar as denun-
11	ciar as fontes que produzem e espalham fake news, desse modo tendo como consequê-
12	cia uma comunidade que não consegue radicalizar o problema.
13	Em segundo lugar, é preciso tentar para irracionalidade. Segundo Hegel um dos filóso-
14	fos mais importante da história defende que a razão rege o mundo. Dessa forma,
15	evidencia-se uma grande lacuna educacional que conscientize o tecido social sobre os
16	caminhos que precisam ser enfrentados para combater as fake news, logo quando
17	o corpo civil adere a acessar fake news, o que acaba resultando em uma maior
18	quantidade de visibilidade de pessoas que consomem fake news.
19	Portanto, indubitavelmente, medidas são necessárias para resolver esse imbróglio.
20	Então, para que isso ocorra, o Ministério da Educação em parceria com governos es-
21	taduais, devem ser direcionadas ao público e também organizadas por advogados
22	que tenha especialização em fake news criar oficinas informativas direcionadas
23	ao público e também organizadas em escolas da rede pública, de modo que seja
24	organizada por advogados que tenha especialização em fake news, a fim de que
25	conceda avanços nos caminhos para combater as fake news.
26	
27	
28	
29	
30	
TEMA: Caminhos para combater as fake news	

3.3 Da seleção do *corpus* discursivo

Com base em Courtine (2014), consideramos um *corpus* discursivo como um conjunto de sequências discursivas selecionado em correlação às CP do discurso. Estas SD advêm de um recorte inicial, no qual o número de redações foi delimitado. Assim, nesta seção, interessa-nos explorar os métodos e os critérios de seleção do *corpus* desta monografia. Considerando este trabalho no campo da AD francesa e brasileira, nós definimos como uma pesquisa descritiva-explicativa, na qual atentamos em descrever e explicar os efeitos de sentidos provocados em textos dissertativos-argumentativos pelas repetições: empírica/mnemônica, formal e/ou histórica. Ademais, interessa-nos pensar aqui como esses efeitos de sentido influenciam na construção ou não de indícios de certa função-autor nas produções textuais, considerando as CP atreladas à FD de pré-vestibular.

Desse modo, o processo de recorte do *corpus* discursivo partiu de um total de 37 redações dissertativa-argumentativas. Esses textos foram divididos em dois blocos, o primeiro bloco era constituído por 19 textos inscritos na P1, o segundo bloco, constituído por 18 textos filiados a P2. Desse modo, levando em consideração os critérios de análise anteriormente selecionados, o recorte discursivo derivou um total de 22 textos, que poderiam identificar 11 alunos produtores. Em outras palavras, cada aluno produziu 2 textos, um em cada bloco. Em sequência, os critérios ligados à ocorrência e à prevalência das repetições encontradas nos textos definiram a seleção dos 4 textos que, de fato, constituem o nosso *corpus* de análise.

A partir disso, o *corpus* da nossa monografia é constituído por SD retiradas dos quatro textos de tipo dissertativo-argumentativo. Esses textos, com efeito de critério de seleção, foram escritos por duas estudantes, em dois momentos distintos. As temáticas de ambas as produções textuais se dividem em duas, antes mencionadas neste texto. Considerando, assim, as CP nas quais foram produzidas as redações, os objetivos almejados e o alicerce teórico nos qual nos filiamos, adotamos, além disso, como critério de seleção, a ocorrência de um ou mais dos três tipos de repetição (empírica/mnemônica, formal e histórica). Além disso, selecionamos textos nos quais, em primeira análise, havia indícios de certa função-autor. No que tange à ocorrência dessas repetições nas produções textuais, priorizamos aquelas ocorrências nas quais a repetição ali em foco tem prevalência e é mais evidente.

Assim, no âmbito desta prática discursiva, tornaram-se relevantes ao nosso estudo os conceitos de repetição empírica/mnemônica, formal e histórica, formulados por Orlandi (2020a). A partir disso, olhando para os textos dissertativo-argumentativos, ressaltamos a importância de definirmos de maneira ainda mais objetiva os conceitos sobreditos, dada a característica prática dessa atividade de escrita. Por assim entendido, e por fins pedagógicos, distribuimos a partir do quadro 1 os tipos de repetição em que nos apoiamos e as suas respectivas definições, sobressaltando aquilo que, nos textos analisados, consideramos como repetição a, b ou c.

Quadro 1 - Definição dos tipos de repetição

Tipo de repetição	Definição da repetição
Repetição Empírica/Mnemônica	A mera menção a autores e/ou a correntes teóricas sem uma real articulação com o restante do texto.
Repetição Formal	A paráfrase de fragmentos textuais retirados dos textos motivadores e/ou do tema da redação, assim como a cópia na íntegra dos supracitados elementos textuais; o uso de estruturas

	textuais como o único fio condutor do texto, sem levar em consideração o aspecto de coerência textual.
Repetição Histórica	A menção a diferentes tipos de repertórios socioculturais, que, no interior da formulação, possibilitam a constituição da argumentação, mesmo que rarefeita, de modo a constituir função-autor.

Fonte: A partir das definições de Orlandi (2020a)

3.4 Processos e procedimentos de análise

Nesta seção, esclarecemos, no que concerne aos procedimentos de análise, algumas configurações determinadas para a seleção do *corpus* discursivo em foco neste trabalho. Na esteira de Orlandi e Lagazzi-Rodrigues (2017), compreendemos que o trabalho de análise parte da seleção do material bruto linguístico, em sequência, os objetivos do trabalho guiam a seleção à obtenção de um objeto discursivo, o qual, de fato, trata-se do *corpus* de análise. Ressaltamos, portanto, que, a princípio, nosso objeto foi dividido em recortes discursivos (RD). Segundo Orlandi (1984, p. 14), os RD são “fragmentos correlacionados de linguagem e situação”. Ainda nesse campo de pensamento, entendemos que os recortes advêm de diferentes configurações discursivas e suas determinadas CP. Tem-se, além disso, os objetivos da análise como caminho para delimitar o recorte. Compreendemos os RD, em nossa perspectiva analítica, relacionando-os com o que se tem articulado neste texto sobre as CP e o interdiscurso, não somente como efeito de informação.

Nesse sentido, pretendemos esclarecer que os recortes aqui postos são, na esteira de Fernandes (2008), fragmentos do *corpus* para análise. Compreendendo, de antemão, que os fragmentos têm entre si uma relação constituinte do todo analisado. Nessa perspectiva, os recortes discursivos em questão estão relacionados, em nosso caso, à quantidade de produções textuais recolhidas *in loco*, pela qual, no campo da AD, acentuamos a necessidade de fragmentação como aporte analítico. Focalizamos, portanto, em partes de um todo, a partir das quais, por meio das dadas delimitações (cf. quadro 1), selecionamos as sequências discursivas e analisamos as ocorrências de repetições ali em foco.

Nesta incursão teórico-analítica, tendo por consideração os objetivos propostos e os meios pelos quais torna-se possível a presente monografia, delimitamos os recortes discursivos que constituem o *corpus* em um total de 4 produções textuais escritas por duas alunas, sendo cada aluno produtor de dois textos. As propostas de redação também se dividem em duas temáticas: a. A Justiça com as próprias mãos no Brasil do século XXI. e b. Caminhos para

combater as *fake news*. Considerando as produções textuais, vamos derivar os recortes em sequências discursivas. Baseados em Courtine (2014, p. 55), as SD são “sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase”. Segundo o mesmo autor, a noção de SD é vaga, pois a constituição de um *corpus* discursivo a partir de SD depende, pois, dos objetivos específicos do tratamento em questão. Em nosso trabalho, as SD referem-se aos fragmentos textuais nos quais percebemos a presença de algum tipo de repetição.

4 UM GESTO DE LEITURA PELA ANÁLISE DO *CORPUS*

Neste capítulo, trazemos à baila o núcleo analítico que, em consonância às demais partes deste trabalho, convida à reflexão acerca da escrita argumentativa, que, em âmbito escolar, é não somente difundida, como apreciada. No entanto, a nossa reflexão parte do ponto de vista de que há uma rarefação do trabalho simbólico na escrita, ocasionado pela insistência em manter certos tipos de repetições (empírica/mnemônica e formal) como fundamentos, que, ao serem inseridos ao texto, produzem efeitos de sentido imaginariamente positivos para os produtores dos textos e para o discurso oficial do ENEM. Conforme já ressaltamos, neste trabalho, a nossa análise parte do ensino de redação de tipo dissertativo-argumentativo, em uma turma de 3º ano do ensino médio público, em Araguaína/TO.

Sendo assim, neste capítulo, apresentamos aquilo que de fato constitui o nosso *corpus* discursivo de análise: as sequências discursivas, nas quais podemos verificar a ocorrência de uma ou mais repetições. Como já apresentado as produções textuais na íntegra, neste ponto, partimos para o texto de um modo mais objetivo e didático, para tanto, apresentamos os excertos em figuras, assim como estão nos textos originais e recortamos em quadros as suas SD. Após a apresentação de cada SD, há uma apreciação da textualidade com base nos fundamentos teóricos da AD, anteriormente discutidos. Cabe também mencionar que as SD são apresentadas na ordem em que as redações foram apresentadas no capítulo anterior, bem como na ordem de ocorrência nos textos.

Para fins pedagógicos, foi estabelecido um padrão alfanumérico para nomear as figuras nas quais há excertos de texto, com o objetivo primário de facilitar a identificação do fragmento que estamos analisando. Além disso, o padrão aqui criado fornece maior facilidade na própria ação de catalogar, de recortar e de analisar. Como anteriormente estabelecido, as propostas de redação são representadas por P1 e por P2, para complementar e melhor especificar os trechos; as figuras nas quais podemos conferir excertos de texto são representados por E mais a numeração que o confere. Por exemplo, o primeiro excerto é identificado por: E1. Além disso, especificando ainda mais a identificação de cada elemento, nomeamos como A1 e A2, respectivamente, na ordem na qual foram apresentadas neste texto, as alunas 1 e 2. Dessa forma, temos um exemplo de código alfanumérico: P1E1A1.

De igual modo, foram criados padrões para nomear os quadros nos quais podemos conferir as SD que, de fato, representam o nosso *corpus* discursivo de análise. Em resumo, mantemos o padrão inicial P1 e P2 para representar as propostas de redação nas quais os textos analisados estão inscritos. Outrossim, substituímos aqui o E que representa “excerto” por SD,

de “sequência discursiva”. Isto, pois, nos quadros há apenas o recorte das SD analisadas. Por último, mantemos o padrão A1 e A2 que representam, em ordem de amostragem, as alunas 1 e 2. Em síntese, para identificar de modo mais didático as SD presentes em cada quadro, estabelecemos um padrão que tem como exemplo: P1SD1A1.

4.1 Implicações da justiça com as próprias mãos

4.1.1 Do caráter estático na redação da aluna Júlia (A1)

Postas as considerações iniciais deste capítulo, iniciamos, nesta subseção, a nossa incursão analítica. Para tanto, apresentamos os excertos e as SD correspondentes da primeira redação exposta neste trabalho, inscrita na P1 (A justiça com as próprias mãos no Brasil do século XXI). Assim, as incursões que se seguem tratam do fragmento do texto produzido pela aluna 1, Júlia. Eis, a seguir, a figura 12:

Figura 12 – P1E1A1

1	A Declaração Universal dos Direitos Humanos defende a ideia
2	de que todos devem ser tratados da mesma maneira. Po-
3	rém, na atualidade brasileira, percebe-se que a ideia é contra-
4	riada no que concerne a questão da justiça com as próprias
5	mãos no Brasil do século XXI. Nesse contexto, é viável ressa-
6	tar como causa o legado histórico e a falta de debate, com
7	fatores que auxiliam no agravamento do problema.

Fonte: Texto produzido pela aluna Júlia

Com base no parágrafo inicial do texto em questão, a partir da figura 12, percebemos a presença de uma citação logo no início da produção. Esse aspecto inicial remete ao conceito de tópico frasal, o qual representa o período inicial de um parágrafo, cuja principal função é estabelecer a temática núcleo do texto a ser produzido. Assim, entendemos se tratar de um elemento imprescindível de ser retomado no decorrer da escrita, afinal, em tese, é nesse fragmento inicial de texto que o restante da redação se apoia. Contudo, essa retomada de que tratamos deve ter uma adequada articulação, para, dessa maneira, estabelecer não somente progressão textual, como unidade e coerência. A partir dessa análise primária, já podemos estabelecer alguns pontos de reflexão, afinal, em quais discursividades sobre o ensino de redação o professor desta turma mostra-se inscrito? No decorrer da análise, podemos destacar indícios dessa inscrição. A seguir, a partir do quadro 2, temos o recorte da primeira SD a ser analisada:

Quadro 2 - P1SD1A1

Repetição Empírica/Mnemônica	“A declaração Universal dos Direitos Humanos defende a ideia de que todos devem ser tratados da mesma maneira.” (Linhas: 1 e 2)
---------------------------------	---

Fonte: Excerto da figura 12

Ainda a partir da figura 12, que apresenta o início da redação da aluna Júlia acerca da “Justiça com as próprias mãos no Brasil do século XXI”, podemos destacar alguns pontos relevantes à nossa análise. Em primeiro plano, como visto a partir do quadro 2, o texto é iniciado apresentando uma citação que não é atribuída a uma pessoa em si, a um autor, a um teórico etc., o que de fato provoca uma amplitude da temática, em efeito de dispersão. Afinal, a Declaração Universal de Direitos Humanos é um documento elaborado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1948, em Paris, na França (Brasil, 2020); esse documento é constituído de 30 artigos que estipulam direitos vistos como essenciais para todos os seres humanos. Daí refletimos acerca da constituição discursiva na qual os sentidos irrompem na formulação linguística. Neste ponto, questionamos, assim: de onde vêm os dizeres, no eixo vertical, que atravessam os sentidos postos nos dizeres do eixo horizontal? Mais à frente, voltamos a essa discussão.

De volta à questão da formulação dessa citação, tenhamos a compreensão de que essa repetição provoca uma certa generalização que produz outros efeitos de sentido. Isso porque a repetição empírica/mnemônica aqui em cena nada mais é do que um aglutinado dos artigos do documento citado. O que, de fato, provoca um apagamento dos sentidos postos em cada artigo separadamente. Ou seja, a redução criada no fragmento analisado exclui especificidades importantes para compreendermos o que realmente se quer dizer. A consequência disso é, primeiramente, a retirada de uma função primordial que seria cunhada a este fragmento na sequência textual: ser objeto de retomada, de reflexão e de argumentação. Ademais, esse equívoco provoca o não movimento de sentidos, uma citação que tem a sua função limitada a simplesmente iniciar. Mas, que não avança, não destrincha e não se move na discursividade.

Após a inserção desse fragmento de texto, o parágrafo é direcionado a uma contraposição à referida citação. Essa oposição é estabelecida por meio de uma marca textual, cuja função é conectar períodos textuais de diferentes formas, nesse caso, a marca “porém”. Esse jogo de posição e de oposição na formulação linguística é estabelecido na redação como estratégia de progressão textual, em tese, bem-sucedida, pois, esse movimento convoca a escrita a um outro movimento, o que faz o texto seguir progredindo, apresentando ideias e questões. Essa estrutura textual, marcada no intradiscorso, remete a uma interdiscursividade que evoca o sistema de ensino de produção textual que privilegia o aspecto de coesão, às vezes, em

detrimento da coerência. Conseqüentemente, isso significa dizer que não há aí um deslocamento dos sentidos. Há, meramente, uma espécie de progressão textual que em nada avança em estabelecer novos pontos e perspectivas ou que demarque a posição-sujeito da aluna produtora. Afinal, a contraposição utilizada é uma ferramenta apoiada tão somente no simbólico, no aspecto linguístico, que faz do efeito de contraste a maneira mais fácil de estabelecer progressão.

Como mencionado, a oposição produzida no texto estabeleceu entre a citação e a afirmação em sequência uma estratégia de progressão textual. No entanto, há aí um apagamento que produz certa contradição. Essa contradição está pautada no cerne da citação em tela, a qual considera “justiça” o tratamento igualitário para todas as pessoas. Ora, há no ato de praticar justiça com as próprias mãos um entendimento social de justiça propriamente dita. O que significa dizer que a percepção acerca da temática não difere entre o que é postulado pela Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) e o que é consenso na sociedade brasileira. Desse modo, a contraposição marcada na formulação linguística produz uma contradição não pretendida, que apaga as oposições estabelecidas e finda, no campo da coerência, a estratégia de progressão textual, tornando-a não mais que mera artificialidade.

Vejamos, além disso, uma questão a partir do núcleo da citação: “[...] todos devem ser tratados da mesma maneira”. Este fragmento de texto dá margem para uma outra discussão, pois aí a formulação trabalha com o equívoco, com o deslize nos sentidos. Ou seja, de um vazio produzido da redução do documento em uma única citação, surgem os efeitos outros que poderiam ter sido aproveitados na construção argumentativa. No entanto, o movimento de deslize aqui funciona somente na dispersão como elemento de contradição. Poderíamos questionar em que âmbitos todos devem ser tratados da mesma maneira? Afinal, em nosso país, sabemos que há privilégios e políticas que estão disponíveis para uns e para outros não. O conceito de equidade, por exemplo, não está pautado em tratar as pessoas da mesma maneira, mas em tratar as pessoas como melhor for possível para superar as desigualdades sociais.

Embora seja um fato que os 30 artigos postulados na DUDH produzam o efeito de igualdade entre as pessoas, as especificidades aí em jogo salientam diferenças de tratamento em determinados âmbitos sociais. Porém, na formulação analisada, o reducionismo silencia essas especificidades, o que, em amplas condições de produção de discurso político no Brasil, entendemos não haver maneiras de tratamento igualitário a todas as pessoas. Infere-se, portanto, que a SD analisada, a partir do próprio reducionismo nela condicionado, assemelha-se ao que, no senso comum, é tratar todos de maneira igual. Assim, não se cria, em profundidade,

diferenças entre a justiça da qual tratam os 30 artigos do documento e a justiça objeto de reflexão na P1.

Poderíamos, nesse sentido, buscar as possíveis formulações linguísticas que permitiriam um movimento dos sentidos e um real desenvolvimento argumentativo, além de permitir o desenvolvimento de uma repetição histórica. Partindo, então, do próprio aporte sociocultural trazido pela aluna Júlia, a DUDH. Nesse documento, a partir do artigo 10º, fica entendido que toda pessoa possui direito, em completa igualdade, que as suas causas sejam publicamente julgadas por um tribunal independente e imparcial que decida acerca dos seus direitos e das suas obrigações, ou de qualquer acusação criminal da qual seja acusada. (Brasil, 2020). Além disso, a partir do parágrafo primeiro do artigo 11º, compreendemos que todas as pessoas que são acusadas de um ato delituoso são inocentes até que a sua culpabilidade seja legalmente provada, por meio de um processo público com todas as garantias de defesa asseguradas (*ibid.*). Os dois artigos trazidos são exemplos de melhores formas de abordar a problemática proposta na redação, afinal, é possível estabelecer uma clara relação entre os textos oficiais e o tema em questão. Nesse sentido, a contraposição utilizada no texto da aluna Júlia não seria um problema se houvesse uma clara colocação das posições antagônicas das quais ela trata.

À vista disso, podemos buscar na falta, no vazio e nos deslizes aí em jogo e refletir acerca do que poderia ter sido formulado a partir do primeiro texto motivador da P1 (cf. figura 1) que poderia ser um caminho para a constituição de repetição histórica. Nesse aporte motivador, podemos conferir os seguintes fragmentos de texto: “O pior da ‘justiça com as próprias mãos’... é o que algumas pessoas entendem por ‘justiça’...”. Obedecendo à sua função, o texto mencionado poderia ter sido evocado em seus sentidos para estabelecer a argumentação a partir dos pontos de vista que diferem entre a sociedade, com o seu senso comum e o documento trazido ao texto. Essa alusão ao elemento motivador poderia ter sido formulada por meio de paráfrase, desde que, em sequência, por meio de um efeito polissêmico, fossem estabelecidos sentidos outros. Ou melhor, os sentidos postos no aspecto motivacional poderiam já serem evocados na intradiscursividade a partir de um movimento de deslocamento. O que inscreveria os dizeres na historicidade do interdiscurso e colocaria a produtora na origem da textualidade.

Além disso, a partir do segundo texto motivador (cf. figura 2), poder-se-ia discutir alguns pontos que produziram o efeito de movimento de sentidos na redação da aluna Júlia. Nesse aporte motivador, que se trata de um fragmento de uma reportagem publicada em 2016, há a informação de que um caminhoneiro foi espancado até a morte após ser falsamente acusado de abuso sexual contra crianças. O fragmento de texto ainda informa um dado alarmante, no

Brasil, há, pelo menos, um caso de linchamento por dia. Nesse ponto, o problema da injustiça provocada pelos atos de “justiça” com as próprias mãos poderia ter sido levantado. Além disso, poderia ter sido textualizada a ideia de que o ato de julgar e de condenar uma pessoa de modo arbitrário sob suspeitas de cometimento de algum crime impede o direito constitucional de ampla defesa do indivíduo vítima e pode acarretar a morte de pessoas inocentes. Além do que, por meio de paráfrase, poderia levantar os dados trazidos pelo aporte motivador. Isso porque, se a cada dia uma pessoa sofre linchamento, há uma probabilidade de que pelo menos 365 pessoas inocentes sejam brutalmente agredidas e/ou mortas injustamente.

Ademais, outra questão que poderia ter sido evocada a partir do terceiro texto motivador (cf. figura 3) é a desordem provocada a partir das ações calcadas na ideia de justiça com as próprias mãos. Nesse quesito, a desordem poderia ter sido abordada nessa redação como um perigo para os órgãos de segurança pública. Isso, pois, se a população, de modo geral, sentir-se no direito de julgar e de punir outras pessoas sob suspeita de quaisquer que sejam as infrações, isso se tornará cada vez mais frequente e descontrolado, fazendo ruir o poder do estado sobre a segurança pública. O que poderia acarretar mais criminalidade e cada vez mais pessoas inocentes agredidas e mortas por um tribunal sem critérios ou sem regras. Adiante, vejamos, a partir do quadro 3, uma ocorrência de repetição formal:

Quadro 3 - P1SD2A1

Repetição Formal	“[...] justiça com as próprias mãos no Brasil do século XXI” (Linhas: 4 e 5)
------------------	---

Fonte: Excerto da figura 12

A seguir, a partir do quadro 3, ainda na parte introdutória do texto em questão, há a ocorrência de uma repetição formal. Essa repetição ocorre quando há a necessidade de se repetir na íntegra, ou mesmo parafraseado, um fragmento de texto motivador ou do tema. Nesse caso, a ocorrência parte da inserção escrita do tema proposto da folha de redação no corpo do texto. Esse aspecto provoca, no âmbito institucional do ENEM, a exclusão de toda a linha escrita em que o fragmento foi adicionado (Brasil, 2022). Ou seja, essa prática de repetição, diferentemente da anterior, não somente é concebida, oficialmente, como algo negativo, como passível de punição: a perda de pontos e a possível desclassificação do concorrente. De forma contrária, para o aluno produtor, concorrente que pleiteia uma vaga no ensino superior, esta prática pode produzir o efeito de verdade, no sentido de que a reiteração da temática tal qual aparece na folha de redação alavancaria o aspecto de valor do texto.

Contudo, em segundo plano, a questão não envolve somente a cópia de um fragmento de texto e a iminente eliminação dessa linha pelas normas e pelos critérios de pontuação presentes na Cartilha do Participante do ENEM 2022. O que está em plano inicial e o que é mais relevante aqui é questionar como a ocorrência dessa repetição contribui para a rarefação de novos sentidos. Afinal, em um curto espaço de texto no parágrafo inicial, há a ocorrência de duas repetições de caráter empírico/mnemônico e formal. Nesse sentido, em um total de 7 linhas preenchidas na introdução, 4 delas possuem algum tipo de repetição. Isso, por si só, já significa dizer que há aí problemas ligados aos repertórios vocabular, sociocultural, linguístico etc., da aluna produtora da textualidade.

Por um lado, como visto no capítulo teórico desta monografia, as repetições empírica/mnemônicas podem, mais facilmente, contribuir para a constituição de uma repetição histórica, o que não é o caso no texto analisado. Por outro lado, as repetições formais, sem um movimento significativo posterior, em nada contribuem para a constituição da historicidade na produção textual. Ou seja, a combinação da repetição empírica/mnemônica com a repetição formal, no texto da aluna Júlia, potencializa o caráter estático dos sentidos ali em foco. Desse modo, o texto não constrói novos pontos ou caminhos para reflexão, o texto não avança na argumentação e usa das repetições, na ilusão de retomar a temática de maneira criativa, apenas como um artifício para o preenchimento de linhas, que não valoriza a redação.

Por um viés, a primeira ocorrência de repetição, a empírica/mnemônica, salienta a problemática ligada ao discurso oficial do ENEM, que privilegia a inserção de citações de diversos âmbitos sociais, culturais etc., sem, no entanto, verificar e levar em consideração a organização e o desenvolvimento dessa citação. Por outro viés, a segunda ocorrência de repetição, a formal, implica certa fragilidade vocabular e argumentativa, o que leva à produção textual a repetir, sem criar, sem desenvolver, sem estabelecer novos caminhos e avançar na construção discursiva. Isso nos leva a concluir que o objetivo singular da redação do ENEM e dos vestibulares: obter propostas de intervenção/solução para diversos problemas sociais não pode, nessa conjuntura, ser alcançado.

Além disso, vejamos a repetição formal por um outro campo de visão. Olhemos, a partir de agora, para a estruturação desse texto dissertativo-argumentativo, levando em consideração os desdobramentos das repetições anteriormente analisadas. Assim, partimos para aquilo que derivou das repetições em tela. Primeiramente, na introdução do texto, logo após a inserção da primeira citação, há a primeira marcação de contraposição, aquela que direciona o texto para um gesto argumentativo. No entanto, ao dispor a tese que cerca os motivos para o agravamento da problemática, a formulação do texto indica o “legado histórico” e a “falta de debate”, o que

nos faz questionar a que época se refere este legado histórico? E qual é realmente este legado? Além disso, questionamos acerca do segundo ponto, qual debate deve ser abordado? Quem deve debater? O texto não esclarece esses elementos que são definidores para a construção argumentativa da redação em tela. E, embora possamos, sob análise, deduzir as respostas para tais questionamentos, essas respostas precisam estar na materialidade textual, linguística.

No tópico frasal do primeiro parágrafo de desenvolvimento a questão do legado histórico é posta como relativa ao assunto abordado no texto. Porém, aí há a ausência do próprio assunto, pois, não há a menção ao problema que, de fato, é abordado. Adiante, o texto segue apresentando, de modo superficial, elementos que de forma ilusória seriam explicações para a problemática que nem ao menos foi citada no texto. Novamente, há elementos que podem ser objeto de argumentação, porém, não há nada além da menção, por exemplo no trecho “[...] grande parte da população brasileira é fortemente influenciada por ideologias e culturas aplicadas no passado”. Quais são as ideologias e as culturas das quais se trata nesse fragmento? Em sequência, no segundo parágrafo de desenvolvimento, o trecho “[...] a falta de debate compromete muito com a realidade brasileira, pela falta de informações” é um exemplo de formulação que não constrói uma efetiva argumentação. De igual modo, trechos semelhantes podem ser verificados no parágrafo conclusivo do texto. Percebemos aqui a construção de sintagmas genéricos que não avançam e não apresentam novas ideias a partir da ideia base.

Acerca dessas inferências, temos algumas considerações que merecem espaço de discussão. Primeiramente, buscando na definição de repetição formal, compreendemos que o conceito refere-se, também, à repetição estrutural que é difundida no meio escolar, por meio das discursividades inscritas na FD do discurso oficial do ENEM. Como visto, o texto segue um padrão textual que privilegia as normas formais, enquanto produz sintagmas genéricos que não são alicerçados nessa estrutura, no intuito de produzir novos sentidos. Há aí uma contradição constitutiva dessa FD, que despreza as repetições formais textualizadas na redação e, de modo contrário, privilegia esse tipo de repetição na estrutura formal do texto. Essa contradição está vinculada à ideia de evidência do texto escrito. Porquanto, nos textos analisados, se houver a clara repetição formal, textualizada, advinda dos textos motivadores ou do tema de redação, não haverá formas de legitimar a prática, pois, estará escancarada a inconsistência do discurso oficial.

Nesse caso, a partir da análise das repetições apresentadas em tela e da análise dos desdobramentos que elas provocaram, tanto na textualidade escrita, quanto na materialidade estrutural, consideramos não haver indícios de repetição histórica, conforme estabelecida pela AD, na redação analisada. Isso, pois, ao repetir empiricamente, de modo indiscriminado, sem

ao menos levar em consideração a lógica e os sentidos possíveis, o texto não avançou em sua discursividade e tampouco em sua argumentação, tornando-a tão rasa quanto inconsistente. Além disso, esta fixidez dos sentidos é impulsionada pela repetição formal. Portanto, em ênfase, não houve unidade discursiva, os sentidos se mantiveram em dispersão. Ademais, houve contradição e, por isso, não foi estabelecida a função-autor.

4.1.2 Da repetição argumentativa na redação da aluna Carol (A2)

Nesta subseção, passamos a analisar o segundo texto apresentado neste trabalho. Para tanto, partimos do princípio. Inicialmente, o texto produzido pela aluna Carol, inscrito na P1, é iniciado evocando a figura de Jean-Paul Sartre, famoso filósofo e escritor francês, envolvido com pautas da vertente esquerdista da política de seu país. Na formulação analisada, há uma citação ao referido autor, na qual a questão da “responsabilidade” é posta em discussão. Afinal, um dos argumentos formulados nesse texto é que há uma irresponsabilidade da sociedade brasileira acerca do problema posto: Justiça com as próprias mãos no Brasil do século XXI. Vejamos, a seguir, a figura 13:

Figura 13 - P1E1A2

1	O filósofo francês Sartre defende que cabe ao ser humano escolher seu modo de
2	aguir, pois este seria livre e responsável. No entanto, percebe-se a irresponsabilidade de
3	uma parcela da sociedade no que concerne a justiça com as próprias mãos no Brasil do
4	século XXI. Nesse sentido, torna-se evidente como causas a falta de conhecimento, bem ce-
5	mo a irracionalidade.

Fonte: Texto produzido pela aluna Carol

Como visto a partir da figura 13, a primeira repetição que ocorre no texto analisado é de tipo empírica/mnemônica. Esta repetição está filiada ao pensamento do escritor Jean-Paul Sartre, o qual, segundo o que é visto na produção textual, considera o ser humano responsável pelas suas escolhas e pelo seu modo de agir em sociedade. Contudo, há aí em ação um esquecimento constitutivo do discurso, o qual provoca a ilusão de que há apenas um único sentido para uma palavra, nesse caso, o termo “responsabilidade”. Essa ilusão também constitutiva que advém do aspecto ideológico não dá margem à dispersão dos sentidos e, portanto, faz crer que há um único significado ligado estritamente à cada palavra da língua. Adiante, apresentamos a SD correspondente. Eis, a seguir, o quadro 4:

Quadro 4 - P1SD1A2

Repetição Empírica/Mnemônica	O filósofo francês Sartre defende que cabe ao ser humano escolher seu modo de agir, pois este seria livre e responsável. (Linhas: 1 e 2)
---------------------------------	--

Fonte: Excerto da figura 13

A partir da figura 13 e do quadro 4, inferimos que, de fato, a formulação linguística em análise aponta para uma contraposição equivalente entre os termos “responsável” e “irresponsabilidade”. Nesse caminho, o problema em tela é que, para Sartre, como visto no fragmento de texto, o termo em questão indica que o ser humano deve ser responsável pela forma como age em sociedade, o que difere semanticamente tanto pelo sentido produzido, quanto pela função estabelecida do termo subsequente: irresponsabilidade. Em outras palavras, para o autor citado, o termo “responsável” faz referência à atribuição de responsabilidade. Essa atribuição, no entanto, não é algo controlável pelos sujeitos, é algo que não depende de cada ser humano individualmente, mas do estado de direito que assim o definiu. Assim, a liberdade da qual fala Sartre carrega em si o aspecto legal, no sentido de que as ações dos sujeitos ditam a forma como eles serão interpelados posteriormente.

Por um lado, em nosso gesto interpretativo da formulação que constitui a citação, notamos que os efeitos de sentido produzidos indicam uma atribuição de dever: o ser humano deve assumir o ônus e o bônus decorrentes de suas ações. Por outro lado, o termo inserido fora da citação produz o sentido de falta, no que se refere à responsabilidade de cada indivíduo na forma de agir, no caso, o agir correto. Dito de outro modo, o termo “responsável”, para Sartre, indica que o ser humano é detentor de responsabilidade, ou seja, é sujeito ciente das próprias ações. Porém, na formulação fora da citação, o termo carrega os sentidos de ação, ato ou atitude desaprovada, a falta de responsabilidade ali indica para a má condução das atitudes da sociedade ao agir com as próprias mãos de maneira inapropriada. Assumimos essa posição ao também assumirmos que, embora haja irresponsabilidade por uma parcela da sociedade, esta mesma parcela continua sendo responsável pelos seus atos, afinal, agir com as próprias mãos em certos casos pode acarretar em processos criminais e em prisão.

Dessa forma, a contraposição que se pretendia estabelecer como movimento de progressão textual e como elemento de retomada é marcada por um equívoco, no qual, não se considera que os sentidos sempre podem vir a ser outros, como é o caso. Portanto, as funções dadas à citação analisada não podem ser bem-sucedidas, pois no próprio núcleo da função há uma falha, o que não permite a plena contraposição e limita a progressão textual no seio da incoerência estabelecida. Essa falha, além disso, provoca a limitação de possíveis novas incursões e novos gestos argumentativos nas estratégias seguintes que se poderia adotar para

construir novos sentidos, pois, o tópico frasal, aquele que seria o espaço de retomada, foi mal desenvolvido a partir de uma má interpretação do aporte teórico evocado.

Em contramão ao que analisamos, vejamos algumas possibilidades e maneiras de se formular textualidades, cujos sentidos se inscrevem na memória discursiva do interdiscurso e produzem o efeito de unidade. Para isso, buscamos no referencial motivador da folha de proposta de redação utilizada pela aluna Carol em sua produção. Primordialmente, vejamos, a partir da figura 1, meios pelos quais se poderia alcançar a constituição de certa função-autor no referido texto. No primeiro fragmento motivador da primeira proposta de redação é apontado que o problema da justiça com as próprias mãos é o que de fato algumas pessoas definem como justiça. Nesse caminho, poderíamos questionar acerca das práticas dessas pessoas, qual o nível de responsabilidade lhes são atribuídas a partir dos seus atos delituosos. Qual o nível de culpabilidade e de punição é estipulado para aqueles que infringem a lei ao se colocarem acima dela? Afinal, embora sejamos livres, como afirma Sartre, não podemos usar de nossa liberdade para ferir o mesmo direito de outrem.

Além disso, a partir do segundo texto motivador (cf. figura 2), poderíamos jogar com os sentidos possíveis para os termos “responsável” e “irresponsável”. Isso, no sentido de haver, no fragmento da reportagem que relata o assassinato de um homem acusado injustamente de violência sexual, o sentido legal e o sentido de negatividade que ambos os termos produzem. Definitivamente, houve irresponsabilidade social do grupo que agiu em prol de um linchamento coletivo que acabou com a morte do caminhoneiro Juvenal. Tal irresponsabilidade ocorre na ação de um grupo violentar os direitos civis de um indivíduo com base em boatos que facilmente poderiam ser esclarecidos em um diálogo. Contudo, o ímpeto de vingança se sobressaiu e findou a vida de um inocente. O que, sem dúvidas, acarretou em processos criminais em torno dos diversos envolvidos no delito. Interpelando-os, desse modo, ao sistema judicial que os julga responsáveis pelos seus atos, sejam positivos ou negativos. Logo, não utilizando do efeito de contraste, poder-se-ia alcançar, em ambos os sentidos sobrepostos para os referidos termos, uma real articulação em efeito de unidade e progressão. Vejamos, a seguir, o quadro 5:

Quadro 5 - P1SD2A2

Repetição Formal	“[...] justiça com as próprias mãos no Brasil do século XXI” (Linhas: 3 e 4)
------------------	---

Fonte: Excerto da figura 13

Em sequência, ainda a partir da figura 13, destacamos no quadro 5 a SD correspondente à primeira ocorrência de repetição formal na primeira redação da aluna Carol. Novamente, o

que há é a repetição do tema de redação, ou seja, a problemática abordada pelos alunos em suas produções. Desse modo, em nossa seleção dos textos a serem analisados, vimo-nos diante de uma questão: analisar textos que apresentavam as mesmas ocorrências de repetição ou privilegiar a análise a textos que, de igual modo, repetiam, porém, repetiam em espaços de formulação diferentes entre si. Optamos pela primeira opção, adotando como justificativa para tal escolha a também repetição de uma problemática: a incapacidade de estabelecer novos sentidos a partir do sentido base, nessas condições de produção das discursividades, que é o próprio tema de redação.

Nesse sentido, a repetição que mostramos, assim como na ocorrência anterior desta mesma conjuntura, tem uma única função no âmbito do texto: preencher linhas. No entanto, como se pode notar com a leitura do texto em questão, essa repetição, individualmente, não se trata do problema em si. O que definimos como o principal problema relacionado às repetições formais nesse texto é a repetição do mesmo fragmento em diferentes partes da estrutura textual: introdução, desenvolvimento e conclusão. Além dessa primeira ocorrência, esse mesmo fragmento de texto aparece das linhas 9 a 10 e da 27 a 28. Ademais, há uma parte do tema exposto na linha 12 (cf. figura 10). Daí inferimos que o problema está alicerçado naquilo que já discutimos: a produtividade sem a criatividade. Em resumo, a inserção do tema de redação tal como aparece na proposta produz rarefação do valor criativo do texto e mantém os sentidos estáticos. Dessa forma, por se tratar de repetições que estão pautadas no mesmo fragmento de texto, não voltaremos a apresentá-las em quadros. Em sequência, partimos para as demais repetições, estas de tipo empírica/mnemônica.

A partir de agora, analisamos a segunda repetição empírica/mnemônica que ocorre no texto da aluna Carol. Neste ponto da produção, a formulação linguística em tela traz para a análise uma citação ao filósofo alemão Arthur Schopenhauer, o qual afirma, segundo a formulação na redação, que os limites do campo de visão de uma pessoa é o que define o seu entendimento acerca do mundo. Nesse ponto da redação, podemos notar uma clara articulação ao primeiro argumento apresentado na introdução (cf. figura 13). Esse argumento está atrelado à ideia de que o desconhecimento é o principal motivo para existir a prática de justiça com as próprias mãos no Brasil. Para embasar esta tese, a aluna evoca a figura de Schopenhauer. Nesse fluxo, vejamos a figura 14:

Figura 14 - P1E2A2

6	Em primeiro plano, é preciso atentar para falta de conhecimento presente na questão.
7	Conforme o filósofo Schopenhauer defende que os limites do campo de visão de uma pessoa
8	determinam seu entendimento a respeito do mundo. Entretanto, é evidente que
9	políticas governamentais não criam campanhas informativas que aborde a justiça com as
10	próprias mãos no Brasil do século XXI e suas consequências, dessa forma deixando a
11	sociedade sem entendimento para abordar o problema, logo deixando a comuni-
12	dade adebita a prática de justiça com as próprias mãos, tendo como resultado uma
13	problemática que não conceda avanços.

Fonte: Texto produzido pela aluna Carol

Em sequência, a partir da figura 14, conferimos que a segunda repetição empírica/mnemônica em tela no texto da aluna Carol diz respeito ao pensamento de Arthur Schopenhauer, filósofo alemão do século XIX. Esta citação está vinculada, como sobredito, à tese de que o desconhecimento da sociedade provoca a ocorrência de casos em que a população age com as próprias mãos ao exigir justiça. Dito de outro modo, o referido escritor aponta que o “campo de visão” de cada pessoa determina o que ela entende sobre o mundo. Nesse caso, os efeitos de sentido aí em jogo salientam que, se as pessoas não obtiverem conhecimento acerca dos problemas envoltos à justiça com as próprias mãos, indefectivelmente, elas cometerão esta prática. Vejamos a SD em questão, a partir do quadro 6:

Quadro 6 - P1SD3A2

Repetição Empírica/Mnemônica	Conforme o filósofo Schopenhauer defende que os limites do campo de visão de uma pessoa determinam seu entendimento a respeito do mundo. (Linhas: 7 e 8)
---------------------------------	--

Fonte: Excerto da figura 13

Como visto a partir do quadro 6, a SD aqui analisada, em nosso gesto interpretativo, aponta para os sujeitos em uma sociedade de um modo determinista. Esse efeito de sentido produzido advém da proposição definitiva a respeito da questão delimitadora do alcance ao conhecimento e ao entendimento das questões do mundo. Em sequência, há os desdobramentos dessa citação, os quais estão pautados em um desenvolvimento falho na argumentação, a qual é construída, de maneira subsequente, a partir da ideia de que a função de fornecer conhecimento necessário às pessoas é estritamente ligada às “políticas governamentais” que funcionam no intuito de criar “campanhas informativas”. À frente, essa atribuição destoante é fortalecida, pelo sentido de falta, no seguinte fragmento: “[...] deixando a sociedade sem entendimento para abordar o problema, logo, deixando a sociedade adebita a prática de justiça com as próprias mãos [...]”. Assim, o sentido provocado por essa formulação linguística indica para também uma estrita possibilidade de alcance ao conhecimento.

A partir disso, um possível deslocamento dos sentidos, de modo criativo, que poderia sobressaltar os sentidos cristalizados, seria questionar aos órgãos governamentais previamente citados sobre o que se difunde como justiça. Qual é o entendimento acerca desse conceito que a sociedade adota para si? Ademais, se poderia questionar a própria sociedade, estipulando, assim, um diálogo com o leitor da redação, quais formas de justiça são privilegiadas e/ou descartadas de modo geral? Se, para Schopenhauer, os limites do campo de visão limitam o entendimento acerca das questões do mundo, cabe à formulação linguística usar da contraposição tão difundida como técnica argumentativa e propor que aumentemos o nosso campo de visão acerca de justiça e das variações de entendimentos acerca desse tema. Dessa forma, a estrutura baseada na conjunção adversativa proporia um desacordo da posição-sujeito atrelada à função-autor com o referencial teórico e não um embate entre teoria e realidade. Esse movimento colocaria a aluna Carol na origem da textualidade, no domínio da argumentação, além de marcar uma posição frente às proposições.

Seguindo, portanto, a lógica estabelecida nessa forma de estrutura textual, inscrita nesse modo neoliberal de pensar o ensino de produção de texto, vejamos um grave problema. Primeiramente, a FD em tela, da qual deriva o ensino mecânico e somente estrutural do texto dissertativo-argumentativo, preza pela argumentação de um modo também meramente estrutural, pautado, principalmente, em conectivos que provocam efeito de contraposição. Nesse caminho, como supramencionado, as conjunções adversativas marcam a oposição que é privilegiada na argumentação dos textos analisados, contudo, as oposições, por equívocos, são mal estabelecidas. Nessa conjuntura, a produtividade é privilegiada em detrimento da criatividade, o que provoca também a repetição argumentativa. Para esclarecer, faremos uma articulação à ocorrência de repetição no parágrafo posterior do texto. Vejamos a figura 15:

Figura 15 - P1E3A2

14	Em segundo plano, é evidente como causa a irracionalidade. Segundo um dos filóso-
15	fos, o mais importante da história a razão rege o Mundo. todavia, nota-se
16	que uma porcentagem da sociedade brasileira acaba tomando decisões incoe-
17	rentes devido os governos não abordarem temas como a justiça com as pró-
18	prias mãos e como essas atitudes podem ser perigosas para as pessoas pré-
19	judgadas por crimes, o que pode resultar em um tecido civil que pratique diver-
20	sos linchamentos como mortes, assim tendo como um imbróglio sem resolu-
21	ção.

Fonte: Texto produzido pela aluna Carol

Como visto a partir da figura 15, o parágrafo é iniciado, a partir da ideia de tópico frasal, utilizando da retomada dos pontos estabelecidos no parágrafo inicial do texto. Isso se dá na

medida em que o problema é trazido da introdução para ser, em tese, articulado. Contudo, o desenvolvimento em tela produz certo efeito de deriva e salta para outros caminhos argumentativos. Nessas condições de produção, a questão da irracionalidade é abordada ao questionar as decisões da sociedade em decorrência da falta de informação que deveria ser oferecida pelos governos, este último termo, por sua vez, ao ser formulado no plural, inferimos tratar-se dos governos estaduais, haja vista que a temática em cena privilegia apenas o território brasileiro. Nesse entremeio, há uma citação que chama atenção justamente por aquilo que lhe falta: um nome para referir como autor. Vejamos o excerto da SD, a partir do quadro 7:

Quadro 7 - P1SD3A2

Repetição Empírica/Mnemônica	Segundo um dos filósofos mais importante da história a razão rege o Mundo. (Linhas: 14 e 15)
---------------------------------	--

Fonte: Excerto da figura 13

Como visto, a partir do quadro 7, neste ponto do texto, analisamos a SD correspondente à terceira ocorrência de repetição de tipo empírico/mnemônico no texto em questão. No entanto, nesse caso, percebemos aqui uma ocorrência desse tipo de repetição de um modo diferente, isso se dá na medida em que há aí em jogo um equívoco que produz certo deslize não pretendido no campo do intradiscurso. Analisemos, de antemão, em quais condições se constitui essa deriva. Nesse aspecto, a partir da figura 15, notamos a ocorrência da repetição presente na parte da estrutura textual designada ao segundo parágrafo de desenvolvimento da redação. Aqui, o argumento que se pretende discorrer é fundamentalmente a “irracionalidade”. Esse argumento é imediatamente contraposto pela supramencionada citação cujos sentidos colocam em evidência a ideia de razão. Há, nesse viés, o embate razão *versus* irracionalidade. Adiante, há uma outra colocação em efeito de oposição, desta vez entre o referencial teórico e a realidade. Essa oposição é fortalecida pela afirmação de haver uma porcentagem da sociedade que se coloca do lado da irracionalidade, contudo, não há números que embasem essa afirmação.

Dentre essas questões, há a citação que falha (cf. quadro7). Olhando apenas para o que há de simbólico na formulação, no eixo horizontal do intradiscurso, essa citação não remete a alguém específico, afinal, a ocorrência de repetição se faz presente sem a menção a um autor, a um pensador ou a uma corrente teórica, filosófica ou literária. Embora seja citado que o pensamento ali em jogo é atribuído a um dos filósofos mais importantes da história. O que, de fato, não pode esclarecer a quem realmente a citação é atribuída. Contudo, o equívoco está exatamente no esquecimento, este, que se configura de modo constitutivo e não constitutivo. Em primeiro caso, pois, na medida em que o esquecimento constitutivo provoca a ilusão de

estarmos na origem da discursividade, ele ocasiona, também, um esquecimento de caráter empírico. Este esquecimento é, portanto, o agente de apagamento, de silenciamento, da não menção ao autor, o que, em âmbito acadêmico, resultaria em plágio. Posteriormente, ao analisarmos a segunda redação escrita pela aluna Carol, identificamos a quem essa citação em tela é, em verdade, atribuída (cf. figura 20).

Enfim, voltando à questão da repetição argumentativa, faremos aqui um diálogo com a ocorrência de repetição anteriormente mencionada na redação sob análise. Primordialmente, precisamos olhar para a estrutura textual, no sentido coesivo. A partir disso, percebemos que ambos os parágrafos que constituem o desenvolvimento da redação seguem exatamente a mesma forma. Tanto no primeiro, quanto no segundo parágrafo, a ordem é esta: 1. inicia-se com o tópico frasal que remete à tese correspondente na introdução; 2. insere-se uma citação que constitui uma repetição empírica/mnemônica; 3. há uma conjunção adversativa que produz o movimento de contraposição argumentativa; 4. o governo ou os governos são colocados como ausentes no que se refere à resolução do problema; 5. o tema é novamente citado por meio de repetição formal e, por fim, 6. são inseridas as possíveis consequências que derivam da problemática e da ausência governamental.

Nesse sentido, o que podemos inferir é que o ensino de produção textual, especificamente, o ensino de redação dissertativa-argumentativa, em âmbito de educação pública estadual, é pautado unicamente em organização textual. Contudo, esta organização textual, que poderia servir de alicerce para os sentidos produzidos, é extremamente padronizada, o que ainda não constituiria um grave problema se esse padrão fosse estabelecido envolto a uma argumentação consistente e igualmente organizada. No entanto, o que se pode perceber nessa produção textual é o privilégio à estrutura em detrimento da argumentação. Afinal, não somente a ordem dos elementos é a mesma em ambos os parágrafos de desenvolvimento, mas, também, repetem-se os agentes da problemática, os meios pelos quais se pode solucioná-la e as consequências da inércia governamental. Ou seja, o segundo parágrafo de desenvolvimento é não mais que uma cópia do primeiro parágrafo da mesma etapa, alterando apenas alguns termos-chave.

Enfim, na parte final do texto em questão, há a ocorrência de uma repetição formal que, assim como as ocorrências anteriores analisadas neste trabalho, têm apenas a função estrutural de preencher um espaço vazio, no qual não houve a capacidade de progressão. Nesse caso, o texto não avançou e, por esse motivo, foi necessário repetir a temática, a proposição. E como não havia, na historicidade, a partir da memória discursiva, algo a ser repetido, é de modo formal que é feito. Todavia, não há paráfrase, nem ao menos um efeito polissêmico, o que há é

a manutenção dos mesmos sentidos, que são empregados não mais com a sua função primária: guiar o aluno na escrita de um texto coerente. Nesse texto, a função da proposição temática é, principalmente, reiterar os espaços do dizer.

Pensando no plano da circulação e em quais efeitos de sentido são produzidos com essa repetição formal, tenhamos uma breve reflexão: as repetições deste tipo, como visto no capítulo teórico deste trabalho, têm como base a paráfrase. Assim, entendemos haver nessa prática de repetição uma estática função dos sentidos em tela. Contudo, esta é, embora estática, uma maneira pela qual se pode alcançar um movimento, desde que a paráfrase, intrincada a um efeito interdiscursivo, estabeleça, no decorrer do texto, um deslocamento, partindo da criatividade, não da produtividade. Criam-se, dessa maneira, novos pontos de reflexão, novas incursões e possíveis argumentações que se sustentam na e pela historicidade. No entanto, no texto analisado, não pudemos notar um movimento de articulação com tal sustentação. Dessa forma, a aluna não se colocou na origem da textualidade, pois, não foi capaz de, em meio às possibilidades do interdiscurso em dispersão, produzir efeito de unidade. Não houve a ocorrência de repetição histórica e nem ao menos resquícios do que poderia se constituir uma repetição desse tipo. Por isso, não consideramos haver, nessa produção, a constituição de autoria.

4.2 Implicações das fake news

4.2.1 Dos efeitos de repetição no texto da aluna Júlia (A1)

Postas as análises do primeiro e do segundo texto apresentados neste trabalho de monografia, partimos, nesta seção, para a apreciação analítica do terceiro e do quarto texto constituintes de nosso *corpus* discursivo. Para tanto, inicialmente, apresentamos os excertos e as SD correspondentes da primeira redação inscrita na P2: Caminhos para combater as fake news. Após a leitura do texto em questão, percebemos a ocorrência de algumas repetições, conforme demonstraremos nas páginas subsequentes deste trabalho. Vejamos, a seguir, a figura 16:

Figura 16 - P2E1A1

1	O filósofo francês Sartre defende a ideia de que cabe ao
2	ser humano se responsabilizar sobre suas próprias de-
3	cisões. Nos entanto, na realidade brasileira atual, a questão
4	das fake news contraria o ponto de vista do filósofo. Nesse ce-
5	nário, é possível afirmar que a falta de conhecimento e a in-
6	fluência midiática colabora em dificultar a resolução do problema.

Fonte: Texto produzido pela aluna Júlia

A partir da figura 16, percebemos um padrão se construindo nas redações analisadas. Novamente, o autor francês Jean Paul Sartre é citado, contudo, há um movimento nesta formulação linguística que provoca certos efeitos de sentido, os quais marcam uma diferença em relação à primeira formulação que se utiliza do pensamento desse autor na P1 (cf. figura 13). No primeiro caso dessa mesma citação, a formulação linguística apontava para uma contraposição equivalente entre os termos “responsável” e “irresponsabilidade”. Contudo, na produção em tela, a formulação textual produz outros efeitos de sentido a partir da forma nominal do verbo “responsabilizar” no infinitivo. Vejamos, na sequência, o quadro 8:

Quadro 8 - P2SD1A1

Repetição Empírica/Mnemônica	“O filósofo francês Sartre defende a ideia de que cabe ao ser humano se responsabilizar sobre suas próprias decisões” (Linhas: 1 a 3)
---------------------------------	--

Fonte: Excerto da figura 16

A partir da figura 16 e do quadro 8, vejamos os possíveis efeitos de sentidos produzidos pela formulação linguística em questão, considerando, nesse entremeio, também os desdobramentos dessa repetição de caráter empírico/mnemônico. Traçamos, por agora, um diálogo com a primeira ocorrência dessa citação (cf. figura 13). Naquela ocorrência produzida pela aluna 2, percebemos e analisamos a fragilidade do contraste proposto entre os sobreditos termos. Além disso, naquele texto, o adjetivo “responsável” é atribuído ao “ser humano”, bem como o verbo “responsabilizar”, no texto sob análise, o qual tem o mesmo elemento na função de sujeito gramatical. A respeito disso, compreendemos haver em ambas as formulações da citação, mesmo diferentes, uma atribuição de dever às pessoas. Portanto, há certa semelhança entre os textos em questão, embora, no primeiro caso, pelo equívoco, os argumentos naveguem para outros campos do dizer. Vejamos os desdobramentos dessa citação.

Adiante, como nas demais redações analisadas, o que há logo após a primeira repetição empírica/mnemônica é um conectivo textual que produz o sentido de contraposição, nesse caso, a marca textual utilizada é “no entanto” (cf. figura 16). A derivação dessa contraposição é novamente afirmar que a realidade não se assemelha ao que o referencial teórico aponta. Por isso, é dito que a questão das *fake news* contraria o que foi pensado por Sartre. No entanto, essa estratégia, como supramencionado, não é bem articulada. Vejamos. O primeiro argumento apresentado é a falta de conhecimento, não por coincidência, o mesmo argumento, inclusive, formulado do mesmo modo, é usado na redação que dialoga com esta. Ademais, a influência

mediática é o segundo argumento apresentado para as possíveis causas do problema posto. Assim, constitui-se a tese proposta pela aluna no parágrafo inicial, a introdução.

Dessa forma, questionamos: em que aspecto, em verdade, há uma conexão entre o referencial teórico evocado para a formulação linguística, os argumentos propostos e a temática da redação? Afinal, a contraposição trazida à baila não estipula uma ligação consistente entre o que é escrito nas primeiras linhas do texto e o restante do primeiro parágrafo. O que nos faz também inferir que não há conexão coesa ou coerente entre os sentidos expressos no tópico frasal do parágrafo introdutório e todo o restante da construção argumentativa da redação. Acerca do primeiro argumento, considerando o seu desdobramento no parágrafo seguinte (cf. figura 17), há inconsistência em não especificar em que âmbito há falta de conhecimento. Expliquemos. Por um lado, há pessoas que, por não conseguirem discernir uma notícia verídica de uma notícia falsa, divulgam aquela que é mentirosa. Por outro lado, compreendemos que essa prática não é o produto da falta de informação, esse elemento é usado pelos sujeitos para propagar desinformação. Ou seja, há pessoas que, conscientemente, propagam *fake news*. Vejamos, na sequência, a figura 17:

Figura 17 - P2E2A1

7	Em primeiro plano, de acordo com dados divulgados pelo
8	Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas para o Acesso à In-
9	formação (Gpopai) da Universidade de São Paulo (USP), cer-
10	ca de 12 milhões de pessoas difundem notícias falsas no Brasil.
11	Nesse contexto, é viável citar que a falta de conhecimento é
12	um fator relevante no que concerne o agravamento de tal
13	causa.

Fonte: Texto produzido pela aluna Júlia

Em sequência, compreendemos não haver articulação consistente que possa vincular o parágrafo de introdução às informações citadas no primeiro parágrafo de desenvolvimento. Como demonstração, vejamos, a partir da figura 17, a primeira ocorrência de repetição formal no segundo texto escrito pela aluna Júlia. Essa é não apenas a primeira repetição formal desse texto, mas também a primeira repetição formal que não está baseada na transcrição do tema da redação em todo o recorte constituinte do nosso *corpus* discursivo de análise. Logo, essa repetição busca nos textos motivadores da proposta de redação os meios para a construção argumentativa. Contudo, vejamos de qual forma os sentidos são articulados, em quais campos eles navegam e quais são os efeitos de sentidos produzidos a partir da formulação dessa repetição formal. A seguir, a SD correspondente:

Quadro 9 - P2SD2A1

Repetição Formal	“[...] de acordo com dados divulgados pelo Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas para Acesso à Informação (Gpopai) da Universidade de São Paulo (USP), cerca de 12 milhões de pessoas difundem notícias falsas no Brasil. (Linhas: 7 a 10)
------------------	--

Fonte: Excerto da figura 17

Como mencionado, os dados expostos no texto da aluna Júlia foram transcritos diretamente do segundo texto motivador da folha na qual há a proposta de redação. É possível percebermos, a partir da figura 4, que houve a construção de uma tentativa de paráfrase na inserção dessas informações. Isso, pois, na formulação do texto há algumas mudanças de posição dos elementos linguísticos. Esse movimento, geralmente, ocorre na medida em que o discurso oficial do ENEM rejeita a inserção de informações exatas dos textos motivadores na construção da redação. Porém, há aí um equívoco que passa, por vezes, despercebido pelo ensino de redação inscrito na formação ideológica neoliberal a qual criticamos neste trabalho. Isso se dá pelo fato de que a mudança na posição dos elementos linguísticos não constrói de fato uma paráfrase. Em síntese, a noção de paráfrase está pautada em manter-se no espaço de significação, formulando de outro modo, com outras palavras que, em seu campo semântico, apontam para os mesmos sentidos.

A partir do que foi exposto, faremos novamente o movimento de discutir possíveis formulações que poderiam indicar a constituição da repetição histórica. Desse modo, o primeiro dos textos motivadores que podemos conferir, a partir da figura 4, tem como principal função apresentar uma definição acerca do conceito de *fake news*. Nesse texto, há uma definição que afirma que essas falsas informações são replicadas rapidamente nos meios digitais de modo irresponsável. Este último termo, como amplamente discutido em nossas análises, produz certos efeitos de sentidos. Nesse caso, o efeito de sentido produzido é de haver uma reprovação acerca da prática de disseminação de notícias falsas. O que caminha em lado oposto ao que foi formulado pela aluna Júlia na redação em questão. Nesse sentido, poderia haver aí uma formulação que colocaria em confronto as duas posições. Esse movimento, por meio da interdiscursividade do texto motivador, produziria um deslocamento dos sentidos já estabilizados e colocaria o texto também em movimento.

Para além do primeiro texto motivador, que tem o caráter definidor do conceito em discussão, o segundo texto apresenta dados estatísticos acerca da problemática das *fake news* (cf. figura 4). Esse fragmento de texto, diferentemente do que foi feito na redação sob análise, poderia ser utilizado a partir de outro movimento diferente da transcrição das informações em

tentativa de paráfrase. A exemplificar, considerando o aspecto motivador na informação trazida pelo texto, a formulação textual da redação poderia deslocar os sentidos para o que o arcabouço motivador traz de agravante: o número de seguidores que cada pessoa pode alcançar e o aumento do alcance das notícias falsas. Assim, esse ponto, especificamente, poderia ser inserido à redação, constituindo a tese de que o meio digital potencializa o alcance das *fake news*, e que esse alcance, de modo desenfreado, provoca as graves consequências dessa prática. Ademais, articulando esse agravante à ideia de influência midiática já inserida pela aluna, haveria um desenvolvimento autoral da argumentação e um maior detalhamento da forma como o meio digital interfere no problema.

A seguir, por meio do terceiro texto motivador dessa proposta, que vemos a partir da figura 5, percebemos que se trata do fragmento de um projeto de lei. Nesse texto, há descritas as possíveis implicações da divulgação de notícias falsas em diferentes âmbitos, como: a saúde, a segurança pública, a economia nacional, o processo eleitoral etc. Nesse arcabouço motivador, há também as possíveis penas para cada delito relacionado às *fake news*. Um exemplo seria em casos que a divulgação de notícias falsas impulsionasse casos criminais mais graves, assim, os indivíduos praticantes do delito poderiam ser interpelados frente a penas maiores e mais rígidas. Há também o aumento de pena em casos em que a divulgação de notícias falsas promove vantagem para quem a pratica ou para outrem. Nesse caso, a formulação linguística da redação poderia levar à argumentação, a partir dessa interdiscursividade, para refletir se há de fato uma penalização consistente para o crime de divulgar notícias falsas. Além disso, poderia se questionar acerca da amplitude das leis que asseguram o tratamento dessa prática. Ou seja, questionar se as leis sobre *fake news* são suficientes para as diversas e distintas ocorrências.

Por fim, a partir do quarto e último texto motivador dessa proposta de redação (cf. figura 6), vemos o fragmento de uma matéria jornalística que traz para o debate a questão do senso crítico. Esse texto aborda a tese de que a sociedade deve fazer um movimento de alfabetização digital. Nesse sentido, essa alfabetização deve visar ao reconhecimento desse tipo de informação para evitar que o debate público seja tumultuado. Nesse viés, o principal ponto abordado nesse texto é que a sociedade reconhece notícias falsas em meios tradicionais, mas, em meios digitais, a população não consegue reconhecer mensagens distorcidas e/ou mentirosas. Além disso, o texto aborda o descontrole da absorção dessas informações recebidas. Assim, o argumento principal é que se crie uma cultura do questionamento. A partir dessas discursividades, a formulação linguística da redação da aluna Júlia poderia alicerçar a ideia de “palestras informativas” e de “campanhas nas redes sociais” à noção de senso crítico, de criticidade na leitura de informações nos meios digitais, abordando, desse modo, a proposta de

intervenção desenvolvida na conclusão da redação se poderia deslocar os sentidos estabelecidos a um novo campo de sentidos.

4.2.2 Da deriva ao esquecimento no texto da aluna Carol (A2)

Nesta subseção, colocamos sob análise o último texto constituinte do nosso *corpus* discursivo. Nesse caminho, o texto trazido à baila refere-se à segunda redação produzida pela aluna Carol, inscrita na P2, que aborda os “Caminhos para combater as fake news”. A redação em questão, em uma primeira análise, segue exatamente a estrutura percebida nos demais textos analisados. Diferentemente da análise proposta para o primeiro texto produzido por essa aluna, faremos aqui uma análise que visa investigar principalmente aos aspectos formais que recobrem as repetições empíricas/mnemônicas já abordadas e discutidas naquela oportunidade. Portanto, o caminho que seguimos aqui difere daquele, com ênfase na necessidade de avançar as incursões analíticas em diferentes campos dos sentidos. Desse modo, a produção textual em tela é iniciada a partir de uma citação, que classificamos como repetição empírica/mnemônica. Vejamos, no fluxo de nossas considerações, a figura 18:

Figura 18 - P2E1A2

1	O filósofo francês Sartre defende que os limites do campo de visão de uma pessoa de-
2	tem a cabe ao ser humano escolher seu modo de agir, pois este seria livre e responsável. No entan-
3	to, percebe-se a irresponsabilidade da sociedade no que concerne aos
4	caminhos para combater as fake news. Nesse sentido, torna-se evidente como causas a falta
5	de conhecimento, bem como a irracionalidade.

Fonte: Texto produzido pela aluna Carol

A partir do parágrafo inicial do texto em tela, o primeiro ponto de reflexão em nosso gesto analítico concerne ao fato de retomar o diálogo iniciado na seção anterior deste trabalho. Para tanto, faremos novamente o exercício de colocar frente a frente ambos os textos da aluna Carol, para encontrarmos os pontos de semelhança e de distinção. Desse modo, a partir da figura 13 em comparação à textualidade expressa na figura 18, conseguimos perceber, em meio às formulações linguísticas de ambos os textos, diversas semelhanças. A exemplificar, vejamos o seguinte: na produção da P1 há, na formulação do primeiro parágrafo, o fragmento “O filósofo Sartre defende que cabe ao ser humano escolher o seu modo de agir pois este seria livre e responsável”. Logo após essa citação, há, naquela formulação, o conectivo “no entanto”, o que também se repete no texto da presente análise. Ademais, com a exata mesma formulação, o parágrafo segue expondo os argumentos constituintes da tese, a “irresponsabilidade de uma

parcela da sociedade” é o problema e as suas causas são: “a falta de conhecimento” e a “irracionalidade”. Vejamos, na sequência, a SD presente no primeiro parágrafo:

Quadro 10 - P2SD1A2

Repetição Empírica/Mnemônica	“O filósofo francês Sartre defende que os limites do campo de visão de uma pessoa determ cabe ao ser humano escolher o seu modo de agir, pois este seria livre e responsável.” (Linhas: 1 e 2)
---------------------------------	--

Fonte: Excerto da figura 18

Como percebido a partir da figura 18, o segundo texto produzido pela aluna Carol é iniciado a partir da inserção de uma repetição empírica/mnemônica. Nessa repetição, como percebido a partir do quadro 10, novamente vemos expressa a figura de Jean Paul Sartre, esse que é o autor mais citado em todo o recorte inicial, fato que se repete em nosso recorte final de quatro textos. Além disso, a repetição em jogo traz para a reflexão algumas questões acerca do modo como a turma na qual as redações foram recolhidas era apresentada às citações que constituem as repetições aqui analisadas. Isso se dá porque, logo no início da produção, naquele período textual nomeado pelos professores como tópico frasal, há, na citação sob análise, um grifo que produz certos efeitos de sentido. Nesse viés, há, nessa citação, um deslize que apresenta uma falha. Assim, a partir do quadro 10, percebemos que houve, no momento da escrita, uma confusão que provocou um erro na formulação da citação que evoca Sartre.

A seguir, a partir do quadro 10, vejamos os efeitos de sentidos produzidos pela deriva ocasionada com o erro marcado pela aluna Carol em sua produção textual. Nesse sentido, o fragmento de texto se apresenta tachado com uma linha, o que elimina o fragmento textual riscado e indica que há ali um equívoco. Contudo, produziram-se, com essa ação, novos efeitos de sentido em meio ao erro ou à confusão criada na formulação da citação. O fragmento de texto tachado, de fato, é eliminado da análise do professor ou do avaliador do ENEM ou dos vestibulares, porém, para nós, esse fragmento de texto é um fio de análise que remonta a hipótese de haver nas produções analisadas uma prática de repetição que, embora mnemônica, é estabelecida formalmente. Alicerçamos esta hipótese a partir do trecho em questão: “os limites do campo de visão de uma pessoa determ” que é repetido tal qual na introdução, no primeiro parágrafo de desenvolvimento. Vejamos, a seguir, a figura 19:

Figura 19 - P2E2A2

6	Em primeiro lugar, é evidente como causa a falta de conhecimento presente na problema
7	tica. Conforme o filósofo Schopenhauer os limites do campo de visão de uma pessoa
8	determina seu entendimento a respeito do mundo. Entretanto, evidenciase que não há políti
9	cas públicas que informe a sociedade sobre os caminhos para combater as fake news
10	no Brasil, assim deixando a comunidade sem entendimento de como penalizar as denun
11	ciar as fontes que produzem e espalham fake news, desse modo tendo como consequê
12	cia uma comunidade que não consiga erradicar o problema.

Fonte: Texto produzido pela aluna Carol

Como visto, a partir da figura 19, um outro nome é citado, o filósofo Schopenhauer, a quem, segundo a formulação em tela, é atribuída a citação presente no quadro 11. Nesse entremeio, a partir do nosso gesto de leitura e de interpretação, a citação ao sobredito filósofo produz certos efeitos de sentido. Como antes mencionado neste trabalho, há repetições empíricas/mnemônicas assim como esta em jogo, que são, em contramão, formuladas a partir de um gesto formal de cópia. Na presente ocorrência, constatamos tal equívoco a partir da deriva produzida da confusão entre o pensamento teórico e o pensador a quem se atribui às ideias. Ou seja, a aluna Carol, ao citar Sartre, poderia estar, em meio às condições de produção imediatas da sala de aula, do processo de treinamento e de instrução ao mecanismo formal de produção textual dissertativa-argumentativa, em posse do material teórico, em tese: mnemônico, inscrita na prática: formal. Além de haver, nesse entremeio, indícios de que a aluna estivesse em posse do primeiro texto por ela produzido na semana anterior, haja vista que, semana após outra, os alunos produziram redações inscritas em diversas temáticas. Vejamos o quadro 11:

Quadro 11- P2SD2A2

Repetição Empírica/Mnemônica	“Conforme o filósofo Schopenhauer os limites do campo de visão de uma pessoa determina seu entendimento a respeito do mundo.” (Linhas: 7 e 8)
---------------------------------	--

Fonte: Excerto da figura 19

Por meio da leitura do quadro 11, no qual há expressa a citação ao filósofo Schopenhauer, vemos haver ali a exata citação que seria erroneamente atribuída a Sartre no parágrafo anterior. Mas, para além disso, notamos haver nessa citação um aspecto distintivo, que mostraremos em meio a nosso movimento de diálogo com a redação produzida pela mesma aluna em uma primeira oportunidade. Para tanto, a partir da figura 14, colocamos sob o nosso olhar a comparação entre as formulações naquela e nesta redação. Naquela produção, a formulação textual constitui-se do seguinte modo: “Conforme o filósofo Schopenhauer defende que os limites do campo de visão de uma pessoa determinam seu entendimento a respeito do mundo”. Em consonância a isso, a partir da figura 19, percebemos haver, na intradiscursividade,

uma formulação similar, com apenas algumas mínimas mudanças no campo da construção e da organização sintática. Por exemplo: a palavra “defende” é suprimida na segunda formulação, assim como, é suprimida a desinência de plural marcada pela letra “m” na palavra “determinam”. Na sequência de análise, vejamos a figura 20:

Figura 20 - P2E3A2

13	Em segundo lugar, é preciso tentar para irracionalidade. Segundo Hegel um dos filósofo
14	os mais importante da história defende que a razão rege o mundo. Nessa forma,
15	evidencia-se uma grande lacuna educacional que concientize o tecido social sobre os
16	caminhos que precisam ser enfrentados para combater as fake news, logo quando
17	o corpo civil aderebita a cessar fake news, o que acaba resultando em uma maior
18	quantidade de visibilidade de pessoas que consomem fake news.

Fonte: Texto produzido pela aluna Carol

Em sequência, a partir da figura 20, percebemos haver uma ocorrência de repetição empírica/mnemônica. Essa repetição se constitui a partir da desarticulada citação ao filósofo germânico Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Faremos, nesse quesito, novamente uma articulação dialógica entre esta redação e aquela produzida pela mesma aluna, inscrita na P1. Para isso, retornaremos àquilo que argumentávamos na seção anterior (cf. figura 15): naquele gesto de leitura, colocamos em evidência a falta de um nome a quem se atribuisse a citação, além disso, foi ressaltado que tal equívoco se valia de dois fatores: o esquecimento constitutivo e o esquecimento não constitutivo. No primeiro caso, o aspecto ideológico produz o efeito de evidência da origem do discurso, aquela que faz o aluno, imaginariamente, fora da ideologia, não citar o nome trazido ao texto por meio da citação. Em caso seguinte, pelo efeito provocado do caso anterior, constitui-se empiricamente o esquecimento que, no campo do intradiscurso, faz suprimir a figura de Hegel, mesmo que a esse autor seja cunhado o título de “um dos filósofos mais importantes da história”. A partir do quadro 12, apresentamos a SD sob análise:

Quadro 12 - P2SD2A2

Repetição Empírica/Mnemônica	“Segundo Hegel um dos filósofos mais importante da história defende que a razão rege o mundo.” (Linhas: 13 e 14)
---------------------------------	---

Fonte: Excerto da figura 20

Como sobredito, a partir das figuras e dos quadros dispostos nesta seção, em nosso gesto de leitura, privilegiamos o diálogo entre as duas redações produzidas pela aluna Carol, isso por haver dentre as duas produções textuais semelhanças aparentes que reafirmam o caráter de cópia ali intrincado. Cópia esta que transita entre os aspectos intradiscursoivos por meio das formulações e da estrutura textual, em conectivos e nos posicionamentos nos quais os elementos

estão inseridos. Para além disso, por haver em ambos os textos as mesmas formulações de citações, que definimos como repetições empíricas/mnemônicas, não apresentamos, nesta seção, as derivações e os desdobramentos de cada repetição, haja vista que esse movimento já foi estabelecido anteriormente. Ainda mais, pelo mesmo caminho, não apresentaremos os possíveis campos de sentido que se poderia percorrer em busca da constituição de repetição histórica e, desse modo, o alcance de função-autor.

Por fim, a partir das análises desenvolvidas a respeito das materialidades discursivas que, vizualizamos, por meio da materialidade textual das redações da aluna Carol, notamos haver semelhanças problemáticas. Afirmamos isso pautados na ideia de que essas semelhanças não poderiam se constituir a não ser por meio de repetição formal da estrutura e das citações que passam por empírica/mnemônica, embora alicerçadas de maneira formal. Além disso, podemos notar as semelhanças em torno das citações ali estabelecidas do seguinte modo: na introdução de ambas as redações, a aluna cita Sartre; no primeiro parágrafo de desenvolvimento, cita Schopenhauer; e, por fim, no segundo parágrafo de desenvolvimento, o autor citado é Hegel. Em outro aspecto, o argumentativo, a aluna repete as causas do problema nas duas oportunidades e, também, nas duas oportunidades, não desenvolve de maneira consistente nenhum dos argumentos propostos. Em aspecto sintático, a aluna repete diversos conectivos, tais como: “no entanto”, “nesse sentido”, “em primeiro plano”, “em primeiro lugar”, “em segundo lugar”, “em segundo plano”, “entretanto”, “todavia”, “dessa forma”, “portanto” etc.

Com base no que foi exposto, inferimos haver entre ambos os textos analisados uma junção de duas repetições. A primeira é aquela empírica/mnemônica, que nos diz que os autores, os personagens, os filósofos etc. mencionados no texto são evocados por meio de gatilhos da memória, esta que não é discursiva, mas empírica. A segunda repetição é aquela formal, que repete os fragmentos de texto nas condições de produção imediatas da textualidade. Expliquemos. Em primeiro caso, a repetição empírica/mnemônica, em verdade, ocorre, na inserção de citações que não acrescentam valor ao texto produzido, estão lá somente para preencher o requisito “arcabouço sociocultural” cobrado nos textos inscritos na FD do discurso oficial do ENEM, a FD neoliberal que trata a produção textual como bem de consumo. No caso seguinte, a repetição formal é constituída no momento mesmo em que a aluna Carol, em posse do texto inscrito na P1, produz uma cópia exata, transcrita na segunda folha de redação a ela entregue pelo professor. Ou seja, como antes articulado neste trabalho, a estrutura é repetida de modo formal, e, em meio a essa estrutura, há as repetições empíricas/mnemônicas. Portanto,

não há meios para a constituição de autoria, haja vista que não houve, no intradiscorso, a capacidade de se estabelecer unidade textual por meio de repetição histórica.

4.3 Por uma sistematização das ocorrências

Neste capítulo, apresentamos, a partir do processo de análise efetuado no capítulo anterior deste trabalho, reflexões de cunho sistemático geral. Em primeiro caso, a partir da apreciação analítica das redações constituintes do nosso *corpus* discursivo, percebemos que há funções estabelecidas para cada tipo de repetição: as citações, que classificamos como repetição empírica/mnemônica e que funcionam, principalmente, como um artifício textual a ser contraposto. Essa afirmação é alicerçada no fato de haver, em todas as redações que compõem o nosso *corpus*, uma repetição empírica/mnemônica como tópico frasal do parágrafo de introdução. Logo em sequência, em todas as redações, há um conectivo de contraposição que provoca o efeito de evidência da progressão textual. Por isso, inferimos haver para esse elemento uma importância meramente estrutural na medida em que a sua articulação em movimento argumentativo ao restante do texto é completamente inexistente em todas as produções textuais analisadas.

Já nos casos em que esse tipo de repetição aparece fora do parágrafo inicial da redação, a sua função é primordialmente a mesma daquela utilizada no início do texto, com exceção para o último texto analisado, no qual o conectivo usado à frente da repetição empírica/mnemônica no terceiro parágrafo não provoca efeito de contraposição. Fora da exceção, a diferença entre aquelas repetições que ocorrem no meio do texto para essas que surgem no início dele é haver naqueles casos uma função a mais que é a reiteração dos sentidos postos na introdução. Ou seja, dos sentidos estabelecidos no tópico frasal da redação, surgem os argumentos que os contrapõem. Além disso, a partir desses argumentos, surgem as demais repetições ora empírica/mnemônica, ora formal, que são inseridas ao texto com o objetivo único de fortalecimento da posição antagônica entre o material teórico/literário e a realidade objeto de dissertação. Isto é, o arcabouço teórico, literário ou infirmativo que surge no meio do texto é apenas uma outra maneira de dizer o mesmo.

Em outro caminho há as repetições formais, estas que têm como principal função, desde que expressas a partir da transcrição do tema da redação, reiterar os sentidos base da escrita. Isso ocorre quando o/a aluno/a necessita reafirmar o assunto do qual se trata o texto, porém, não consegue o fazer de outro modo se não a partir da cópia exata do tema proposto. Os efeitos de sentido provocados a partir dessa repetição são, primeiramente, a asfixia dos sentidos que ao

permanecerem estáticos não permitem uma real progressão textual e argumentativa e, para além disso, provoca, em âmbito oficial, a eliminação das linhas nas quais há a cópia. Assim, o texto que já não avançava, que já não argumentava de maneira consistente, que já não se deslocava em um movimento de articulação criativa dos sentidos, ainda é ceifado e recortado em partes, provocando uma perda ainda maior de sua coerência e de sua coesão já rarefeitas. Nesse caminho, refletimos acerca das alunas 1 e 2 de modo individual, afinal, há distinções entre os padrões estabelecidos por essa ou por aquela aluna. Vejamos:

No caso da aluna Júlia (A1), percebemos o seguinte padrão: esta aluna mantém a regularidade de citar em seus parágrafos introdutórios da P1 e da P2, de modo empírico/mnemônico, e contrapor esta citação com um movimento iniciado em um conectivo textual adversativo. Porém, as teses criadas no início de suas redações passam a seguir sentidos distintos em cada texto após essa oposição estabelecida. Contudo, embora diversifique os argumentos em ambos os textos, a aluna segue exatamente a estrutura definidora de um texto inscrito nessa FD do discurso oficial do ENEM, abordando o primeiro argumento citado no primeiro parágrafo de desenvolvimento e o segundo argumento no segundo parágrafo da mesma etapa. Por fim, a conclusão na P1 ou na P2 segue a mesma estrutura: afirmar que é necessária uma mudança; apontar um agente da mudança; indicar os meios para a resolução do problema (palestras, campanhas nas redes sociais, projetos comunitários etc.) e afirmar que, desse modo, haverá uma amenização ou uma total resolução para a problemática.

Ao tratarmos das textualidades produzidas pela aluna Carol (A2), percebemos outro tipo de padrão que se constituiu no diálogo proposto entre as duas redações escritas por essa aluna. Esse padrão que é mais problemático do que aquele percebido nas redações da A1. Dessa forma, o padrão estabelecido é o seguinte: primeiramente, o texto inscrito na P2 é uma exata cópia do texto produzido na P1, isso porque, como apresentado anteriormente, tanto o parágrafo inicial, quantos os demais que o seguem, repetem-se não somente as citações empíricas ou as repetições formais, mas também os argumentos, as causas, os agentes, as possíveis resoluções. Todos os primários e os secundários aspectos que se possa desenvolver em uma redação desse tipo foram copiadas em tentativa de paráfrase. A ilusão aí em jogo é, pelo aspecto ideológico, crer que é possível estabelecer criatividade em meio a uma prática de exclusiva produtividade, uma prática que se mostra rasa e meramente superficial. Por fim, substituindo apenas elementos primordiais para se adequar à proposta de redação e manter os demais elementos linguísticos, o que produz é uma total repetição formal, que se encontra em toda a materialidade simbólica da redação.

Em sequência, por um movimento que objetiva um maior panorama das diversas implicações aqui constituídas, apresentamos elementos sistematizados que se alicerçam nas

reflexões propostas e nos gestos de leitura e de interpretação das materialidades discursivas constituintes do nosso *corpus*. Em vista disso, os resultados vistos a partir da tabela 1 não se configuram como resultados finais e/ou conclusivos de nossa pesquisa, uma vez que, pautados em uma corrente teórica discursiva de vertente materialista, nós privilegiamos as incursões de cunho qualitativo, o que se mostra relevante desde a coleta até à análise dos textos. Vejamos, enfim, alguns elementos quantitativos:

Tabela 1 - Quantidade de ocorrências de repetições no *corpus*

Textos / Repetições	Repetição Empírica	Repetição Formal	Repetição Histórica
Redação 1 (A1)	1	1	0
Redação 1 (A2)	3	4	0
Redação 2 (A1)	1	1	0
Redação 2 (A2)	3	3	0

Fonte: Dados coletados por nós

A partir da tabela 1, o que vemos é uma configuração quantitativa dos resultados qualitativos anteriormente apresentados e discutidos neste trabalho. Desse modo, a leitura oferecida é esclarecedora na medida em que explana de modo geral as informações em amplitude das arguições de igual modo estabelecidas, apresentadas e discutidas. Como supramencionado, o objetivo geral dessa apresentação de informações quantitativas é estritamente didático-pedagógico, uma vez que visa a explicação lógica das tomadas de posição aqui colocadas. Em sequência, na próxima seção, veremos a exposição de informações que, assim como estas, objetivam fornecer uma maior visualização quantitativa da discussão proposta nesta monografia.

4.4 Uma vista d'olhos no conjunto de redações

Após a investigação em torno do nosso *corpus* discursivo, em seu recorte inicial bem como no recorte final de 4 textos, inferimos haver, nas produções textuais sob análise, a prevalência das repetições de tipo formal, e, posteriormente, de tipo empírico/mnemônico. Portanto, nesta seção, brevemente, apresentamos os nomes citados, considerando todo o recorte inicial das redações analisadas. Faremos esse movimento com o objetivo de expor um panorama do cenário estabelecido em relação aos textos produzidos em um período próximo à realização do ENEM. Assim, por meio de tabelas, apresentamos os nomes e os números de ocorrência de citações. Ressaltamos, nesse quesito, que os nomes apresentados nas tabelas 2 e 3 concernem aos autores, aos pensadores, aos personagens, às instituições etc., que aparecem em todo o recorte inicial das redações recolhidas na turma onde foi realizado o estágio supervisionado.

Ou seja, não se trata do total de nomes presentes nas 4 redações as quais tiveram sua análise apresentada neste trabalho. Por isso, as informações não são resultados definitivos, mas, de dados importantes para que vejamos que os resultados obtidos nos textos analisados também se repetem em uma escala maior, o que ressalta a problemática e reitera a nossa hipótese. Vejamos, a seguir, a tabela 2:

Tabela 2 - Quantidade de ocorrências de repetição e nomes citados na P1

OCORRÊNCIAS	NOMES	
1	Sócrates, Baumann, Darcy Ribeiro, Machado de Assis, Seu Madruga, Umberto Eco, Talcott Parsons, São Tomé de Aquino, Habermas, Platão, Série The Gifted, Declaração Universal dos Direitos Humanos, Constituição Federal de 1988.	
2	Levi Strauss, Pierrri Bourdieu, Schopenhauer, Hegel.	
4	Aristóteles, Newton.	
5	Sartre.	
TOTAL	34 ocorrências	20 nomes

Fonte: Dados coletados por nós

A partir da análise do recorte inicial do *corpus*, percebemos um total de 34 ocorrências de SD nas quais há repetições empíricas/mnemônicas relacionadas a nomes de autores, de séries, de personagens etc., divididas em um total de 20 nomes. Nesse viés, a grande maioria dos nomes ocorre apenas uma vez nesse recorte, são 13 nomes. Em outro viés, destacamos os nomes de Aristóteles, Newton e Sartre, os quais têm os maiores números de ocorrência. Os dois primeiros nomes aparecem, individualmente, por 4 vezes no recorte. Já o último nome aparece em um total de 5 vezes. Este autor, Sartre, além de ser o nome mais recorrente no recorte inicial, é também o nome mais presente no recorte final constituinte do nosso *corpus* de análise. Tomemos, a seguir, a tabela 3:

Tabela 3 - Quantidade de ocorrências de repetição e nomes citados na P2

OCORRÊNCIAS	NOMES	
1	Gilberto Dimenstein, Hannah Arendt, Hegel, Novela Travessia.	
2	Gil Vicente, Newton, Declaração Universal dos Direitos Humanos.	
3	Schopenhauer, Pierrri Bourdieu, Emmanuel Kant.	
4	Sartre.	
TOTAL	23 ocorrências	11 nomes

Fonte: Dados coletados por nós

A partir da tabela 3, que apresenta os nomes citados em repetições empírica/mnemônicas no recorte inicial do nosso *corpus*, percebemos uma semelhança entre as

duas propostas de redação: Jean Paul Sartre continua sendo o autor mais citado. Este autor é citado em um total de 4 vezes. Além disso, autores como Schopenhauer, Pierrri Bourdieu, Emmanuel Kant, individualmente, são citados 3 vezes. Há, também, outros nomes que são citados tanto nos textos produzidos na P1 quanto na P2. No total, 11 nomes são mencionados nos textos dessa proposta, dividido em um total de 23 ocorrências. Nesse sentido, como anteriormente mencionando, percebemos o problema em tela em uma maior escala, sendo percebido em todo o recorte inicial. Isso, pois, em todas as ocorrências, há uma rarefação do trabalho simbólico de articulação e de argumentação ligada a esses nomes. A partir disso, direcionamo-nos de agora em diante para a resolução do processo analítico em torno dos 4 textos constituintes do nosso *corpus*.

5 E AGORA, JOSÉ?

O movimento de se olhar, e sobretudo, de sistematizar as repetições empíricas/mnemônicas, formais ou históricas, considerando o conjunto mais amplo de redações reunidas para análise, neste trabalho, justifica-se dado o intuito de reforçarmos a argumentação de que essas produções textuais estão inscritas em uma prática de apagamento de outros processos simbólicos de inscrição dos elementos linguísticos na história. Nesse sentido, este capítulo tem por objetivo apresentar os espaços de interpretação articulados que poderiam ser levados às produções de ambas as alunas. Para tanto, direcionamos o nosso olhar para os gestos de leitura e de interpretação, objetivando esclarecer que os meios pelos quais os alunos do Ensino Médio podem inscreverem-se na memória discursiva e colocarem-se na origem da textualidade não se tratam de algo inalcançável. Isso porque ascender à repetição histórica não é querer o extraordinário, e, sim, algo plenamente atingível.

Assim, poderíamos questionar: qual trabalho simbólico com as práticas de linguagem poderia ser acentuado, no espaço escolar, de modo que haja assunção da escrita à repetição histórica e, conseqüentemente, à função-autor? Além disso, questionamo-nos: levando em consideração a asfixia dos sentidos produzida pela limitação imposta no discurso oficial do ENEM, quais motivos são determinantes para que os alunos naveguem pelos espaços mais estreitos da produção de sentido, não se permitindo, assim, frequentar, no espaço de dispersão, os efeitos outros que poderiam ser articulados?

Nesse sentido, ao considerarmos que a terceira e a quarta análises propostas neste trabalho de monografia se alicerçam, principalmente, no diálogo comparativo entre os dois últimos e os dois primeiros textos constituintes do nosso *corpus*, escolhemos estes para que, novamente, sejam apreciados em um novo gesto de leitura. Para tanto, em nossa nova leitura dos textos motivadores, buscamos nos ditos e nos não-ditos que constituem a discursividades de caráter motivador em busca da deriva, dos efeitos outros que poderiam ser explorados pelas alunas. Contudo, assumimos a posição de que esse movimento de exploração no entremeio das discursividades implícitas desses textos somente poderia ser efetuado com o prévio exercício, em sala de aula, da prática de leitura e de escrita antagônicas à FD a qual se inscrevem as discursividades que circulam em torno do ENEM.

Partimos, dessa maneira, à primeira incursão de um novo gesto de leitura a partir do primeiro texto motivador (cf. figura 1), inscrito na P1. Nesse texto, como antes havíamos explorado, o termo “Justiça” produz efeitos de sentido que navegam entre o senso comum e aquilo que se propunha na proposta de redação. Contudo, em nosso novo gesto de leitura,

olhamos para outro trecho aparente na charge em questão: “...é o que algumas pessoas entendem por ‘justiça’...”. Nesse trecho, o trabalho simbólico de escrita poderia avançar por meio dos não-ditos e questionar: quem, de fato, são essas “algumas pessoas” as quais o texto atribui a culpa pela interpretação falha do conceito de justiça. Isso, pois, entendemos que o texto motivador, em seus pré-construídos, direciona as alunas aos sentidos de haver uma parcela da sociedade que entende a justiça de um modo problemático. Ressaltamos, então, que o trabalho do professor em sala de aula poderia seguir um caminho contrário ao que foi estabelecido, provocando um diálogo com os alunos acerca dos sentidos possíveis nessa formulação.

A exemplificar, vejamos algumas possibilidades de formulação linguística: ao considerar que algumas pessoas entendem a justiça de uma maneira deturpada, as redações das alunas Júlia e Carol poderiam seguir a argumentação por meio do questionamento acerca da posição ideológica dessas pessoas. Afinal, a quem interessa tratar a questão da justiça de modo violento? Por que, afinal de contas, parte das pessoas prefere agir com as próprias mãos, por meio da violência física, em detrimento do diálogo civilizado e da justiça oferecida pela segurança pública? Estabelecendo esses questionamentos, as alunas, bem como toda a turma, abririam os sentidos para diversos ângulos, os quais, com o auxílio do/a professor/a, seriam organizados e selecionados para a formulação. Ou seja, estaria em circulação aí o efeito de unidade, o qual pede que se tenha coerência e coesão, além da não contradição e de uma conclusão que possa, em nível da textualidade, dar um fechamento adequado à argumentação.

Nesse entremeio, as possibilidades em torno dos sentidos em dispersão seriam colocadas sob a ótica das CP das discursividades trabalhadas pelo/a professor/a em todo o período de preparação para os vestibulares. Ainda melhor, as discursividades mobilizadas para o plano da formulação seriam aquelas que passaram a constituir a memória discursiva dos alunos em todos os anos letivos do percurso escolar. Memória essa que não seria padronizada em todos os textos por haver distinções causadas pela afetação sofrida pela FD a partir das vivências e das CP das discursividades nas quais esses estudantes se assujeitaram. Nessa conjuntura, a memória discursiva acionada no momento da formulação, selecionada de um imenso interdiscurso pelo qual o aluno é afetado, mostrar-se-ia presente na redação não pela mera menção àquele ou a este autor, mas, por meio do deslocamento dos sentidos produzidos em meio aos ditos e aos não-ditos. Diferentemente da metodologia utilizada, esta apresentada em nossa provocação colocaria em disputa os pré-construídos os quais o aporte motivador produz e criatividade de cada aluno.

Em sequência, vejamos as possibilidades em torno do segundo texto motivador (cf. figura 4), inscrito na P2. Nesse aporte motivador, as discursividades apontam para uma

discursão: a disseminação das *fake news* nos meios digitais. Nesse sentido, o fragmento de reportagem traz uma informação a partir de um estudo realizado com o monitoramento de 500 páginas digitais que divulgam notícias falsas, o recorte temporal do monitoramento é o mês de junho de 2017. Porém, ressaltamos que somente por meio de pesquisa realizada por nós é que chegamos ao ano de publicação do texto, pois essa informação é omitida da folha. Contudo, há na referência do texto o ano de acesso: 2018. Nesse viés, considerando que esse foi um ano em que o Brasil passou por eleições presidenciais, temos aí em funcionamento alguns pré-construídos. Vejamos. Ao colocar em elipse o ano de publicação, mas explicitar o ano de acesso do texto se produz aí efeitos que apontam para determinados sentidos, considerando as amplas CP que rodeiam e definem esse período brasileiro, no qual o principal aspecto é a corrida presidencial.

Além disso, pensemos pelas CP dos textos produzidos pelos alunos. Essas materialidades foram constituídas em meio às discursividades que circulavam nas mídias em 2022, também ano de eleições presidenciais. Os dois cenários, aquele de 2018 e este de 2023, têm a clara semelhança nas condições, contudo, as discursividades que circulavam naquele e neste ano diferem, haja vista que a polarização partidária intensificou na última eleição. Isto é, por meio das semelhanças e das distinções entre as CP do material motivador e as CP das discursividades produzidas pelos alunos daquela turma se poderia arranjar os meios pelos quais os sentidos se abririam em novos caminhos e perspectivas. Um ponto que poderia ser discutido pelo professor são as diferenças entre as *fake news* produzidas naquela eleição em relação a esta. Ou melhor, o professor poderia articular a discussão acerca das influências dessa prática mentirosa naquele ano e como não repetir isso na atualidade em que viviam.

Outro caminho que poderia ser percorrido pelo professor e pelos alunos a partir das materialidades discursivas dos textos motivadores seria a questão da impunidade. Expliquemos. Como sobredito, na matéria jornalística alicerçada pelo Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas para o Acesso à Informação (Gpopai), há a informação de haver, naquele ano, um monitoramento em torno de 500 páginas de divulgação de notícias mentirosas. Esses apontamentos ressaltam que, em meios aos implícitos aí em jogo, havia um vasto número de perfis na internet divulgando mentiras e distorcendo notícias há poucos meses do início de uma campanha eleitoral. Assim, a aula dialogada entre professor/a, alunos/as e textos motivadores poderia ter avançado rumo às questões acerca da negligência governamental, ideia esta que é amplamente usada em textos dissertativo-argumentativos, bem como, explicitamente, em 2 dos textos analisados e de maneira implícita nos demais textos. Entretanto, em nossa proposta, esse conceito de negligência não seria meramente uma das 5 exigências pedidas pelo ENEM na

conclusão: o agente. Seria, no entanto, um mecanismo argumentativo pelo qual o aluno desenvolveria a sua linha de raciocínio e a coerência de seu texto.

Entretanto, por privilegiar a cópia também das CP imediatas buscando uma rasa imitação por semelhança à prova do ENEM, os alunos, no ambiente escolar, não tiveram e não têm a oportunidade de refletir acerca das discursividades de modo mais amplo. Portanto, respondendo às questões sobreditas, neste capítulo, afirmamos que as práticas de linguagem que devem ser acentuadas pelo/a professor/a, no ambiente escolar, que podem levar à repetição histórica e à função-autor estão alicerçadas na ideia de percorrer junto aos alunos pelos espaços de interpretação dos textos motivadores e do tema de redação, no caso específico da produção de texto dissertativo-argumentativo a ser usado no ENEM. Isso, pois, entendemos haver um equívoco na prática de tentar, repetidamente, copiar as condições do espaço físico e das discursividades dos exames supramencionados sem uma incursão realmente significativa na prática de linguagem da escrita dissertativa-argumentativa em todas as suas nuances e implícitos. Portanto, é por meio dessas práticas que os alunos passariam a navegar pelos sentidos possíveis com a segurança de possuir a capacidade de organizá-los em efeito de unidade, com coerência e com coesão além de não caírem em contradições que se tornam imperceptíveis em uma rasa leitura estrutural.

Por fim, resta-nos discutir quais os meios pelos quais o/a professor/a pode alcançar a autonomia suficiente para se colocar na posição de possibilitador dessas novas práticas. A respeito disso, compreendemos que a capacidade de atingir a repetição histórica nessas práticas exigiriam do professor um trabalho de desarticulação da sua posição-sujeito da formação ideológica a qual produz as discursividades inscritas e constituintes da FD na qual se inscreve o discurso oficial do ENEM. Isso, a fim de conduzir novas práticas de linguagem também desarticuladas dessa ideologia dominante no espaço escolar. Desse modo, articulamos e refletimos acerca de algumas maneiras e possibilidades pelas quais o/a professor/a da educação básica poderia ir ao encontro de novos espaços de interpretação, em novos gestos de leitura. Enfim, postas as nossas últimas incursões acerca dos novos espaços de interpretação, partimos para as nossas derradeiras considerações.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste trabalho de monografia, assumimos a posição de que o padrão textual posto em circulação pelo discurso oficial do ENEM é problemático, por isso, objetivamos, por meio das análises do *corpus* discursivo, identificar em que medida a função-autor é acionada em produções textuais de duas alunas do 3º ano do ensino médio de uma escola pública de Araguaína/TO. Para tanto, investigamos as ocorrências de repetição empírica/mnemônica, formal ou histórica nas materialidades discursivas. Por meio das análises das SD, analisamos os efeitos de sentido produzidos na argumentação presente nas redações. Esse movimento foi realizado também por meio da leitura analítica dos textos motivadores oferecidos às alunas nas CP imediatas da escrita dos textos. Nesse entremeio, em CP mais amplas, colocamos sob apreciação o funcionamento dos pré-construídos circundantes do processo de escrita das materialidades. Por fim, neste trabalho, problematizamos o funcionamento da FD na qual o discurso oficial do ENEM promove um ensino de produção textual assujeitado à lógica neoliberal e mercadológica.

Nessa perspectiva, com base nas análises e nas reflexões propostas neste trabalho, eis as nossas incursões finais acerca das apreciações dos textos dissertativo-argumentativos produzidos pelas alunas Júlia e Carol. Inferimos, assim, que os argumentos utilizados por essas alunas em suas formulações advêm de uma certa relação interdiscursiva acionada por meio das repetições, principalmente, empíricas/mnemônicas. Nesse viés, há também um aspecto polissêmico em jogo, uma vez que, embora de modo estático, há uma incursão interdiscursiva com autores diversos em cada formulação. Contudo, ainda que haja atribuição polissêmica às citações, essas produções textuais não deixam entrever indícios de certa função-autor, uma vez que, no plano da constituição e no plano da formulação, essas citações configuram-se como repetições estabelecidas de modo formal. Portanto, não houve movimento sócio-histórico-ideológico que pudesse permitir o estabelecimento de certa função-autor.

Além disso, considerando o plano da circulação das discursividades, inferimos que o discurso oficial do ENEM, uma vez inscrito na FD neoliberal e mercadológica, entende e dissemina a educação como bem de consumo em detrimento da noção de educação como bem cultural emancipador. Acerca disso, atrelados ao fato de as propostas de redação postas sob análise neste trabalho terem sido adquiridas em *sites* que vendem esse ensino de produção textual mecânico, ressaltamos que, com rápidas pesquisas no *Google*, é possível encontrar cursos, materiais e moldes exatos de redações que seguem o mesmo padrão. São textos que, pautados em repetições, criam uma forma estabelecida, difundida e apreciada não só pelo

discurso oficial do ENEM, como pelas escolas e pelo seu corpo docente. Por isso, ressaltamos que o espaço da escola é, por via de regra, um espaço no qual o político entra em confronto com o simbólico, no sentido de haver uma luta dos sentidos que sobressaltam às linhas escritas e produzem efeitos.

Compreendemos, então, que o aluno assujeitado a essas discursividades inicia, desenvolve e finaliza o seu texto a partir da tentativa de articulação a sentidos alheios. Desse modo, as citações é que geram os movimentos argumentativos, o que difere daquilo que consideramos o processo natural e autoral, que são os argumentos evocarem as citações. Por fim, por haver nas redações analisadas, em meio às repetições empíricas/mnemônicas e formais, a prevalência da dispersão de sentidos em vez de haver a constituição de certo efeito de unidade, entendemos que a institucionalização estabelecida pelo discurso oficial do ENEM legitima a não-autoria e o apagamento da memória discursiva, enquanto cerceia as possibilidades de deriva, por meio da dispersão.

Nesse entremeio, evocando Althusser (1970), reafirmamos que a escola, como um aparelho ideológico de estado, é ferramenta e, concomitantemente, objeto de disseminação de ideias e de efeitos de sentido. Essa disseminação ocorre fazendo uso de práticas materiais, inscritas em atos materiais, advindos da formação ideológica a qual os sujeitos, uma vez inscritos e assujeitados à ideologia dominante, colocam-se na posição de propagador e de apoiador do sistema educacional que limita os estudantes. A partir dessa posição, em nosso percurso de observação, de coleta dos materiais de análise, de distribuição e de recorte do *corpus* e, por fim, de análise e de reflexão, colocamo-nos frente à discussão para vislumbrarmos o futuro desta pesquisa. Sendo assim, questionamo-nos sobre quais são as projeções que fazemos a partir desse rompimento entre professor/escola e o discurso oficial do ENEM? Projetamos o aprimoramento de novas maneiras de pensar o ensino de produção textual não somente do texto dissertativo-argumentativo, mas de todos os outros tipos de materialidades textuais. Com isso, é fundamental que os exames possibilitadores de ingresso à universidade possam adotar novas formas de avaliação para que não haja distorção entre o que é ensinado nas escolas e o que é, de fato, avaliado em cada nova edição do ENEM e dos vestibulares.

REFERÊNCIAS

AGUSTINI, Cármen L. H; RODRIGUES, Eduardo A. O processo de (re)escrita de textos no espaço político-simbólico escolar: rasura, subjetividade, (neo)liberalismo. **Letras & Letras**, Uberlândia. v. 32/3. p. 105-134. dez. 2016.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra. 14 ed. 2022 [1970]. 142 p.

BRASIL. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 23 ago. de 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A redação no Enem 2022: cartilha do participante. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/cartilha_do_participante_enem_2022.pdf. Acesso em: 28 jun. 2023.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político: O discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. 250 p.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso: Reflexões introdutórias**. São Carlos: Editora Claraluz, 2ª ed. 2008. Disponível em: https://www.sergiofreire.pro.br/ad/FERNANDES_ADRI.pdf. Acesso em: 11 maio 2023.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Leituras Filosóficas. São Paulo: Edições Loyola, 2014. [1971].

HAROCHE, Claudine; HENRY, Paul; PÊCHEUX, Michel. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, Roberto Leiser (org.). **Análise de discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. Araraquara: Letraria. 2020. pp. 18-39. Disponível em: <https://www.letraria.net/wp-content/uploads/2020/03/Análise-de-discurso-apontamentos-para-uma-história-da-noção-conceito-de-formação-discursiva-Letraria.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2023.

MAZIÈRE, Francine. **A Análise do Discurso: histórias e práticas**. São Paulo: parábola Editorial. 2007. 130 p.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas/SP: Pontes Editores. 13 ed. 2020b. 100 p.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As Formas do Silêncio: No movimento dos sentidos**. Campinas/SP: Editora Unicamp. 6 ed. 2007.

ORLANDI, Eni P. Discurso e Argumentação: Um Observatório do Político. **Fórum Linguístico**. Fpolis, n. 1. pp 73-81. jul-dez. 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/download/6915/6378>. Acesso em: 21. ago. 2022.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez Editora. 9 ed. 2012. 160 p.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas/SP: Pontes Editores. 5 ed. 2020a. 163 p.

ORLANDI, Eni Puccinelli; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (organizadoras). **Introdução às Ciências da Linguagem**: Discurso e Textualidade. Campinas: Pontes Editores. 3 ed. 2017.

ORLANDI, Eni. Segmentar ou recortar? **Linguística: questões e controvérsias**. Série Estudos 10. Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, 1984. Disponível em: https://kupdf.net/download/orlandi-segmentar-ou-recortar_5b6f3958e2b6f5a64d46c326_pdf. Acesso em: 21 ago. 2022.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso. *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 5ª ed. pp.59-153, 2014 [1969].

PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória. *In*: ACHARD, Pierre. [*et al.*] **Papel da Memória**. Campinas/SP: Pontes Editores. 4 ed. 2015. pp. 43-50.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: Uma crítica à formação do óbvio. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 5ª ed. pp.59-153, 2014 [1975].