



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Bruna Betamin de Souza

**INTERFACES ENTRE SENTIDOS, SUJEITOS E SOCIEDADE NO NOVO ENEM:  
uma análise discursiva**

Porto Alegre  
2019

Bruna Betamin de Souza

**INTERFACES ENTRE SENTIDOS, SUJEITOS E SOCIEDADE NO NOVO ENEM:  
uma análise discursiva**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss

Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo

Porto Alegre  
2019

### CIP - Catalogação na Publicação

Souza, Bruna Betamin de

INTERFACES ENTRE SUJEITOS, SENTIDOS E SOCIEDADE NO NOVO ENEM: uma análise discursiva / Bruna Betamin de Souza. -- 2019.

176 f.

Orientadora: Dóris Maria Luzzardi Fiss.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Exame Nacional do Ensino Médio. 2. Análise de Discurso. 3. Michel Pêcheux. I. Luzzardi Fiss, Dóris Maria, orient. II. Título.

Bruna Betamin de Souza

**INTERFACES ENTRE SENTIDOS, SUJEITOS E SOCIEDADE NO NOVO ENEM:  
uma análise discursiva**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em

---

Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss – Orientadora

---

Profa. Dra. Clarice Salete Traversini – UFRGS/PPGEDU

---

Profa. Dra. Nalú Farenzena – UFRGS/PPGEDU

---

Profa. Dra. Aracy Graça Ernst – UFPel/PPGL

*Aos meus estudantes,  
motivação inicial das minhas inquietações e  
apoiadores deste incrível percurso.*

Chegar ao fim de uma etapa permite olhar para trás e reconhecer aqueles que foram essenciais para que esse ciclo acontecesse. Agradeço especialmente a quatro mulheres que mobilizaram em mim, cada uma a sua forma, o desejo de estudar, perguntar, pesquisar e prosseguir sempre de forma corajosa: à **Ana Cristina Sofiatti**, que plantou uma inquietante sementinha no meu coração para seguir questionando, dessa sementinha deriva este estudo; à minha mãe, **Rosa Betamin de Souza**, pelo incentivo desde criança para que o estudo fosse sempre uma constante, não importando as adversidades; à **Mariáh Oyarzabal**, sempre presente, por ter segurado minha mão, e nunca ter soltado, mesmo antes deste processo se iniciar, sendo “a minha pessoa” em todos os momentos; por fim, e obviamente não menos importante, à **Dóris Maria Luzzardi Fiss**, a orientadora que o caminho transformou em amiga, por ter acreditado em uma ideia, ter me encorajado a persistir, dando a orientação, o amparo e a amizade em todo o processo. Vocês me inspiram.

Sou também grata aos colegas do grupo de pesquisa, os queridos “**Pechexlinos**”, por deixarem toda a caminhada do mestrado mais leve e cheia de alegrias. Ao **Thiago Alves**, a amizade com a qual a UFRGS me presenteou há dez anos, por ser meu abrigo e partilhar comigo a vida, me fazendo lembrar sempre a música do Emicida que diz que “*quem tem um amigo, tem tudo*”.

Deixo meu agradecimento e carinho, também, aqueles que contribuíram e torceram para que este momento acontecesse.

“Vivendo, se aprende; mas o que se aprende,  
mais, é só fazer outras maiores perguntas”.  
(Guimarães Rosa)

## RESUMO

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma política pública nacional que tem ganhado cada vez mais importância dentro de nossa sociedade. Criado em 1998 com o objetivo de aferir o nível de conhecimento dos estudantes concluintes do Ensino Médio, esse Exame, a partir de 2009, passou a funcionar como instrumento de acesso às instituições de Educação Superior públicas e privadas do Brasil. Desde sua implementação, suas funções e seus propósitos passaram por modificações, chegando à Era denominada Novo ENEM em 2009, o que é foco deste estudo. Este trabalho intentou compreender a discursivização do jovem ou adulto participante do ENEM, estabelecendo relações entre os efeitos de sentidos identificados e um provável projeto de sociedade idealizado, em outras palavras, a pesquisa busca compreender como o jovem ou adulto participante do Exame é falado nas materialidades analisadas. Um tal esforço implicou, como decorrência do compromisso de realização de estudo à luz da Análise do Discurso de linha francesa, empreender um exercício de compreensão das contradições discursivas e das relações de forças postas em movimento pelos discursos das provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM realizadas no período entre 2009 e 2016, dos “textos fundadores” do Novo ENEM (Portarias e Editais) e da Matriz de Referência do ENEM. Para o atingimento de tal finalidade, tais materialidades foram analisadas discursivamente em parte ou na íntegra. Trata-se, pois, em termos de natureza da pesquisa, de investigação qualitativa comprometida com a análise discursiva de um *corpus* delimitado a partir de uma via arquivista. Por meio das análises é possível perceber que os documentos fundadores do exame apresentam uma prova que se propõe a ser inclusiva, mais abrangente e menos tradicional. Questionamentos surgiram sobre as condições de produção e circulação dos discursos dos documentos, sobre os objetivos, modos de funcionamento, critérios da prova e sobre as formações imaginárias dos proponentes da avaliação acerca dos sujeitos participantes. A partir dos questionamentos, o percurso analítico foi reestabelecido e, por meio dele, percebeu-se que os objetivos analisados nos documentos fundadores possuem uma perspectiva de sujeito agente que tem capacidade para constituir saberes, decidir acerca de escolhas para seu futuro. Contudo, a análise das matrizes de referência, aliada ao trabalho empreendido com as questões das provas, aponta para uma prática de reprodução que retira do estudante seu protagonismo. A discursivização do sujeito participante nas materialidades significantes analisadas reforça uma memória da educação em que não habitam, de modo dominante, sentidos de protagonismo dos sujeitos, mas de educação como prática instrumentalizadora que retira dos mesmos a centralidade no processo.

**Palavras-chave:** Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Análise de Discurso. Michel Pêcheux.



## ABSTRACT

The National High School Exam (ENEM) is a national public policy that has become increasingly important within our society. Created in 1998 with the objective of assessing the level of knowledge of high school graduates, this Examination, from 2009, began to function as an instrument of access to Public and Private Higher Education Institutions. Since its implementation, its functions and purposes have undergone changes, reaching the era called New ENEM in 2009, which is the focus of this study. This paper aimed to understand the discursivization of the young or adult candidate of ENEM, establishing relationships between the effects of senses identified and a probable idealized society project. Such an effort implied, as a result of the commitment to conduct a study in the light of French Discourse Analysis, to undertake an exercise in understanding the discursive contradictions and the relations of forces set in motion by the discourses of the proofs of Languages, Codes and their Technologies. between 2009 and 2016, the “founding texts” of the New ENEM (Ordinances and Announcements) and the ENEM Reference Matrix. To achieve this end, such materialities were analyzed discursively in part or in full. It is, therefore, in terms of the nature of the research, a qualitative investigation committed to the discursive analysis of a corpus delimited from an archivist path. Through the analysis it is possible to realize that the founding documents of the exam present a proof that proposes to be inclusive, more comprehensive and less traditional. Questions arose about the conditions of production and circulation of the discourses of the documents, about the objectives, modes of operation, criteria of the test and about the imaginary formations of the proponents of the evaluation about the candidate subjects. From the questions, the analytical path was reestablished, and, through it, it was realized that the objectives analyzed in the founding documents have an agent subject perspective that has the capacity to constitute knowledge, to decide about choices for their future. However, the analysis of the reference matrices, coupled with the work undertaken with the test questions, points to a reproduction practice that removes its protagonism from the student. The discursivization of the candidate subject in the significant materialities analyzed reinforces a memory of education in which they do not inhabit, in a dominant way, the protagonism of the subjects, but of education as an instrumentalizing practice that removes their centrality in the process.

Keywords: Discourse Analysis. Michel Pêcheux. National High School Exam (ENEM).

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Formas de ideologia segundo Thomas Herbert .....	35
Figura 2 - Discurso – língua, história, sujeito.....	44
Figura 3 – AD e entremeio.....	47
Figura 4 - Breve histórico do ENEM.....	65
Quadro 1 - Ações e Programas Governamentais.....	73
Figura 5 - Domínio do linguístico e domínio do discursivo na análise.....	77
Quadro 2 - Substituições lexicais: oferecer.....	82
Figura 6 - Marcas linguísticas, posições-sujeito, FDs e FI.....	91
Tabela 4 - Distribuição das questões por domínio de conhecimento.....	95
Figura 7 - Dessuperficialização da língua.....	99
Figura 8 - Composições lexicais e jogos de sentidos.....	102
Figura 9 - Tensões entre posições-sujeito e efeitos de sentidos: aplicar/usar - entender/compreender/analisar.....	104
Quadro 3 - Sentidos e sujeitos em teia: tensões, embates, disputas.....	106
Figura 10 – Formações Discursivas e posições-sujeito.....	111

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise do/de Discurso

AAD – Análise Automática do Discurso

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CP - Condição de Produção

EJA – Ensino de Jovens e Adultos

Enade - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FD – Formação Discursiva

FI – Formação Ideológica

Fies – Financiamento Estudantil

IES – Instituições de Ensino Superior

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

ProUni – Programa Universidade para Todos

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SESu - Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação

SiSU - Sistema Único de Seleção Unificada

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
1.1 MEMORIAL: de secundarista à analista de discurso em formação.....	16
1.2 TRAJETÓRIAS E INSCRIÇÕES: a pesquisa .....	18
1.3 ITINERÁRIOS DE ESCRITA E LEITURA: etapas do estudo.....	21
<b>2 EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: a “ausência” de um olhar discursivo</b> .....	<b>23</b>
2.1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: ENEM, Análise do Discurso e Michel Pêcheux.....	23
2.2 DIMENSÕES DE ESTUDO SOBRE O ENEM: história, características e finalidades .....	26
2.3 ENEM E ANÁLISE DE DISCURSO PECHEUXTIANA: produções entre 2009 e 2019 .....	30
<b>3 ANÁLISE DE DISCURSO: empreendimento epistemológico, desterritorialização disciplinar</b>	<b>35</b>
3.1 DESLOCAMENTOS, RETIFICAÇÕES: “O que pode a Análise de Discurso?” .....	35
3.2 CAIXA DE CONCEITOS: a questão da ideologia e a ideologia no discurso .....	47
3.2.1 Reflexões de Althusser.....	52
3.2.2 Pêcheux e as retificações.....	59
3.3 EFEITO DE FECHAMENTO: retomada e síntese .....	63
<b>4 PELOS ITINERÁRIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: do estabilizado aos deslocamentos</b> .....	<b>65</b>
4.1 ANTES DE INICIAR A FALAR.....	65
4.2 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: os “textos fundadores” do Novo ENEM e ações governamentais .....	68
4.3 ENFIM: nossos caminhos de análise.....	75
4.3.1 “Textos fundadores”: escapâncias, permanências .....	78
4.3.2 Provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Matriz de Referência: opções, omissões .....	93
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: descobertas e desdobramentos</b> .....	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>115</b>
<b>ANEXO A - GLOSSÁRIO</b> .....	<b>123</b>
<b>APÊNDICE A</b> .....	<b>127</b>
“ENEM e(m) discurso: considerações acerca da produção de sentidos em torno de sujeitos e sociedade” .....	127
<b>APÊNDICE B</b> .....	<b>129</b>
“Exame Nacional do Ensino Médio: a ausência de um olhar discursivo sobre relações entre as provas e um projeto de sociedade” .....	129
<b>APÊNDICE C</b> .....	<b>167</b>
<b>REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DETALHADA – REPOSITÓRIO SCIELO</b> .....	<b>167</b>
<b>APÊNDICE D</b> .....	<b>169</b>
<b>REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DETALHADA – REPOSITÓRIO BDTD</b> .....	<b>169</b>

<b>APÊNDICE E .....</b>	<b>171</b>
<b>REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DETALHADA – REPOSITÓRIO LUME .....</b>	<b>171</b>
<b>APÊNDICE F .....</b>	<b>173</b>
<b>REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DETALHADA – REPOSITÓRIO ANAIS DO SEAD .....</b>	<b>173</b>
<b>APÊNDICE G.....</b>	<b>176</b>
<b>QUADRO DE AÇÕES E POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS ATRELADOS AO ENEM .....</b>	<b>176</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 MEMORIAL: de secundarista à analista de discurso em formação<sup>1</sup>

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) cresce a cada ano e tem possibilitado que muitas pessoas realizem o sonho de ingresso na educação superior haja vista, segundo alguns estudiosos, ele desempenhar o papel de democratização do processo seletivo. A mudança de perspectiva dessa prova ocorreu em 2009, quando foi apresentada a proposta do exame como política pública, dentro das ações realizadas pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e pelo ministro da educação à época, Fernando Haddad. Desde este momento histórico, doze provas foram realizadas, ao menos uma por ano, com necessidade de segunda aplicação em algumas edições (2010, para todo o país; e em 2011, em algumas cidades do Ceará), abrindo possibilidade para outros planejamentos em relação à avaliação como, por exemplo, a ampliação da oferta da prova para duas vezes ao ano e a sua utilização para certificação de conclusão do ensino médio. As provas realizadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira), vinculado ao MEC, iniciaram em 1988 para auxiliar o ensino médio. Depois, no período de 2009 a 2016, serviram como certificação de conclusão do ensino médio.

Nesse contexto de mudança de status do ENEM, me encontro como sujeito, pois, em 2005, como estudante, realizei o Exame Nacional do Ensino Médio, quando concluía meus estudos escolares. Nessa época, a prova era um objeto de avaliação do ensino das escolas, sendo obrigatória aos estudantes de escolas públicas – meu caso. Não havia nenhum programa de acesso às instituições de ensino superior através do Exame, embora algumas instituições permitissem ao estudante o uso da nota da prova de redação para substituir essa mesma prova no concurso vestibular.

---

<sup>1</sup> Segundo normas de produção de textos acadêmicos (NUNES, 2000; PROETTI, 2002), é necessário que a escrita seja feita utilizando verbos em uma única pessoa. Nesse sentido, podem ser aceitas: a primeira pessoa plural (nós), a terceira pessoa singular ou plural (ele, ela, eles, elas) ou uma forma impessoal. Recomenda-se evitar a primeira pessoa singular (eu) em função de se tratar de texto com caráter formal e impessoal. No entanto, nesta Dissertação, duas formas foram adotadas: a primeira pessoa (singular ou plural), ao longo de grande parte do texto, por envolver experiências pessoais da autora, intenções de estudo que justificam a proposta de pesquisa realizada e experiências da analista de discurso, e a forma impessoal em alguns momentos. Essa opção é aceita, com caráter de excepcionalidade, em textos acadêmicos que possuem a forma de estruturação desta Dissertação, incluindo uma seção que, ao retomar uma dimensão mais pessoal do trabalho, o faz em função da importância de sua referência para a compreensão dos motivos que justificam o mesmo.

No ano de 2009, quando ocorreu a mudança que tornou o ENEM uma política pública, eu havia decidido tentar o ingresso numa instituição de ensino superior federal. Naquele ano, eu estudava num cursinho pré-vestibular e, durante as aulas, muitas vezes ouvi de professores comentários depreciativos acerca da prova. Tantas foram as falas desqualificando a prova, diminuindo-a, que, influenciada por aqueles discursos, eu não realizei a avaliação que, pela primeira vez na história, contabilizaria para a nota de vestibular nas universidades.

Muitos dos comentários feitos naquela época me fazem perceber, hoje, como aquelas falas eram elitistas e infundamentadas. Meus professores da época afirmavam que a política proposta pelo ENEM era para quem não tinha “capacidade de garantir sua vaga” na universidade federal. Dez anos depois, me encontro como professora de cursinho pré-vestibular e percebo que a fala dos meus colegas, e a minha, é oposta àquela que ouvi quando aluna: meus colegas e eu incentivamos nossos alunos a realizarem o ENEM e vemos, nessa política pública, a democratização do ensino superior. Essa mudança de discurso, que posso verificar em minha sala de aula, demonstra a alteração de perspectiva em relação a essa avaliação que tende a se refletir na opinião mais geral a respeito do *Exame*.

A minha trajetória como estudante e, agora, como professora se mistura com o meu interesse em pesquisar o ENEM, pois, observados todos esses aspectos acerca dessa avaliação, que tem abrangência nacional, alguns questionamentos foram surgindo, o que me levou à busca de autores que pudessem, talvez, responde-las. Eis, então, que, ao me debruçar sobre o que foi produzido, entre os anos de 2009 e 2019, a respeito da prova por pesquisadores diversos identifiquei a quase ausência de um olhar discursivo sobre o Exame: dos 321 estudos encontrados, apenas 5 assumem esse compromisso. Há pesquisas que referem pontos positivos e negativos acerca da metodologia da prova, sua aplicação e implementação. Contudo, pouco se fala sobre a avaliação, considerando suas condições de produção pelo viés da perspectiva discursiva (contexto histórico mediato e imediato, situação político-ideológica nacional e formações imaginárias dos promotores da prova, a saber, Inep e Ministério da Educação, diretamente envolvidos com a definição de suas finalidades e particularidades em cada edição).

Dessa descoberta derivaram inquietações: por que existe um silêncio tão grande em relação às provas do ENEM no que se refere à articulação entre elas e um projeto de sociedade pretendido? Entre elas e um jovem ou adulto pretendido para a materialização de tal projeto? E, de tais inquietações, surgiram intenções de pesquisa atadas aos compromissos de analista de discurso que, desde o período de preparação para a seleção do Curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, tenho assumido.

## 1.2 TRAJETÓRIAS E INSCRIÇÕES: a pesquisa

Este trabalho intentou **compreender a discursivização do jovem ou adulto participante do Exame Nacional de Ensino Médio (doravante, ENEM), estabelecendo relações entre os efeitos de sentidos identificados e um provável projeto de sociedade idealizado**. Dito de outro modo, pretendeu-se compreender como o jovem ou adulto participante do Exame é falado nas materialidades analisadas.

Um tal esforço implicou, como decorrência do compromisso de realização de estudo à luz da Análise do Discurso (doravante, AD) de linha francesa, **empreender um exercício de compreensão das contradições discursivas e das relações de forças postas em movimento pelos discursos das provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM realizadas no período entre 2009 e 2016, dos “textos fundadores” do Novo ENEM (Portarias e Editais) e da Matriz de Referência do ENEM<sup>2</sup>**. Para o atingimento de tal finalidade, tais materialidades foram analisadas discursivamente em parte ou na íntegra. Tratou-se, pois, em termos de natureza da pesquisa, de investigação qualitativa comprometida com a análise discursiva de um *corpus* delimitado a partir de uma via arquivista.

Como lembram Ernst-Pereira e Mutti (2011, p. 826), uma das dificuldades enfrentadas pelo analista de discurso diz respeito ao “[...] recorte a ser operado no *corpus* empírico para constituir o *corpus* discursivo a partir do qual são organizados e aplicados os procedimentos descritivos e interpretativos que constituem o modo de trabalho da Análise de Discurso (AD)”. Em função desse desafio inerente às práticas de análise, sem esquecer o movimento pendular que traça caminhos entre análise e teoria, a seleção do *corpus* discursivo ocorreu por meio de operações de regulação metodológica, associadas à observação do *corpus*, que levam em conta três conceitos-chave: “[...] a falta, o excesso e o estranhamento”, ou seja, “[...] numa dada conjuntura histórica frente a um dado acontecimento, aquilo que é dito demais, aquilo que é dito de menos e aquilo que parece não caber ser dito num dado discurso” (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 827). Importante ressaltar que *corpus* é compreendido do modo como o fazem Léon e Pêcheux ([1982] 2014, p. 165): “[...] um sistema diversificado, estratificado, disjuncto, laminado, internamente contraditório, e não um reservatório homogêneo de

---

<sup>2</sup> Esta finalidade será pormenorizada no quarto capítulo da Dissertação por se tratar da seção mais especificamente comprometida com a produção de gestos de interpretação a partir da articulação dos dispositivos teóricos e analíticos da AD, colocando a teoria em movimento.



informações ou uma justaposição de homogeneidades contrastadas”, portanto, não se trata de um banco de dados.

Eni Orlandi, na obra *Análise do discurso: princípios e procedimentos*, alerta que, ao falarmos uma mesma língua, a falamos de formas diferentes em função da posição discursivo-enunciativa do sujeito, de sua inscrição em uma Formação Discursiva. Em razão disso, o analista precisa construir um dispositivo capaz de:

[...] mostrar isso, de lidar com isso. Esse dispositivo deve poder levar em conta a ideologia e o inconsciente assim considerados. O dispositivo, a escuta discursiva, deve explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentidos: descrever a relação do sujeito com sua memória. Nessa empreitada, descrição e interpretação se inter-relacionam. E é também tarefa do analista distingui-las em seu propósito de compreensão. (ORLANDI, 2015, p. 58).

Michel Pêcheux ([1984] 2014, p. 229), antes de Orlandi e sendo referência principal para ela, destaca que, enquanto parte do processo analítico, é preciso considerar “[...] uma sequência na sua relação com o seu exterior discursivo específico [...] e em relação à alteridade com que ela se defronta, ou seja, o campo sócio-histórico do qual ela se separa”. Em outras palavras, trata-se de situar o discurso entre o real da língua (equivoco) e o real da história (contradição). Por conseguinte, é válido lembrar que o trabalho de leitura de arquivo, consoante este mesmo autor, tem como sua peça central a “[...] relação entre língua como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e a discursividade como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história” (PÊCHEUX, [1984] 1994, p. 63).

Na Análise de Discurso, disciplina de interpretação fundada por Michel Pêcheux na década de 1960, assim como é tomada pelos analistas a ela filiados, a constituição do *corpus* integra o processo de análise, sendo sua delimitação fundamentada em critérios teóricos e se fazendo desde uma via arquivista ou experimental (PÊCHEUX, [1984] 1994; ORLANDI, 2015). Na via arquivista, podem ser incluídos os documentos pertinentes e disponíveis relativamente a uma questão, materiais preexistentes os quais serão submetidos aos gestos de leitura do analista – por exemplo, livros, jornais, revistas ou, no caso dessa investigação, questões das provas de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* do ENEM realizadas no período entre 2009 e 2016, “textos fundadores” do Novo ENEM (Portarias e Editais) e a Matriz de Referência do ENEM. A via experimental corresponde a um *corpus* constituído a partir da inserção dos locutores na cena da pesquisa, envolvendo produção de sequências discursivas. Jean-Jacques Courtine (2014) ilustra as duas vertentes de modo bastante esclarecedor. Diz o autor que:

Os corpora analisados são de dois tipos [...]: ou corpora de arquivos (constituídos a partir de materiais preexistentes, como aqueles com os quais, por exemplo, os historiadores são confrontados) ou corpora experimentais (que equivalem à produção de sequências discursivas por locutores colocados em uma situação experimental definida). [...] Os estudos realizados dividem-se de maneira quase igual em dois conjuntos: os corpora de arquivos foram constituídos de maneira clássica a partir da seleção de uma palavra polo cujos contextos de frase são sistematicamente levantados num campo discursivo restrito e submetido ao tratamento da AAD [...]; os corpora experimentais como respostas a uma questão, uma instrução, à produção de um curto resumo de texto. (COURTINE, 2014, p. 77).

Nesta pesquisa, conforme afirmado antes, o interesse se concentrou em um *corpus* de via arquivista, por se tratar de um conjunto de materiais preexistentes que se configuram sob a forma de edições anuais de uma determinada avaliação em larga escala, no caso, o ENEM, Portarias e Editais que orientam tais edições e Matrizes a partir das quais elas são elaboradas. Destaca-se que o lugar ocupado pela entidade proponente do Exame, em articulação com as instituições que se comprometem com sua elaboração, ao se materializar em um discurso pedagógico produzido por sujeitos especialistas na área de conhecimento em questão – linguagens, códigos e suas tecnologias –, nos termos da AD, é afetado pela exterioridade e, desde certa conjuntura, manifesta um dizer “[...] heterogêneo, já que abriga, na sua materialidade, diferentes sujeitos e, conseqüentemente, diferentes vozes, diferentes ordens de saberes” (GRIGOLETTO, 2005, p. 1).

Ademais, através da análise do discurso de tais materialidades textuais, pretendeu-se reconhecer um imaginário de estudante secundarista. Tal intenção de pesquisa implicou em um trabalho que envolveu atenção maior do analista, mas não exclusiva, para enunciados a partir dos quais foi possível reconhecer conhecimentos que se espera que o estudante secundarista tenha desenvolvido, e o que a mobilização desses saberes – e não de outros – implica em termos de projeto de sociedade idealizada de cuja construção tais jovens e adultos são considerados partícipes. Pretendeu-se, pois, identificar as diferentes posições-sujeito que ressoam nas materialidades analisadas. Posições-sujeito em conflito que apontam para a heterogeneidade do dizer, demandando a abordagem de, como adverte Pêcheux ([1975] 2010), “lugares enunciativos no fio intradiscursivo” a partir da consideração da construção dos objetos discursivos e dos acontecimentos.

Tal investigação esteve abalizada numa suspeita de que, talvez, a heterogeneidade da língua(gem), falha, equívoca e opaca, pudesse estar sendo regulada por práticas enunciativas, nas provas do ENEM, nos “textos fundadores” do Novo ENEM e em suas Matrizes, que intentaram conter sentidos e sujeitos. Essa hipótese foi colocada à prova na medida que avançaram os gestos de leitura da analista de discurso. Nesse sentido, para a realização do

trabalho proposto, tomaram-se, como referências principais, Michel Pêcheux e Eni Orlandi com seus estudos sobre a produção e a circulação de sentidos, Louis Althusser e suas importantes teses relativamente à ideologia e alguns comentadores de Pêcheux, como Denise Maldidier, que, pela contribuição que oferecem ao campo de estudos, foram incluídos entre os referenciais principais.

À medida que as análises avançaram, um olhar mais crítico e questionador foi surgindo acerca dessa avaliação que tem ganhado cada vez mais importância. Os documentos fundadores do exame apresentam uma prova que se propõe a ser inclusiva, mais abrangente e menos tradicional. Questionamentos surgiram sobre as condições de produção e circulação dos discursos dos documentos, sobre os objetivos, modos de funcionamento, critérios da prova e sobre as formações imaginárias dos proponentes da avaliação acerca dos sujeitos participantes.

A partir dos questionamentos reestabelecemos nosso percurso analítico. Por meio dele, percebemos que os objetivos analisados nos documentos fundadores possuem uma perspectiva de sujeito agente que tem capacidade para constituir saberes, decidir acerca de escolhas para seu futuro. Contudo, a análise das matrizes de referência, aliada ao trabalho empreendido com as questões das provas, aponta para uma prática de reprodução que retira do estudante seu protagonismo. A discursivização do sujeito participante nas materialidades significantes analisadas reforça uma memória da educação em que não habitam, de modo dominante, sentidos de protagonismo dos sujeitos, mas de educação como prática instrumentalizadora que retira dos mesmos a centralidade no processo.

### 1.3 ITINERÁRIOS DE ESCRITA E LEITURA: etapas do estudo

A caminhada que proponho a partir daqui foi organizada em três etapas. A próxima apresenta um levantamento bibliográfico acerca das produções acadêmicas feitas sobre o *ENEM* a partir da produção de um garimpo que cobre o recorte temporal que se estende de 2009 a 2019. O exame é considerado desde descritores que, por vezes, o articulam à AD de linha francesa. Desse levantamento alguns questionamentos sobre excessos e faltas começaram a surgir e acabaram servindo como catalisadores para que nossa busca continuasse. Fizemos alguns apontamentos sobre trabalhos que se aproximam deste, destacando de que modo o fazem e como se diferem do proposto aqui.

O capítulo que segue esse trata dos conceitos da Análise Discursiva de linha francesa que fundamentaram as análises vindouras e foram essenciais na minha formação como analista de discurso. Nesse capítulo, mergulhamos em conceitos básicos da AD bem como buscamos em Althusser a fundamentação para concebermos o funcionamento da ideologia a partir do modo como a Análise de Discurso pecheuxtiana o compreende e propõe. Outrossim, fizemos uma incursão por concepções de Michel Pechêux e alguns de seus comentadores, percorrendo, mais uma vez e de novo, as páginas dos textos fundadores dessa disciplina de entremeio ao modo do que recomendam Ernst-Pereira e Mutti (2011) ao discorrer sobre a formação do analista de discurso.

No capítulo quatro, nos debruçamos sobre os textos fundadores do ENEM, adensando sobre suas condições de produção, para elucidar de que modo se deu o estabelecimento dessa segunda fase do *Exame*. Em seguida, explicamos as escolhas que fizemos para seguirmos em nossa análise das provas de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* e quais as conclusões a que as análises nos conduziram. A partir dessas conclusões, foi possível confrontar e verificar o que os documentos do *Exame* propõem para a prova e como ela de fato é estruturada, atando tais considerações à visada das *Matrizes de Referência do ENEM*.

A caminhada se deu por uma estrada sinuosa na qual nos adentramos na busca por uma paisagem mais clara, porém, com a consciência de que mais importante do que ansiar pela chegada é necessário aproveitar o caminho.

## **2 EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: a “ausência” de um olhar discursivo**

Este capítulo se divide em três subseções: na primeira, trata-se, amplamente, da revisão bibliográfica empreendida; na segunda, a partir de um levantamento, apresentam-se considerações relativamente ao ENEM; e, por fim, foca-se as produções que cruzam estudos da linguagem, pela via da Análise de Discurso, com estudos da educação, pela via da abordagem do Exame.

Cabe salientar que os resultados relacionados à pesquisa bibliográfica e às intenções de pesquisa compartilhadas nesta Dissertação foram discutidos, preliminarmente, em dois textos publicados em Anais de Eventos – o 6º Sul Letras “(Inter)Nacionalização em Letras” ocorrido na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) em agosto de 2018 e o XIX ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino “Para onde vai a Didática? O enfrentamento às abordagens teóricas e desafios políticos da atualidade” promovido pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) em setembro de 2018. No resumo “ENEM e(m) discurso: considerações acerca da produção de sentidos em torno de sujeitos e sociedade”<sup>3</sup> (Apêndice A), produzido com participação da Professora Dóris Maria Luzzardi Fiss, e no artigo “Exame nacional do ensino médio: a ausência de um olhar discursivo sobre relações entre as provas e um projeto de sociedade”<sup>4</sup> (Apêndice B), foram apresentadas descobertas ainda preliminares sobre assuntos relacionados ao tema da investigação a respeito da qual se discorre nesta Dissertação.

### **2.1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: ENEM, Análise do Discurso e Michel Pêcheux**

Nesta subseção, são apresentados os resultados de estudo quanti-qualitativo bibliográfico realizado acerca do Exame Nacional do Ensino Médio com o principal objetivo de identificar trabalhos que buscam sustentação na Análise de Discurso francesa fundada por Michel Pêcheux. A partir de Silveira e Córdova (2009) e Gil (2007), pode-se caracterizar um estudo como o descrito a seguir como quanti-qualitativo bibliográfico por dois motivos

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://www.unisc.br/site/sulletras2018/docs/resumos/eixo%2007vf.pdf>. Acesso em 02 de janeiro de 2020.

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.xixendipe.ufba.br/>. Acesso em 02 de janeiro de 2020.

principais: (1) ainda que a representatividade numérica seja relevante para a compreensão do problema discutido, o estudo não está limitado nem pode se limitar a ela; (2) a investigação foi constituída pela procura de referências teóricas publicadas num período de tempo expressivo (2009 a 2019) com a finalidade de recolher informações ou conhecimentos prévios relativamente ao problema sobre o qual se busca a resposta.

O interesse envolveu sistematizar contribuições oferecidas por estudos com acento discursivo a partir dos quais são produzidos gestos de leitura a respeito das provas do ENEM de forma a pensá-las desde a consideração do modo como as relações sociais, políticas e ideológicas fazem o discurso dessas provas significar. Com tais intenções, é apresentado um levantamento dos escritos acadêmico-científicos (trabalhos de conclusão de curso de graduação, trabalhos de conclusão de curso de especialização, dissertações, teses, artigos científicos socializados em periódicos qualificados) produzidos e disponibilizados em quatro plataformas no período entre os anos de 2009 e 2019.

Para essa sistematização de referenciais teóricos, foram pensados quatro descritores: (1) ENEM; (2) ENEM e Discurso; (3) ENEM e Análise de Discurso; (4) ENEM, Análise de Discurso e Michel Pêcheux. Esses descritores foram pesquisados em quatro repositórios selecionados – Scielo (Scientific Electronic Library Online), BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), LUME (Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e SEAD (Seminário de Estudos em Análise do Discurso). As publicações encontradas foram separadas e organizadas por repositórios e descritores. Todos os resumos dos trabalhos encontrados foram lidos a fim de que se constatasse se o trabalho poderia ser classificado a partir dos descritores pesquisados e, em caso positivo, que contribuições oferecia. Além dessa leitura preliminar, todos os trabalhos vinculados aos descritores (3) ENEM e Análise de Discurso e (4) ENEM, Análise de Discurso e Michel Pêcheux foram lidos de forma integral para examinar de que maneira as pesquisas relacionadas ao ENEM se constituíram dentro do campo dos estudos da linguagem pela via da Análise de Discurso e que possibilidades de reflexão sobre o Exame oportunizavam. Os resultados da consulta aos repositórios foram agrupados por descritor/ano de publicação, descritor/suporte de leitura e descritor/repositório, respectivamente, e estão organizados nas Tabelas apresentadas a seguir<sup>5</sup>:

---

<sup>5</sup> Os resultados detalhados deste levantamento podem ser consultados nos Apêndices C, D, E e F.

Tabela 1 - Resultados quantitativos da consulta a partir da relação entre descritores e ano de publicação das produções

Ano	Quantidade de produções										
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
ENEM	9	11	19	13	29	30	29	37	18	83	43
ENEM e Discurso	3	2	4	5	8	7	8	0	1	17	9
ENEM e Análise de Discurso	2	0	2	1	3	2	2	1	0	11	5
ENEM, Análise de discurso e Michel Pêcheux	0	0	2	0	1	0	1	0	0	1	0

Fonte: material elaborado pela autora

Tabela 2 - Resultados quantitativos da consulta a partir da relação entre descritores e suportes de leitura

Produções	Quantidade de produções			
	ENEM	ENEM e Discurso	ENEM e Análise de discurso	ENEM, Análise de discurso e Michel Pêcheux
Artigos	103	14	12	2
Dissertações	196	39	15	3
TCC graduação	19	3	0	0
TCC especialização	1	0	0	0
Teses	32	13	8	0

Fonte: material elaborado pela autora

Tabela 3 - Resultados quantitativos da consulta a partir da relação entre descritores e repositórios

Repositório	Quantidade de produções			
	ENEM	ENEM e Discurso	ENEM e Análise de discurso	ENEM, Análise de discurso e Michel Pêcheux
Scielo	96	9	7	0
BDTD	226	50	23	3
LUME	22	6	0	0
SEAD	5	5	5	2

Fonte: material elaborado pela autora

A partir da sistematização do levantamento bibliográfico, percebemos a abundância de trabalhos sobre o ENEM, contrastando com a escassez de estudos que abordam o Exame desde sua interface com a Análise do Discurso pecheuxtiana, o que reforça a necessidade do estudo descrito nesta Dissertação.

## 2.2 DIMENSÕES DE ESTUDO SOBRE O ENEM: história, características e finalidades

O objetivo da procura de referenciais teóricos empreendida se desdobrou em razão dos propósitos desta pesquisa. Na medida que possibilitou apresentar um panorama quanti-qualitativo sobre os trabalhos acadêmicos publicados de 2009 até 2019 a respeito do ENEM, atendeu a duas finalidades: descrever o ENEM quanto às suas funções, metas e formas de funcionamento; e atentar para investigações que abordam o ENEM desde o campo da análise de discurso pecheuxtiana em razão da possibilidade que a AD oferece de, ao implicar uma relação menos ingênua com a linguagem, reconhecer sentidos presentes nos enunciados das provas do ENEM, dos “textos fundadores” e das Matrizes de Referência (materialidades significantes e unidades de análise) para além do que está dito, para além do discurso oficial. A partir das muitas produções encontradas nos repositórios que discorrem sobre o Exame quanto às suas características e história, foi possível organizar algumas relevantes informações.

Desde sua implantação, o ENEM tem passado por transformações e expandido seus usos, fazendo com que a possibilidade de entrada na educação superior esteja mais próxima do estudante secundarista.<sup>6</sup> Ele é visto pelo governo como uma política pública democratizadora do processo seletivo, pois oportuniza e amplia o acesso à educação superior. Consoante esclarecem Pereira e Rodrigues (2015, p. 1), o Exame

[...] surge na década de 1990 em meio a contexto de mudanças sócio-políticas, que atribuíram peso significativo à educação como instrumento de qualificação profissional. Nesse sentido, é possível perceber neste exame um resultado da ‘(re)adequação de um país cada vez mais urbanizado a imperativos do cenário mundial globalizado que, entre outras coisas, exigia uma sociedade organizada em torno da informação e da tecnologia e que, dessa forma, pudesse enfrentar – por meio da universalização da educação – o analfabetismo, a gritante desigualdade social e o desemprego.

Criado em 1998, durante a gestão do ministro da educação Paulo Renato Souza, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, o Exame Nacional do Ensino Médio teve como objetivo principal avaliar o aprendizado dos alunos concluintes do ensino médio em todo o país. Foi pensado, assim, para ser um instrumento de avaliação em larga escala, que pudesse mensurar o desempenho dos discentes ao fim da educação básica e, segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), “[...] contribuir para

---

<sup>6</sup> A esse respeito, cf. CARNAVAL, Marilya Mariany. O exame nacional do ensino médio: um estudo sobre seus usos (1998-2012). 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Política, História, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.



a melhoria da qualidade deste nível de escolaridade” (2002, p. 5). Consoante esclarecem Fernandes e Freitas (2007, p. 18), a avaliação

[...] ocorre em várias esferas e com vários objetivos. Há a *avaliação da aprendizagem* dos estudantes, em que o professor tem um protagonismo central, mas há também a necessária *avaliação da instituição* como um todo, na qual o protagonismo é do coletivo dos profissionais que trabalham e conduzem um processo complexo de formação na escola, guiados por um projeto político-pedagógico coletivo. E, finalmente, há ainda a *avaliação do sistema escolar*, ou do conjunto das escolas de uma rede escolar, na qual a responsabilidade principal é do poder público. (grifos dos autores).

Nesse contexto, as avaliações em larga escala se relacionam a formas de avaliação do sistema escolar: implementadas no Brasil nos anos 90, avaliações nacionais como SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), Prova Brasil, ENEM e Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) desempenham a função de oferecer, para docentes, pesquisadores e sociedade como um todo, um delineamento da situação da educação no país, em seus diferentes níveis de ensino. A função do ENEM de avaliação do secundarista quanto ao seu desempenho foi implantada consoante o previsto pela Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em seu Artigo 4º, que determina que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de: “[...] padrões mínimos de qualidade de ensino definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (LDB, Inciso IX)<sup>7</sup>.

Esta proposta da prova estava atrelada a uma política que visava a auxiliar o Ministério da Educação na elaboração e manutenção de projetos e políticas públicas de melhoria do ensino básico nacional. O ENEM foi um marco na história das políticas públicas educacionais por ser a primeira iniciativa de avaliação geral do sistema de ensino implantada no Brasil. Consoante Lourenço (2016), apesar das críticas às políticas públicas da educação, uma série de ações têm sido realizadas desde a década de 1990. O ENEM surgiu nesse contexto de interesse crescente pela efetivação do direito à educação no Brasil: regulamentado pela Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, assumiu como objetivo principal “[...] avaliar, anualmente, o desempenho dos estudantes do ensino médio, e subsidiar o MEC na elaboração de políticas públicas e pesquisas educacionais” (LOURENÇO, 2016, p. 18).

Outra importante função conferida ao ENEM, em sua primeira Era, anterior ao ano de 2009, era a de servir como balizador para influenciar mudanças nos currículos de ensino médio. Para que isso se desse, o governo buscou aumentar a importância do exame, e, em sua segunda

---

<sup>7</sup> Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 02 de janeiro de 2020.

edição, ele foi utilizado como modalidade de acesso alternativa ao vestibular em 93 instituições de ensino superior. Dito de outra forma, em 2009, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu) apresentou, à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), proposta de reformulação do exame sustentada pelos princípios de democratização das oportunidades de concorrência às vagas federais de ensino superior por meio da qual o participante concorreria nacionalmente às vagas de instituições de educação superior públicas com a aplicação simultânea das provas em todo o país. Com a aprovação da proposta, o ENEM adquiriu maior amplitude e diversificação de usos e finalidades, agregando o compromisso com “[...] a democratização do acesso à educação superior pública, sobretudo de pessoas oriundas de classes menos favorecidas economicamente” (LOURENÇO, 2016, p. 19). Tais ponderações são reiteradas por Barbosa (2011, p. 1) que esclarece:

Em 2009, o Ministério da Educação apresenta uma proposta de reformulação do ENEM, ou seja, agrega sentidos outros ao exame respaldado pelo discurso de ‘criar uma oportunidade histórica para ressignificação do ensino médio, assim, a proposta consiste em democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, propiciar a mobilidade acadêmica, estimular a reestruturação do currículo do ensino médio e, ainda, certificar competências de jovens e adultos em ensino médio’.

O primeiro modelo de prova do ENEM, utilizado entre 1998 e 2008, tinha 63 questões aplicadas em apenas um dia de prova. A partir de 2004, a avaliação passou a servir como forma de ingresso em cursos superiores, nos casos de estudantes que se inscrevessem para conseguir bolsa de estudo em faculdades particulares pelo ProUni, utilizando a nota do Exame. Em 2009, durante a gestão do ministro da educação Fernando Haddad, no segundo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi introduzido o novo modelo de prova para o ENEM, com a proposta de unificar o concurso vestibular das universidades federais brasileiras, conforme informa o Portal do Ministério da Educação:

[...] um novo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pode substituir os vestibulares das universidades. Essa é a proposta apresentada nesta quarta-feira, 25, pelo Ministério da Educação à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). A intenção é que a prova ajude a reorganizar o currículo do ensino médio e permita maior mobilidade dos estudantes pelas universidades em todo o território nacional, por causa do modelo unificado de avaliação. [...] “Hoje, é muito traumática a passagem da educação básica para a educação superior. Se não revermos essa transição, não alcançaremos o padrão de qualidade na educação que queremos”, salientou o ministro. A nova prova poderá substituir, também, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) para ingressantes e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e

Adultos (Encceja). O modelo de processo seletivo unificado será por adesão e poderão participar tanto instituições públicas quanto privadas. (BRASIL, 2009).<sup>8</sup>

O “Novo ENEM”, como ficou sendo designado, passou a ser realizado em dois dias de prova, contendo 180 questões objetivas e uma proposta de redação. Se considerados comparativamente, conforme pontua Carnaval (2014, p. 32), os dois modelos do Exame Nacional do Ensino Médio revelam diferenças quanto a: “[...] formato das questões, mudança da matriz de referência e da metodologia para cálculo do resultado do exame tanto na prova objetiva quanto na redação”. Somando argumentos outros, Travitzki (2013) e Bergamin (2013) observam que as questões, no modelo de ENEM atual, estão mais voltadas para aferir a quantidade de informações detidas na memória bem como avaliar a capacidade de mobilizar informações.

A partir de 2009, a avaliação começou a ser utilizada como instrumento para o acesso à educação superior em universidades públicas brasileiras através do SiSU (Sistema Único de Seleção Unificada). Por meio dele, os alunos poderiam se inscrever para as vagas disponíveis nas universidades brasileiras participantes do sistema. Como a utilização do ENEM e do SiSU pelas universidades brasileiras é opcional, algumas universidades ainda utilizam concursos vestibulares próprios para seleção dos participantes às vagas. De todo modo, é válido supor que, tal como ressalva Barbosa (2011, p. 6), “[...] essa política que versa sobre a entrada nas universidades públicas federais, por meio do programa SISU-MEC” se traduz como “[...] um movimento discursivo que tem seus efeitos de sentido no real do sujeito-estudante frente aos processos seletivos das universidades públicas federais”.

A prova também passou a ser utilizada para a aquisição de bolsa de estudo integral ou parcial em universidades particulares através do ProUni e para obtenção de financiamento através do Fies. Além disso, até 2016, o Exame serviu como certificação de conclusão do ensino médio em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Hoje as finalidades associadas ao ENEM fizeram com que sua função se multiplicasse, tornando-se uma das peças-chave da política educacional do governo federal. Visa, ao mesmo tempo, medir o conhecimento dos estudantes com finalidade retrospectiva – permitindo uma avaliação do desempenho agregado no ensino médio – e com finalidade prospectiva – de atribuir ao candidato, e somente a ele, uma nota que permita sua inserção no ensino superior. (SILVA, 2015, p. 20).

Como é possível perceber, depois de sua reformulação e vinculação ao SiSU, o ENEM ganhou notoriedade e maior visibilidade: como política pública de Estado, novas finalidades

---

<sup>8</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 02 de janeiro de 2020.

foram incorporadas sob a chancela de diferentes governos. No entanto, o Exame não tem conseguido se esquivar de críticas e opiniões divergentes a seu respeito. Por um lado, estudiosos como Andriola (2011) consideram que o processo seletivo passou por mudanças que tornaram possível sua adaptação às demandas sociais, constituindo-se em fator promotor de evolução no que tange ao acesso à educação superior e em instrumento indutor de democratização efetiva ao possibilitar tal acesso às pessoas oriundas de classes menos favorecidas economicamente. Por outro lado, pesquisadores como Hey (2009), Silveira e Medeiros (2012), Travitzki (2013), Souza e Bittar (2013) e Carneiro (2014) defendem que o ENEM não contribuiu para a mudança da realidade social desigual quanto às oportunidades de acesso à continuidade dos estudos em período posterior ao do ensino médio.

Hey (2009) chama a atenção para as características seletiva e classificatória do Exame que, além de legitimarem a meritocracia, acentuam seu caráter de mecanismo de intensificação da exclusão social. Travitzki (2013) e Carneiro (2014), abordando a relação entre ENEM e ensino médio, advertem sobre dois aspectos que julgam preocupantes: o Exame não auxilia a identificar e resolver dificuldades discentes relacionadas às desiguais condições de partida dos secundaristas e sua forma de divulgação gera um ranqueamento entre as instituições de ensino que estimula a competição. Silveira e Medeiros (2012) e Souza e Bittar (2013) revelam preocupação com a consequência da dinâmica assumida pelo ENEM atual (pós-2009). Na opinião deles, a possibilidade de o estudante cursar a universidade fora de seu domicílio somente favorece aqueles que possuem renda para se sustentar haja vista a maioria das universidades públicas não oferecerem programas de assistência suficientes para o atendimento pleno das demandas.

### 2.3 ENEM E ANÁLISE DE DISCURSO PECHEXTIANA: produções entre 2009 e 2019

Conquanto o volume de trabalhos a respeito do ENEM seja bastante significativo, houve grande dificuldade de encontrar trabalhos que aproximassem a prova do ENEM aos estudos da Análise de Discurso pecheuxtiana: conforme dito na seção introdutória desta *Dissertação*, de uma totalidade de 321 estudos que discorrem sobre o ENEM, apenas 5 o fazem desde uma interface analítico-discursiva. Durante a realização deste levantamento, com caráter bibliográfico, foi possível constatar que o ENEM é um tema recorrente em pesquisas e análises desenvolvidas em instituições de educação superior localizadas nas diferentes regiões do país. Diversas são as dimensões de análise deste tema: políticas, educacionais, sociais, de gestão,

entre outras – o que autoriza dizer que esse Exame não é interesse de investigação importante somente para pesquisadores da área da educação.<sup>9</sup>

Todavia, ao ser aproximado do campo da Análise de Discurso, os trabalhos encontrados diminuem sua expressividade consideravelmente: foram identificadas apenas 64 pesquisas que unem os descritores “ENEM” e “discurso”. A esse respeito, ainda cabe destacar que nem todas as concepções de discurso que sustentam as pesquisas encontradas são consoantes com o que a Análise de Discurso pecheuxtiana propõe.

Para o terceiro descritor, “ENEM e Análise do/de discurso”, foram encontrados apenas 29 trabalhos publicados. É importante salientar que alguns trabalhos deste descritor estão inclusos no descritor anterior também, portanto, a diversidade de trabalhos dentro deste campo é menor do que o esperado. Como dito antes, e reiterado, de todos os levantamentos feitos, foram encontrados somente cinco trabalhos que abordam o quarto descritor: “ENEM, Análise de Discurso e Michel Pêcheux”, ou seja, menos de 2% da totalidade de pesquisas produzidas entre 2009 e 2019 o fazem subsidiadas na Análise de Discurso francesa. A partir da leitura desses quatro trabalhos, foi possível constatar de que forma o ENEM tem sido discursivamente abordado.

No trabalho “A constituição do enunciado nas provas do ENEM e Enade: uma análise dos aspectos semiológicos da relação língua-imagem sob a ótica dos estudos de discurso”, dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do São Carlos por Jocenilson Ribeiro dos Santos, no ano de 2011, o autor utilizou como *corpus* provas do ENEM e ENADE ocorridas no recorte temporal que abrange o período de 2004 a 2009. Estudou os modos de avaliação das competências linguístico-discursivas tendo em vista a relação entre a língua e as imagens apresentadas e a produção de sentido nas provas. Ao concluir sua pesquisa, o autor indica que houve uma atenção progressiva para o texto imagético nas avaliações analisadas dentro do recorte temporal estabelecido. Destaca, ainda, que os textos imagéticos deixaram de desempenhar função apenas ilustrativa, passando a ser objeto interpretativo. Segundo ele, a incorporação crescente da materialidade imagética parece sofrer influências de sugestões apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, ainda que o ENADE utilize como referencial outros documentos. Nesta pesquisa, Santos enfoca o uso associado de textos e imagens com uma finalidade também linguística que corresponde ao investimento em estudos discursivos de textos mistos e à sua melhor compreensão.

---

<sup>9</sup> Nos Apêndices C, D, E e F é possível conferir a listagem de produções catalogadas por tipo (artigo, trabalho de conclusão de curso, dissertação, tese), nome de autor, título, ano de publicação e região.

O segundo trabalho encontrado foi um artigo publicado nos *Anais do V SEAD (Seminário de Estudos em Análise do Discurso - O acontecimento do discurso: filiações e ruptura)*, também em 2011. A autora, Renilce Miranda Carvalho Barbosa, em “Os efeitos de sentido no discurso de institucionalização da política do exame nacional: o ENEM no Ensino Médio”, busca refletir sobre as discursividades constitutivas do processo de institucionalização do ENEM e sua reformulação como Novo ENEM, ocorrida em 2009. Para este trabalho, Barbosa analisou documentos jurídicos e administrativos relativos à institucionalização da prova, com o intuito de compreender “[...] como o discurso do Estado sobre a educação projeta um imaginário de políticas de sujeito e políticas de ensino de língua num espaço social de tensão crônica entre o político e as relações de sentido” (BARBOSA, 2011, p. 3). Barbosa produz análises de documentos jurídicos que institucionalizam a prova, não do Exame em si a partir das provas aplicadas anualmente. Ao concluir, a autora explica que sua pesquisa utiliza os textos de institucionalização do ENEM para compreender, ao mesmo tempo, “[...] o real do sujeito e o real da história na constituição imaginária de uma política pública eficiente para o ensino médio e de acesso ao ensino superior nas IES para o Brasil” (BARBOSA, 2011, p. 5) e os efeitos de sentido do novo no já existente.

Em 2013, publicado nos *Anais do VI SEAD (Seminário de Estudos em Análise do Discurso - de 1983 - 2013 – Michel Pêcheux: 30 anos de uma presença)*, o artigo “As competências e habilidades no Exame Nacional do Ensino Médio: os sentidos da resistência”, de Amilton Flávio Coleta Leal e Cristiane Pereira dos Santos, discorre sobre pesquisa que analisa: (a) se as competências cobradas no ENEM são ensinadas, de fato, no ensino médio e (b) se os conteúdos ensinados durante esse período escolar permitem/possibilitam a autoria dos participantes que se submetem à prova. Através dessa investigação, os autores propõem uma reflexão sobre o processo de constituição do sujeito através da língua escrita. O estudo toma as competências e habilidades do ENEM como critérios a serem atendidos pelos participantes. Eles buscam compreender de que forma os participantes atenderão aos critérios propostos pela avaliação e estabelecem uma discussão sobre o currículo escolar e os critérios avaliativos do ENEM. Segundo Leal e Santos (2013, p. 6), o currículo escolar e os parâmetros avaliativos do exame não estão alinhados:

[...] percebe-se que no ENEM o aluno é convocado a pensar e a colocar seus conceitos em prática, posicionando-se de maneira crítica. Por isso mesmo não faz sentido a escola formar cidadãos categorizados. Essas são, contudo, questões que precisam pertencer ao currículo de ensino, uma vez que faz o aluno se defrontar com questões que exigem reflexão e maturidade acerca de um ponto de vista, o que para a Escola é

quase impossível, pois já se habituou a pôr o aluno na posição de passividade e moldando-o como plateia (espectador) apenas.

Ao concluírem seu estudo, Leal e Santos (2013) afirmam que os estudantes não são formados durante o ensino médio para a criticidade, como indivíduos políticos que indagam, protestam, problematizam; porém, esses posicionamentos são esperados conforme o proposto pelas questões da avaliação.

O artigo “O discurso sobre a língua no ENEM: estratégias discursivas de controle/regulagem da heterogeneidade”, escrito por Anderson Lins Rodrigues e Louise Medeiros Pereira e publicado nos *Anais do VII SEAD (Seminário de Estudos em Análise do Discurso – A Análise do Discurso e sua história: avanços e perspectivas)*, em 2015, investiga de que maneira se constitui o discurso da/sobre a língua em questões de língua portuguesa no ENEM. Os autores se interessam, sobretudo, pelo tema da heterogeneidade linguística e pelas relações entre ela e a formulação de políticas estatais sobre o ensino de língua materna. Para esse trabalho, consideraram as provas de língua portuguesa do Exame dos anos de 2009 e de 2010. Constataram que havia a expressão de heterogeneidade da língua, pois, nas questões analisadas, estavam implicitamente consideradas as relações entre língua/ usos/ adequação, ainda que de forma preterida, segundo os pesquisadores.

Em “Subjetividades tolhidas: a manifestação do pensamento frente ao critério de avaliação da redação do Exame Nacional do Ensino Médio”, dissertação elaborada por Daniel Leone Estevan (UNESP) e concluída no ano de 2018, o pesquisador assumiu como principal finalidade a análise de redações de participantes ao Ensino Superior a fim de “[...] validar ou não a existência de coerção em meio a critérios de correção da avaliação da redação do ENEM” (ESTEVAN, 2018, p. 14). Nesse trabalho, colocou sob suspeita uma hipótese segundo a qual os participantes, a fim de evitar a eventual anulação da redação, buscam respaldo em trabalho de paráfrase de textos legais que versam sobre o tema proposto – no caso, direitos humanos. Estevan submeteu algumas redações da edição do Exame de 2015 à análise, destacando que o êxito na tarefa estava condicionado à submissão ideológica do participante a discorrer a respeito do tema por meio de argumentos já consolidados e estabelecidos.

A partir dos cinco trabalhos que cruzam estudos do campo da Educação, ao pensar o Exame Nacional de Ensino Médio, e estudos da linguagem pela via da Análise de Discurso, percebe-se que o olhar discursivo a partir do qual eles foram tecidos possibilita considerar esta avaliação em larga escala desde sua relação com os sujeitos para os quais ela é endereçada. Santos (2011), em sua análise, nos mostra mudanças nas concepções de texto interpretativo em provas que avaliam em larga escala o ensino brasileiro. Barbosa (2011), ao abordar o certame

a partir dos documentos oficiais reguladores da avaliação, analisa os discursos dos documentos e os discursos das provas e, ao fazê-lo, reconhece convergências e divergências entre eles. Leal e Santos (2013) trazem as concepções de competências e habilidades exigidas pela prova do ENEM, estabelecendo uma comparação com o que é ensinado durante o ensino médio. Pereira e Rodrigues (2015) apresentam, em seu estudo, a concepção de língua apresentada pelas provas do ENEM. Estevan (2018) problematiza a presença, no ENEM, de uma ideologia que surge mais da política do que dos campos da Linguística e da Educação.

A partir desta revisão bibliográfica, constatou-se o grande interesse dos pesquisadores pela tematização do ENEM. Essa avaliação de abrangência nacional, que movimenta participantes ao ensino superior anualmente, tem sido um campo fértil para investigações e análises através de perspectivas diversas, além da educacional. No entanto, durante a sistematização do mapeamento de produções, foi possível concluir que há muitas pesquisas relativamente ao *Exame*, mas nenhuma que contribua de forma a possibilitar, por meio da abordagem analítico-discursiva, uma compreensão ampliada das relações entre o ENEM e o currículo de ensino médio desde a evidenciação de certo projeto de sociedade pretendido com que os promotores do Exame podem estar comprometidos, interesse da pesquisa desenvolvida por mim ao longo do Curso de Mestrado em Educação.



### 3 ANÁLISE DE DISCURSO: empreendimento epistemológico, desterritorialização disciplinar

#### 3.1 DESLOCAMENTOS, RETIFICAÇÕES: “O que pode a Análise de Discurso?”<sup>10</sup>

A fim de compreender a complexidade da Análise do Discurso (doravante, AD) e a constituição dessa disciplina de entremeio, uma vez que se estabelece no encontro entre três domínios – Materialismo Histórico, Linguística e Teoria do Discurso, busca-se revisitar a sua história, situando alguns pontos importantes. Seu fundador, Michel Pêcheux, nascido na cidade de Tours, em 1938, morreu em Paris, em 1983. A Escola Francesa de Análise de Discurso, assim como foi pensada por ele, estuda de que forma(s) a ideologia se materializa na linguagem, como a ideologia nela se manifesta.

Michel Pêcheux se tornou filósofo pela Escola Normal Superior de Paris (ENS) e ali ensinou filosofia a partir de 1963. A ENS, nessa época, figurava como um lugar em que fervilhavam teorias e pensamentos. Foi nesse momento de grande produção de conhecimento que se abriu uma porta para propor-se novos encontros interdisciplinares. Pêcheux estabelecerá, então, vínculos com outros pensadores cujas ideias lhe serão essenciais no caminho de desenvolvimento de sua disciplina, a AD.

Em 1966, Pêcheux foi para o *Laboratório de Psicologia*, no *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS), onde conheceu Michel Plon<sup>11</sup> e Paul Henry<sup>12</sup>, dois teóricos que seriam fundamentais na constituição da disciplina da AD. A aproximação dos três se deu porque faziam críticas à psicologia social e também à análise de conteúdo. No início da década de 60, o filósofo participou de um seminário sobre Marx ministrado por Louis Althusser. Esse encontro teve grande impacto sobre Pêcheux, sendo decisivo para a elaboração da teoria materialista do discurso. Maldidier (2011, p. 18) destaca a vitalidade desse encontro quando

---

<sup>10</sup> Subtítulo que, em certa medida, ao tomar emprestada indagação lançada por Paul Henry no SEAD em 2003, faz uma homenagem a todos os pesquisadores que, ontem e hoje, contribuíram e continuam contribuindo com a formação de todos nós, analistas de discurso aprendizes.

<sup>11</sup> Michel Plon é psicanalista, diretor de pesquisa do Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS, Paris/França) e membro do centro de pesquisa da universidade "Psicanálise e práticas sociais de saúde" (CNRS / University of Picardy). Membro do conselho editorial da revista *Essaim* (editor do *erès*) e do conselho editorial do periódico *La Quinzaine littéraire*.

<sup>12</sup> Paul Henry é linguista e pesquisador do Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS, Paris/França). Autor do livro *A Ferramenta Imperfeita: língua, sujeito e discurso*, trata-se de um dos pesquisadores fundamentais na história do estabelecimento da Análise de Discurso na França, em colaboração com Michel Pêcheux, e em seus desdobramentos no Brasil.

esclarece que, “Se fosse necessário, nesses anos de aprendizagem, designar um nome, um polo, eu não hesitaria: Althusser é, para Michel Pêcheux, aquele que faz brotar a fagulha teórica, o que faz nascer os projetos de longo curso”.

Na segunda metade dessa mesma década em que foi aluno de Althusser, década de 1960, Pêcheux produziu alguns estudos sob o pseudônimo de Thomas Herbert: o primeiro, *Réflexions sur la situation théorique des sciences sociales et, spécialement, de la psychologie sociale*<sup>13</sup>, foi publicado em 1966 na revista *Cahiers pour l'analyse* em Paris, e outro foi publicado dois anos depois, intitulado *Remarques pour une théorie générale des idéologies*<sup>14</sup>, que pode ser lido como uma resposta aos questionamentos levantados pelo teórico no primeiro artigo, concernindo sobre uma teoria que visava estudar a relação entre sujeito, ideologia e sentido.<sup>15</sup> Nos dois textos, há referências explícitas à psicanálise e ao materialismo histórico, estabelecendo relação com trabalhos que irão instaurar o território da AD tanto no que se refere à noção de discurso quanto à de ideologia. Além de, no tocante ao discurso, ser surpreendida uma diferença quanto ao estruturalismo pela introdução da noção de funcionamento, a ideologia é compreendida não como desvio, mas como o cerne da produção de sentidos. Nos parágrafos imediatamente subsequentes, serão produzidos alguns apontamentos visando ao mapeamento de conceitos discutidos por Michel Pêcheux e, sob certo aspecto, já presentes em Thomas Herbert.

Especificamente no segundo texto produzido sob o pseudônimo Thomas Herbert, *Observações para uma teoria geral das ideologias*, publicado em 1968, trata-se de registro elucidativo de um momento primeiro na constituição de uma disciplina a que o autor se refere como sendo um “trabalho teórico-conceitual” no qual ela “se dá a palavra” e efetua a “transformação produtora” de seu objeto. Sob certo aspecto, o texto autoriza especular que a Análise do Discurso corresponde a um projeto teórico de Michel Pêcheux que nasceu no interior da elaboração de uma teoria geral das ideologias, na esteira de Louis Althusser, da qual não prescinde. Dito de outra forma, conquanto remetendo a um mesmo pesquisador, Thomas Herbert revela engajamento no projeto althusseriano de construção de uma teoria geral das

---

<sup>13</sup> Texto traduzido como “Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, a psicologia social”.

<sup>14</sup> Texto traduzido como “Observações para uma teoria geral das ideologias”.

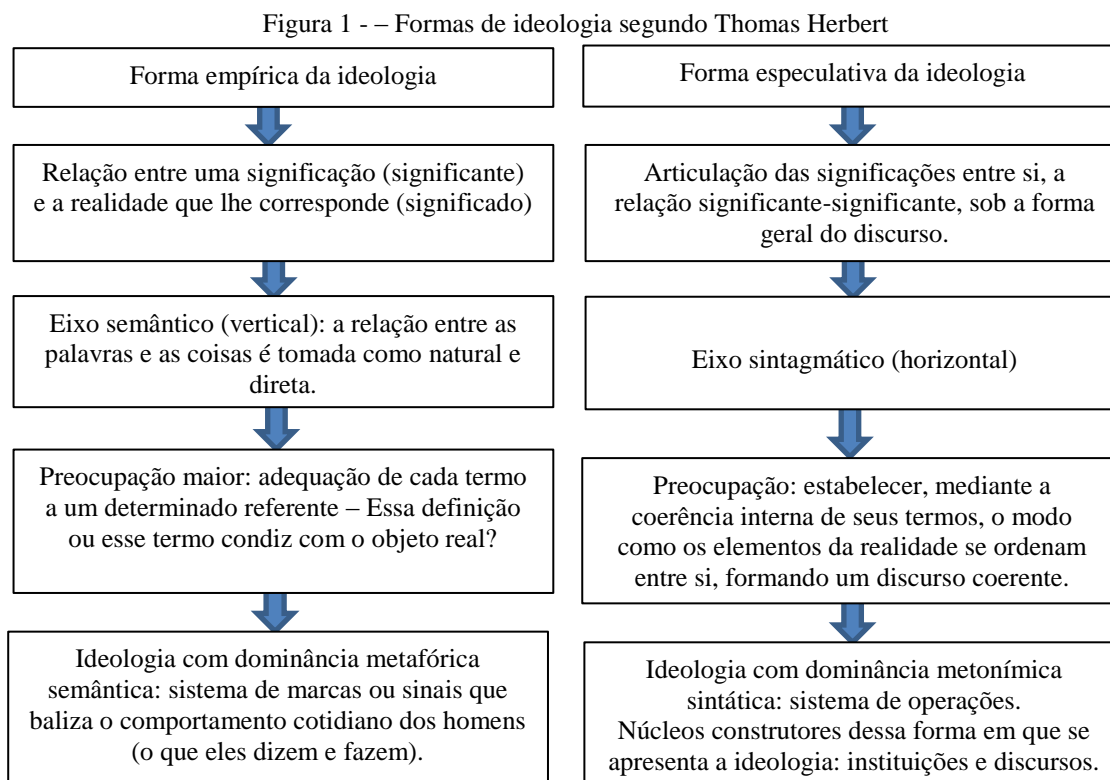
<sup>15</sup> Convém mencionar que, no I SEAD, ocorrido no ano de 2003, foram apresentados três trabalhos densos a respeito desta produção de Thomas Herbert/Michel Pêcheux que muito contribuem para a compreensão da mesma: “Em torno de *Observações para uma teoria geral das ideologias*, de Thomas Herbert” (RODRIGUEZ-ALCALÁ, 2003); “Ideologia: a demarcação da singularidade nas teorias da linguagem – Considerações para um debate a partir do texto *Observações para uma teoria geral das ideologias*, de Thomas Herbert” (DORNELES, 2003); e “Ideologia – um conceito fundante na/da Análise do Discurso – considerações a partir do texto *Observações para uma teoria geral das ideologias*, de Thomas Herbert” (DRESCH, 2003).

ideologias enquanto Michel Pêcheux permite falar em engajamento na elaboração de uma Análise do Discurso que, sob certo aspecto, não se aparta daquela em função mesmo do lugar fundamental ocupado pela ideologia.

Segundo Herbert ([1968]1995), a ideologia é uma entidade composta de elementos, que ele chama de signos, sinais e semantemas indiscriminadamente, relacionados, ao mesmo tempo, entre si (cujas regras de articulação formam discursos) e com a realidade (o conjunto de sinais representa objetos do real e, além disso, guia o comportamento do homem). Narzetti (2008), ao tematizar a respeito de conceitos e princípios constituídos pelo autor, acrescenta que, além de conectar os elementos de que a ideologia se compõe,

[...] ela conecta os sujeitos encontrados em uma formação social historicamente determinada (e nisso reside a especificidade da ideologia), cumprindo sua função de coesão social. E se esses elementos se conectam, formando discursos, há conectores responsáveis pela conexão, mas eles não são do tipo preposição ou conjunção; são conectores jurídicos, religiosos ou morais. (NARZETTI, 2008, p. 109).

Herbert discorre a respeito de duas formas predominantes de ideologia que funcionam segundo ilusões e esquecimentos – a forma empírica de ideologia e a forma especulativa de ideologia, sendo possível representá-las como segue.



Fonte: Apontamentos de aula<sup>16</sup>

<sup>16</sup> Esta Figura foi produzida por Dóris Maria Luzzardi Fiss como parte do material “Apontamentos para um mapeamento de conceitos em Thomas Herbert e Michel Pêcheux – 1966 a 1969” elaborado para discussão de

A partir do sistema de ideologias empíricas, os homens percebem o que é possível e impossível, o que é autorizado ou proibido. O autor adverte que esses sinais não estão isolados, havendo uma “sintaxe minimal” que se apresenta como uma “[...] concatenação elementar de gestos e de falas que têm imediatamente sua própria normatividade” (p. 78). Herbert está considerando aqui que os sinais, signos, significantes (o autor não segue uma nomenclatura muito fixa) que compõem as ideologias não são meros elementos taxionômicos, mas apresentam-se sempre indissociados de certas propriedades e características ou mesmo de certas prescrições:

[...] os elementos naturais, por exemplo, são dotados de propriedades que definem o que se pode ou não fazer com eles ou o modo de manuseá-los (ninguém tentaria apagar o fogo com álcool), assim como os significantes relacionados aos sujeitos carregam um conjunto de preceitos que dizem o que eles, enquanto tais, podem/devem ou não fazer, dizer etc. (ser cidadão implica uma série de direitos e deveres a serem observados). (NARZETTI, 2008, p. 118).

Ao afirmar que os núcleos construtores das ideologias com dominância metonímica sintática são as instituições, Herbert avança em relação a Althusser. Este afirma que a maioria dos homens vive a ideologia na sua forma não teorizada, não sistematizada, e que esta só é acessível a uma minoria. Como exemplifica Narzetti, quando aborda tais aspectos, “[...] muitos são religiosos, mas pouquíssimos são teólogos; a maioria dos homens, senão todos, apresenta alguma forma de gosto artístico, mas somente alguns raros escrevem tratados de estética etc.” O que Althusser não diz, embora se possa admitir que fique implícito, é que a teorização da ideologia é indissociável de um certo grau de institucionalização. Herbert, ao contrário, estabelece uma relação explícita entre a forma ideológica com dominância sintático-metonímica e as instituições.

Uma das utilidades de postular a existência de uma diferenciação entre ideologia de forma metafórica semântica e ideologia de forma metonímica sintática é que ela pode levar, segundo o autor, a compreender a diferença entre “comportamento ideológico” e “discurso ideológico”. A distinção estabelecida por Herbert entre “comportamento ideológico” e “discurso ideológico” toma como ponto de partida a distinção de Althusser entre formas práticas e teóricas das ideologias. Porém, este último não vai além da constatação do fato de que uma região ideológica pode assumir ou não uma forma teorizada e sistematizada. As formulações de Herbert possibilitam um avanço quanto a esse ponto. Pensando a ideologia pelo viés da linguagem, ele nos permite entender que essa sistematização teórica consiste em uma

dominância sintático-metonímica. Consoante o autor, a ideologia não é apenas um conjunto de sinais ou signos que nomeiam os objetos reais, estabelecendo uma relação deles com a realidade (dimensão semântica), mas é antes um sistema de sinais ou signos que se encontram articulados, assumindo coerência interna (dimensão sintática). Ao modo de síntese, o próprio Herbert postula que

O efeito de conhecimento ideológico “A” remete à forma empirista de ideologia, cujo ponto central é a produção de um ajuste entre uma “significação” e a “realidade” que lhe “corresponde”.

O efeito de conhecimento ideológico “B” remete à forma especulativa-fraseológica, cujo ponto central é a coerência das relações sociais de produção no modelo de um discurso articulado que detém em transparência a lei de ajuste dos sujeitos entre si. (HERBERT, [1968] 1995, p. 68).

As garantias, empíricas ou especulativas, que se ligarem aos discursos ideológicos, como são a base dos mesmos, constituem o ponto de sustentação das ciências sociais. Para Herbert, elas não são ciências de fato, mas ideologias teóricas afirmadas sobre práticas técnicas empíricas. Elas se baseiam nas evidências do visível dos fatos e do enunciável pelos sujeitos para afirmarem a cientificidade dos resultados de suas pesquisas. O problema, para Herbert ([1968] 1995, p. 84), é que, ao fazerem isso, a pesquisa que realizam acaba por “[...] reproduzir especularmente a ideologia da qual ela pretende mostrar o mecanismo”. Desse modo, as ciências sociais estão fadadas a apenas reproduzirem as ideologias. Elas conhecem o fato de que os sujeitos empiricamente encontrados nas formações sociais, ao mesmo tempo, sustentam gestos e palavras que definem a estrutura de seus comportamentos (normas que eles enunciam e praticam) e reproduzem os discursos ideológicos produzidos pelas instituições dessa formação social. Baseadas nisso, elas realizam dois tipos de pesquisas. Narzetti (2008, p. 129), em sua tese, oferece uma explicação muito esclarecedora a esse respeito:

Um, observando que os sujeitos praticam certos comportamentos, busca identificar quais as regras que os determinaram. Para tanto, elas simplesmente perguntam aos próprios sujeitos que regras eles estão seguindo ao agirem de tal forma. Após isso, elas classificam, em tabelas de frequência, a relação comportamento/norma enunciada. Outro tipo de pesquisa é o que, observando que há uma discrepância entre o comportamento dos sujeitos e as regras, busca descobrir o motivo desses comportamentos desviantes, apontando como tal a falta de compreensão ou esquecimento da regra. [...] agindo assim, a pesquisa social se limita a repetir o discurso ideológico enunciado pelos sujeitos.

Assim, para Herbert ([1968] 1995, p. 84), o que as ciências sociais não veem (pelo fato de só reproduzirem o discurso dos sujeitos, que é ideológico por natureza) é que:

[...] o sujeito que age e fala se banha em sistemas fraseológico-institucionais que ele não vê [...] e que, no entanto, lhe impõem, na realidade, seus gestos e palavras. Isto é o mesmo que dizer que cada sistema é por definição a lei inconsciente produtora de efeitos conscientes: [...] os sistemas fraseológicos são eles próprios produzidos pelos processos ideológicos que atravessam a formação social.

O autor explica acerca da percepção de duas regras ao problematizar as pesquisas das ciências sociais. A primeira delas são as regras pré-conscientes: aquelas que, dentro das pesquisas das ciências sociais, permitem mapear um comportamento que os sujeitos conhecem, enunciam e praticam; elas são, portanto, as regras formuladas pelos discursos ideológicos com os quais entram em contato, desde crianças. Há outras regras, inconscientes, que determinam em última instância seu comportamento diário, que eles não conhecem. Essas regras inconscientes ou “Lei inconsciente” são justamente aquilo que Herbert descreveu como sendo o processo ideológico: a articulação dos processos metafóricos e metonímicos que têm por resultado não só o recalçamento das dissimetrias das sociedades de classe em prol da tese da igualdade, mas também a determinação do lugar dos sujeitos no interior dessas classes. Tomando as palavras do próprio autor, “[...] os mecanismos da ideologia instituem os sujeitos humanos no lugar que lhes é atribuído, dissimulando-lhes o fato de que se trata de uma instituição: a ideologia é pois necessariamente vivida como uma condição natural, que as garantias empírica e especulativa vêm assegurar” (HERBERT, [1968] 1995, p. 86).

Não há a ideologia em geral, mas formações ideológicas específicas, “[...] as diferentes combinações ideológicas de que uma formação social é capaz” (HERBERT, [1968] 1995, p. 87). Dito de outra forma, consoante Herbert ([1968] 1995, p. 87), “[...] não encontramos jamais o ideológico como tal, mas formações ideológicas específicas que diferem segundo seu lugar na formação social”. No decorrer desse processo, dá-se o aparecimento daquilo que o autor denominou de “formações atípicas”, que são desviantes em relação à formação dominante e se apresentam sob duas formas distintas – a da variação e a da mutação, conforme a natureza do deslocamento. Há “variação ideológica” quando a ideologia muda com o objetivo final de se manter, mas os efeitos provocados pela mudança podem ser recuperados pelo processo ideológico dominante. Há “mutação ideológica” quando essa recuperação não é possível.

Cabe sublinhar, ainda, que, em *Observações para uma teoria geral das ideologias*, Herbert associa discursos teóricos às instituições e avança uma explicação acerca de suas resistências e de seu sistema de garantias. Nesse sentido, ele aponta para a necessidade de um dispositivo instrumental e institucional – o que já referia no texto de 1966 quando, ao pensar a respeito de um dispositivo instrumental, estabelece algumas condições:

1. Os instrumentos são indispensáveis na produção de conhecimentos científicos.

2. Os instrumentos não são apenas montagens ou máquinas.
3. Um instrumento só se constitui como científico pela sua relação com a teoria: sem a teoria, o instrumento pode aumentar a capacidade de percepção sensível (por exemplo, uma luneta), e, assim, ampliar o conjunto de dados sensíveis disponíveis, mas ele não estará integrado a uma prática científica.
4. O tipo de relação da teoria com o instrumento depende do grau de desenvolvimento da ciência: “[...] os instrumentos são encontrados pelas ciências, sob sua forma técnica, e [...] elas os reinventam sob sua forma científica, algumas vezes ao preço de grande esforço teórico” (HERBERT, [1966] 2014, p. 50) – por exemplo, “[...] as técnicas da óptica já haviam produzido um instrumento de visão à distância, no mais das vezes em função de uma demanda militar ou marítima, que a astronomia galileana se apropriou sob a forma de luneta” (HERBERT, [1966] 2014, p. 50).

Dito de outra forma, o uso apenas empírico do instrumento, o uso que ignora a teoria materializada no instrumento, não possibilita a produção de conhecimento científico. A consideração de todos os aspectos mencionados nos parágrafos anteriores, a partir do estudo dos dois textos assinados por Thomas Herbert, se justifica pelo fato de contribuir para o entendimento da AD como projeto teórico de Michel Pêcheux no momento de sua formação. Somam-se a tal justificativa ainda outra duas. A leitura dos textos homônimos permite compreender porque o autor considera que o desenvolvimento do materialismo histórico e de uma ciência regional da ideologia implica necessariamente a produção de instrumentos científicos. Além disso, contribui com a prevenção de um equívoco segundo o qual Pêcheux teria começado seus movimentos pela elaboração de um instrumento metodológico (apresentado na AAD69), só mais tarde se dedicando à teoria (em *Semântica e Discurso*). Sendo assim, é válido supor que

[...] um instrumento científico ou é uma teoria realizada ou é um instrumento apropriado pela teoria. Nos dois casos, ele só se constitui como científico pela sua relação com a teoria, cuja elaboração, logicamente, já deve ter sido iniciada. A elaboração do método de análise do discurso é precedida por um trabalho teórico (a teoria do discurso) que tinha por finalidade principal a produção do objeto discurso. A partir desse momento, o desenvolvimento da teoria e do método passam a se influenciar reciprocamente. (NARZETTI, 2008, p. 146).

Além dos aspectos acerca de caminhos de estudo e interesses de pesquisa de seu fundador, o momento social e histórico da França na década de 60 também é essencial para que compreendamos a culminância do surgimento da AD. Essa década se inicia de maneira conturbada no país: a instabilidade política somada à insatisfação popular contribui para o

surgimento de diversas greves estudantis e trabalhistas, que tomam proporções gigantescas muito rapidamente e da mesma forma se encerram, devido às repressões do governo. É um momento de oscilações e essas movimentações revolucionárias afetam diretamente os estudos de Pêcheux, afinal, sua abordagem teórico-metodológica em relação ao discurso se dará a partir da observação desses problemas sociais e políticos e a relação com o contexto histórico vivido pelo autor, conforme explica Lima (2017, p. 18):

Uma tal concepção aborda a relação de produção entre infraestrutura e superestrutura, ou seja, a maneira como as forças sociais constroem seu objeto simbólico, assumindo uma relação dialética que aponta para o fato de que elas estão permanentemente se contrapondo, pois, seus interesses são sempre distintos e opostos.

No campo das ciências é necessário lembrar que o estruturalismo estava em um momento de grande destaque. Aplicada aos estudos da linguagem, essa corrente sugeria que um texto fosse estudado em si mesmo e por si mesmo, excluindo-se a exterioridade. O surgimento de uma gramática gerativa e o marxismo althusseriano, que propunha uma abertura da reflexão acerca da ideologia em direção à psicanálise, também devem ser mencionados. De acordo com Piovezani e Sargentini (2001, p. 41), “A conjuntura oferece condições de possibilidade para novas relações, tornando o terreno fértil para um pensamento transversal”. Cabe lembrar que a conjuntura na qual Pêcheux fez sua aprendizagem filosófica incluía importantes estudiosos como Marx, Freud, Saussure, Althusser e Lacan, sendo Althusser a peça-chave desde as primeiras elaborações pecheuxtianas. Coerente com as experiências de formação do fundador da Análise do Discurso francesa, sua proposta de estudos nasce “[...] sob o signo da articulação entre a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise”, conforme elucidada Malidier (2011, p. 16) ou, melhor ainda, o próprio Pêcheux em texto publicado em 1984, “Especificidade de uma disciplina de interpretação (A Análise de Discurso na França)”, ao se referir a posição epistemológica da AD como compromisso que implica “[...] pensar na existência da língua não como um sistema (o software de um órgão mental!), mas como um real específico formando o espaço contraditório do desdobramento das discursividades” (PÊCHEUX, [1984] 2014, p. 228).

O discurso político era o foco do estudo inicial da AD. Foi por causa dos estudos que tentavam observar uma crítica ideológica que Pêcheux se empenhou em criar um dispositivo técnico informático em que se realizaria “a análise automática” do discurso, uma “máquina de ler”. Por tratar-se de uma disciplina em desenvolvimento, desde o desenho pensado por Malidier, cabe explicitar que não se pode falar na AD a partir de fases ou ciclos lineares e estanques. A Análise de Discurso não pode, nem deve, ser compreendida a partir da



consideração de fases lineares ou cronologicamente acomodadas. Trata-se, antes, de uma aventura teórica (MALDIDIER, 2011) que envolveu constantes movimentos de reconfiguração propostos por Pêcheux e dos quais decorreu a atualização da memória da disciplina da AD, o que permanece até os dias atuais por ser próprio da natureza de uma disciplina compreendida como teoria materialista dos sentidos.

Pêcheux explica esses reviramentos no texto “Análise do Discurso: três épocas”, presente no livro *Por uma Análise Automática do Discurso*. Consoante ponderações produzidas por ele, a primeira época está marcada por uma posição estruturalista pós-saussureana; esse posicionamento fez com que o sujeito fosse excluído das análises. Segundo Ferreira (2005, p. 14), “O objetivo dos estruturalistas, na tentativa de romper com a fenomenologia, o psicologismo e a hermenêutica, era normalizar o sujeito para que ele não perturbasse a análise do objeto científico”. Esse momento fez Pêcheux compreender o discurso como sendo homogêneo, porque, àquela época, pensava-se que as condições de produção eram estáveis e sua influência sobre o discurso poderia ser “controlada”.

Denise Maldidier (2011; 2017), ao pensar esta dobra da AD sobre si mesma, propõe que seja tomada como o tempo das grandes construções – período que se estende de 1969 até 1975. Um tal recorte temporal é inaugurado com *Análise Automática do Discurso – 1969*, tese universitária defendida por ele em 1968 que, sob certo aspecto, faz lembrar concepções desenvolvidas por Thomas Herbert nos textos de 1966 e 1968, respectivamente: o surgimento da AD se dá no terreno das críticas endereçadas às ciências humanas e sociais; e o princípio segundo o qual o dispositivo (conjunto de procedimentos informatizados) só vale em sua relação com a teoria, ou seja, só há instrumento em relação a uma teoria. Sendo assim, uma teoria do discurso é postulada, enquanto teoria geral da produção dos efeitos de sentidos, que não será nem o substituto de uma teoria da ideologia nem o de uma teoria do inconsciente, mas poderá intervir no campo dessas teorias. O discurso, pois, não se confunde com um discurso empírico sustentado por um sujeito, melhor correspondendo a um ponto de encontro da língua, na acepção saussuriana do sistema, e de coerções irreduzíveis à ordem linguística e ao sujeito psicológico. E a análise automática do discurso se coloca como apresentação da teoria de um objeto novo (o discurso) e dos meios para discerni-lo, apontando para alguns conceitos fundamentais que não são abandonados por Pêcheux, como, por exemplo, condições de produção e *corpus*. As condições de produção envolvem reformulação da noção descritiva de circunstâncias de um discurso, revelando uma tentativa de caracterização dos elementos do esquema da comunicação de Jakobson nos termos de uma teoria social. O *corpus* remete ao

conjunto de sequências dominadas por um estado supostamente estável das condições de produção.

Deste tempo de grandes construções também fazem parte outras produções de Pêcheux, escritas em parceria com colegas de seu grupo de pesquisa, nas quais conceitos são apresentados, problematizados, pensados. Data de 1970 um trabalho que será referido agora: “Considerações teóricas a propósito do tratamento formal da linguagem” assinado por Antoine Culioli, Catherine Fuchs e Michel Pêcheux. Nele, certos princípios nucleares são anunciados: a ideia de formações discursivas submetidas a determinações não linguísticas; a distinção entre efeito de sentido produzido pela existência do interdiscurso (“isso fala”) e o que deriva da estratégia consciente de um enunciado (“teoria dos esquecimentos”); e a primazia teórica e prática do interdiscurso sobre o intradiscurso. Em 1971, Michel Pêcheux explicita a relação entre ideologia e discurso em dois textos especialmente - “Língua, linguagem, discurso” e “A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso” – este último elaborado em co-autoria com Claudine Haroche e Paul Henry. De *Análise Automática do Discurso-AAD69*, fica uma importante herança – o advento incipiente da teoria do discurso – a que se somam as antecipações (a)enunciadas. Contudo, segundo Malidier (2017), em tal texto fundador faltavam tanto o adensamento da discussão sobre o sujeito como efeito ideológico elementar quanto a formulação do conceito de interdiscurso já insinuado como “[...] exterior específico de um processo discursivo” – o que, de certo modo, é feito em “Atualizações e perspectivas a propósito da análise automática do discurso” por ele e Catherine Fuchs ao assumirem que

Uma formação discursiva é constituída-bordada pelo que lhe é exterior, logo por aquilo que aí é informulável pois é o que a determina, e esta exterioridade constitutiva não poderia em nenhum caso ser confundida com o espaço subjetivo da enunciação, espaço imaginário que assegura ao sujeito falante seus deslocamentos no interior do reformulável.

Depreende-se daí o que é postulado em *Semântica e Discurso*, também de 1975: o sentido, objeto da semântica, excede o âmbito da linguística, ciência da língua. Portanto, o laço que une as significações de um texto às condições sóciohistóricas desse texto não é, de forma alguma, secundário; mas constitutivo das próprias significações. Mas se a língua é o lugar material em que se realizam os efeitos de sentidos, de que é feita esta materialidade? O próprio Pêcheux propõe uma resposta, afirmando que

A fronteira que separa o linguístico e o discursivo é constantemente posta em causa em toda a prática discursiva, pela razão de que as sistematicidades evocadas há pouco não existem sob a forma de um bloco homogêneo de regras organizado à maneira de uma máquina lógica.

Michel Pêcheux, ao defender este argumento, aponta para a existência, no interior do discursivo, de deslocamentos que refletem a exterioridade relativa da formação ideológica: pré-construído (traço, no discurso, de discursos anteriores).

Numa segunda dobra da AD sobre si mesma, Pêcheux volta seu olhar para as relações entre as “máquinas discursivas”. A partir disso, o autor toma emprestado o conceito de formação discursiva estabelecido por Foucault, mas o retifica:

Aos olhos de Michel Pêcheux, que retrabalha [...] as indicações de Althusser formuladas nos *Elementos de autocrítica*, a análise da ideologia religiosa por Spinoza constitui um “trabalho espontâneo da contradição”. O primeiro ataque consequente contra a ideologia religiosa e a religião se efetuou no nome da ideologia religiosa, através e apesar dela. A conclusão é clara: “Isto significa que a ideologia religiosa (e o discurso que aí se realiza) não pode de forma alguma ser compreendido como um bloco homogêneo, idêntico a si mesmo, com seu núcleo, sua essência, sua forma típica.”. Eis uma indicação que permite retomar o famoso conceito de “formação discursiva”, sempre ameaçado de levar a tipologias. Se a expressão foi emprestada a Foucault, como o precisa Michel Pêcheux, é a ocasião de marcar um uso diferente, de retificar a noção foucaultiana. [...] Não mais do que a formação ideológica, a formação discursiva não pode ser pensada como um “bloco homogêneo”. Ela é “dividida”, não idêntica a si mesma. (MALDIDIER, 2011, p. 64-65).

Esse conceito trará à teoria a relação com o exterior, que fornece informações fundamentais: o autor menciona o “preconstruído” e “discursos transversos”. O filósofo refere no que as relações de forças exteriores são desiguais dentro do processo discursivo. O acréscimo dessa noção implica em destruir a noção de máquina discursiva fechada, pois as FDs são “invadidas” por elementos exteriores, de outras FDs. É ainda nesse momento que a noção de interdiscurso será criada.

A partir da leitura que Maldidier faz desse projeto que se constituiu sobre andaimes suspensos e areias movediças, pode-se especular que o momento a que Pêcheux se refere como “segunda época” encontra ressonância no que Maldidier designa por “tempo das tentativas” – de 1976 a 1979, lembrando que “O ano de 1975 marca o início da grande fratura, da reviravolta da conjuntura teórica que desemboca no estabelecimento de um paradigma novo” (MALDIDIER, 2011, p. 55). Nesse momento, a “[...] máquina discursiva parece, provisoriamente, engajada em um impasse” (MALDIDIER, 2011, p. 55). É o tempo iniciado pelo Seminário “Pesquisas sobre a teoria das ideologias”, coordenado por Paul Henry, Michel Pêcheux e Michel Plon – a “comuna dos três amigos” que se ocupara, consoante referido antes, de estabelecer críticas à análise de conteúdo e à psicologia social, e concluído com uma autocrítica que assume a forma de “Só há causa daquilo que falha”. A categoria da contradição é objeto de novas reflexões. A heterogeneidade é anunciada. O materialismo e a psicanálise são

revisitados. Pêcheux chama a atenção para o fato de que a ordem do inconsciente não coincide com a ordem da ideologia.

A virada do decênio vem acompanhada de uma também virada na AD que, mais uma vez, faz dobra sobre si mesma, se recoloca em questão, irrompendo um tempo de construção domesticada (1980-1983) com o colóquio “Materialidades Discursivas”. Consoante pontua Maldidier (2011, p. 71),

O texto de lançamento do colóquio, redigido em junho de 1979, se despedia, não sem ferocidade, da “teoria do discurso” apresentada como um “fantasma teórico unificador”. Ele se endereçava “aqueles que trabalham no campo da linguística, da história, da análise de discurso, da psicanálise”, convocando a rede de suas questões em torno do “triplo real da língua, da história e do inconsciente”. A questão das materialidades discursivas era então colocada em um espaço de confronto entre disciplinas “que tem a ver com o discurso”, a análise de discurso não sendo senão uma dentre elas.

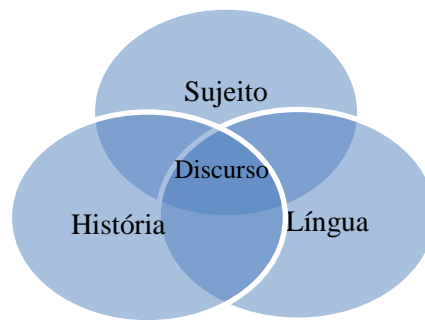
A noção de sujeito começa a ser motivadora de questionamento. É também nessa fase que Pêcheux vai abordar a construção dos elementos constitutivos do fio do discurso, trazendo à teoria as ideias a respeito das posições-sujeito e lugares enunciativos.

Cabe destacar que, conforme descreve Pêcheux ([1983] 2015, p. 56), o discurso desestrutura ao mesmo tempo em que estrutura as “[...] redes [de memória] e trajetos [sociais]: todo discurso é índice potencial de uma agitação nas filiações sócio históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho de deslocamento no seu espaço [...]”. Jamais objeto primeiro ou empírico, no discurso se trançam as grandes questões do autor a respeito de língua, história e sujeito, como representado na Figura 2<sup>17</sup>:

Figura 2 - Discurso – língua, história, sujeito

---

<sup>17</sup> Esta Figura foi produzida por Camila de Brito e Priscila do Amaral, respectivamente mestranda e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como parte do seminário temático coordenado por elas sobre o livro *A inquietação do Discurso – Reler Michel Pêcheux hoje no S.A. Análise de Discurso em Michel Pêcheux: gestos, transgressões e vertigens* proposto pela Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss no primeiro semestre do ano de 2018.



Fonte: material produzido por Camila de Brito e Priscila do Amaral

Nesse movimento de reviravoltas e reconfigurações da disciplina, em 1975, em texto de autoria de Michel Pêcheux e Catherine Fuchs, chegou-se à definição do campo teórico da Análise de Discurso, que se estabelece no espaço entre três disciplinas: o Materialismo Histórico, a Linguística e a Teoria do Discurso, atravessadas pela Psicanálise. Ela é herdeira dessas três regiões de conhecimento. Segundo Maldidier (2011), ao destacar a importância de tal produção, em tal texto é definido o quadro teórico da AD que tem como ancoragens, para as quais lança questionamentos,

1. o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, aí compreendida a teoria das ideologias;
2. a linguística, como teoria ao mesmo tempo dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação;
3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Intervém uma quarta referência de uma “teoria da subjetividade” (de natureza psicanalítica). É apontado o que vai estar no centro da proposta: a questão da leitura, na sua ligação com a do sujeito. (MALDIDIER, 2011, p. 38).

É importante reiterar que a AD é herdeira dessas três regiões de conhecimento, mas não de forma servil, pois propõe questionamentos a cada uma dessas áreas. Leandro Ferreira (2005) esclarece que os conceitos epistemológicos da Análise do Discurso, embora sejam trazidos de outras áreas de conhecimento – a psicanálise, o marxismo, a linguística e o materialismo histórico – acabam ampliando seus sentidos estritos para se integrarem ao corpo teórico do discurso, ajustando-se às especificidades e à ordem dessa rede discursiva.

### 3.2 CAIXA DE CONCEITOS: a questão da ideologia e a ideologia no discurso

A fim de compreender a complexidade da Análise do Discurso e a constituição dessa disciplina, busca-se retomar alguns conceitos<sup>18</sup> apresentados por Maria Cristina Leandro Ferreira (2003) no texto “O caráter singular da língua na análise do discurso”. Neste artigo, a autora fala sobre a Análise de Discurso a partir do que ela designa como “caixa dos conceitos”, referindo a chamada “caixa de ferramentas” – termo surgido em conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. Parte-se do quadro epistemológico da AD, referido antes, e segue-se para alguns destaques da caixa de conceitos que ajudarão no entendimento de dois conceitos nucleares para a pesquisa aqui abordada: Formação Ideológica e Formação Discursiva.

O ponto de partida é a afirmação de que a Análise de Discurso é uma disciplina de entremeio, pois ela se estabelece no espaço entre três domínios disciplinares: o Materialismo Histórico, a Linguística e a Teoria do Discurso. Como lembra Malidier (2011, p. 15),

No encontro de vários “continentes”, mesmo se a tentação da grande construção foi viva em certo momento, não produziu nem síntese, nem sistema, mas deslocamentos e questionamentos. Michel Pêcheux não construiu no firme. Ele é bem o homem dos andaimes suspensos de que fala, desde 1966, Thomas Herbert, sua máscara para o *Cahiers de l'analyse*.

Segundo a mesma autora, cada um dos domínios propõe ancoragens à AD, para as quais esta lança questionamentos – o que está coerente com um argumento já apresentado por Thomas Herbert ([1968] 1995, p. 63-64) quando advertia que, ao ressignificar um instrumento, ao reinterpretá-lo, a teoria se apropria dele:

A proposição geral sobre a qual nos apoiamos é que toda ciência – qualquer que seja seu nível atual de desenvolvimento e seu lugar na estrutura teórica – é produzida por um trabalho de mutação conceptual no interior de um campo conceptual ideológico em relação ao qual ela toma uma distância que lhe dá, num só movimento, o conhecimento das errâncias anteriores e a garantia de sua cientificidade.

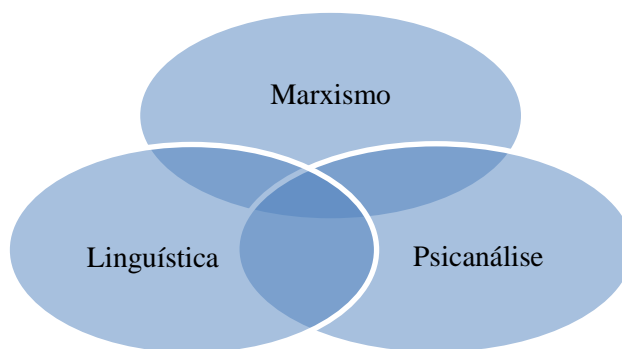
Dito de outra forma, cada vez que um instrumento é transferido de um ramo da ciência para outro, ou de uma ciência para outra, de algum modo esse instrumento é reinventado. Tomando considerações feitas por Leandro Ferreira (2003), em razão disso, o analista precisa

---

<sup>18</sup> Considerando-se as finalidades desta pesquisa, os conceitos cuja discussão é realizada são aqueles tomados como nucleares para o desenvolvimento deste projeto: ideologia, formação discursiva, discurso, formação ideológica e sujeito. Todavia, lembrando argumentos de Ferreira (2018), em aula ministrada como parte do Seminário Avançado *Análise de Discurso em Michel Pêcheux: gestos, transgressões e vertigens* proposto pela Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss no primeiro semestre do ano de 2018, é possível falar em uma caixa de conceitos que, na AD, abriga dez conceitos: história, ideologia, sujeito, sentido, contradição, discurso, língua, acontecimento, interdiscurso e formação discursiva. Tais conceitos foram todos abordados nesta Dissertação, estando também disponíveis no Glossário em Anexo.

cuidar com o uso de conceitos que, ao migrarem para a AD, passam por processo de metaforização (transferência de sentido) que provoca reviramentos no modo como são compreendidos em suas regiões de origem específica. A Figura 3, talvez, permita melhor compreender a que Ferreira se refere quando produz uma tal advertência que faz coro ao próprio Herbert/Pêcheux:

Figura 3 – AD e entremeio



Fonte: anotações de aula

A linguística se ocupa de mecanismos sintáticos, constituindo-se pela afirmação da transparência da linguagem. A AD a questiona justamente pelo seu entendimento de língua apenas como objeto/sistema a ser descrito. Já o materialismo histórico compreende que o homem é agente da história, entretanto, ela não lhe é transparente. A teoria do discurso está presente como teoria da determinação histórica dos processos semânticos, contribuindo para mostrar que as relações estabelecidas entre linguagem, pensamento e mundo se dão de formas específicas, não passam diretamente de uma para outra. A AD se forma no lugar em que a linguagem tem que ser referida necessariamente à sua exterioridade, visando à compreensão de como o simbólico produz sentidos. Sua marca fundamental é a relação constitutiva entre a língua e a exterioridade, ou seja, entre o dizer e as condições de produção desse dizer. De acordo com Orlandi (2015, p. 18), “[...] nos estudos discursivos não se separam forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como uma estrutura, mas sobretudo como acontecimento”.

O objeto de estudo da AD é o discurso, sendo este um conjunto de enunciados fundados em um critério no qual seja possível determinar um lugar de enunciação. É no/pelo discurso que se pode perceber a relação entre língua e ideologia. O discurso é uma das materializações da interpelação ideológica nos sujeitos ou, consoante sintetiza Zandwais (2009, p. 28), é “[...]”

um dos aspectos materiais da ideologia”. Pode-se afirmar, ainda, que não há como dissociar sujeito e ideologia, assim como não há discurso sem sujeito. Seria dizer que uma palavra, por exemplo “ENEM”, integra um discurso e não outro tendo em vista a posição (lugar sócio-histórico-ideológico) daqueles que a enunciam uma vez que é

[...] através do discurso que se vai compreender como um material simbólico produz sentidos e como o sujeito se constitui. Ao situar-se como lugar privilegiado de observação entre a língua, a ideologia e o sujeito, o discurso propicia, como bom observatório, a visualização das propriedades do complexo dispositivo teórico-analítico. (LEANDRO FERREIRA, 2003, p. 195).

As condições de produção de um discurso envolvem os sujeitos e a situação, fundamentalmente, todavia, está abarcado dentro deste conceito também a memória do dizer. Segundo esclarece Pêcheux, em *Análise Automática do Discurso (AAD-69)*, um discurso “[...] é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” (PÊCHEUX, [1969] 2010, p. 77), sendo indispensável considerar as relações de força, de sentido e de antecipação como constitutivas de qualquer discurso. As relações de força podem ser associadas às relações hierarquizadas a partir das quais se constitui a sociedade. As relações de sentido podem ser relacionadas à deriva e à heterogeneidade do sentido, à opacidade da língua. E as relações de antecipação podem ser traduzidas como a experiência que o sujeito vive de se colocar no lugar a partir do qual o seu interlocutor ouve suas palavras, resultando no fato de que aquele enunciará de um ou outro modo segundo o efeito que imagina produzir no ouvinte. Todos esses fatores afetam as formações imaginárias.

Em resumo, desde Pêcheux, as condições de produção do discurso são uma concepção herdada de Jakobson<sup>19</sup>. O autor francês, ao pensá-las em AAD69, considera lugares determinados na estrutura de uma formação social cujo feixe de traços a sociologia pode descrever. As relações entre esses lugares estão representadas no discurso por formações imaginárias. Courtine (2014) produz a crítica ao enfoque psicologizante que ele reconhece na compreensão pecheuxtiana, propondo alinhar as CPs à análise histórica das contradições ideológicas presentes na materialidade dos discursos e articuladas com formações discursivas.

---

<sup>19</sup> Na ocasião da defesa desta dissertação, a professora doutora Aracy Graça Ernest destacou informações importantes relativas às CPs, sugerindo aprofundamento na continuidade do assunto; ela esclareceu que as CPs se originam na Análise de Conteúdo, praticada especialmente na psicologia social e na sociolinguística (de forma indireta através do conceito de “variáveis” – o estado social do emissor, do destinatário, as condições sociais de situação da comunicação, etc.). Além disso, a professora lembrou que no texto de HARRIS (1952), “*Discourse Analysis*” há a origem implícita do termo, pois ele figura no texto do autor, todavia há a presença da expressão “situação” correlacionada aos termos “discurso”, “particularidades de personalidade” e “experiência do indivíduo”, apontando, portanto, para extralinguístico. Tal aprofundamento faz parte das minhas intenções de pesquisa na continuidade desse assunto no doutorado.



É válido lembrar que, desde Pêcheux, pode-se depreender que a relação que o sujeito, inscrito numa formação discursiva, mantém com o ideológico é que cria os efeitos de sentido do discurso.

Orlandi (2015), num exercício de retomada de argumentos de Michel Pêcheux em *AAD-69*, fala sobre contexto amplo e restrito. Em sentido restrito, podemos dizer que as condições de produção envolvem a circunstância da enunciação, seu contexto imediato, abrangendo os sujeitos e o contexto em que se encontram no momento do dizer. Em sentido amplo, elas abrangem o contexto sócio-histórico e ideológico.

As condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio histórica. Temos assim, a imagem da posição do sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?) mas também da posição sujeito interlocutor (quem é ele para que me fale assim?), e também a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?). (ORLANDI, 2015, p. 40).

O jogo imaginário, referido por Orlandi, aceita a designação de formação imaginária, sendo ela, portanto, os lugares que o locutor e o interlocutor se atribuem, dependendo da imagem que cada indivíduo faz de seu próprio lugar e do lugar do outro, indicando diferentes posições de sujeito. Dito de outra forma, esses lugares estão representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo. O lugar se encontra presente no processo discursivo, mas transformado por formações imaginárias.

Cabe aqui ressaltar que a noção de sujeito, na concepção da AD, abandona o pensamento de um sujeito idealista, imanente, configurando-se num sujeito da linguagem e não um sujeito em si, mas, tal como existe socialmente, interpelado pela ideologia. Nesse sentido, ele não é origem, fonte absoluta do sentido, pois, no seu dizer, é atravessado por um já-lá, outro dizer que já foi dito. Ele também é a “representação” da contradição, uma vez que é, ao mesmo tempo, livre e submisso, sendo essa a base do assujeitamento. O sujeito, desde a AD, ocupa diferentes posições, de acordo com o lugar de onde ele fala atrelado ao papel social que ele desempenha na sociedade.

É na língua e pela língua que o sujeito se constitui. A língua para a AD não é transparente, pois seu sentido não está contido nela mesma, necessitando, assim, da história para significar, isto é, uma palavra, expressão ou proposição tem seu sentido determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico onde aquela é produzida. A língua é o aspecto material do discurso. E, de igual modo, é uma ferramenta imperfeita,

porque mostra e esconde. Ela tem espessura semântica e densidade ideológica, o que faz com que não seja transparente.

### 3.2.1 Reflexões de Althusser

Em sua obra *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*, publicada pela primeira vez em 1970, Louis Althusser apresenta o conceito de ideologia, que seria fundamental a Pêcheux no estabelecimento da Análise do Discurso. Convém antecipar que, para ele, a ideologia tem uma estrutura e um funcionamento tais que fazem dela uma realidade não-histórica – a estrutura e seu funcionamento se apresentam de forma imutável ao longo de toda a história. Ela representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência – não é uma concepção de mundo, mas uma representação imaginária da realidade. A ideologia, assim, tem existência material – uma ideologia existe sempre em um aparelho e em sua prática: essa existência é material.

Serão apresentados, aqui, alguns recortes dessa obra, com o intuito de compreender os conceitos abordados e suas implicações na AD. Nela, o autor teoriza sobre uma formação social precisar reproduzir suas condições de produção para conseguir sobreviver:

Para simplificar a nossa exposição, e se considerarmos que toda formação social depende de um modo de produção dominante, podemos dizer que o processo de produção utiliza as forças produtivas existentes sob relações de produção definidas. Segue-se que, para existir, toda formação social – ao mesmo tempo que produz, e para poder produzir – deve reproduzir: 1) as forças produtivas; 2) as relações de produção existentes. (ALTHUSSER, [1970] 1999, p. 72).

Ele explica, em seguida, que o que distingue os meios de produção das forças produtivas é a força de trabalho, que tem sua reprodução garantida por conta do salário. Este, por sua vez, equivale apenas a uma parte da força de trabalho do trabalhador e serve-lhe para que a mesma se reproduza e garanta todas as condições necessárias para que o trabalhador esteja pronto para trabalhar.

Em seguida o texto traz a ideia de que a força de trabalho não deve ser produzida cegamente, mas sim com as devidas “competências” para que haja nova condição de mover o sistema do processo de produção, diversificando e qualificando a força de trabalho para seus diferentes “postos” e “empregos”. Essas competências são garantidas através do sistema escolar e de outras instituições.

Ao abordar a escola, o autor explica que é através do sistema escolar que cada sujeito aprende a ler, escrever, contar etc. Além de saberes de ordem “prática”, a escola ensina as regras sociais: bons costumes, comportamento e qual o lugar de cada indivíduo na divisão do trabalho, pois a escola recebe as crianças de todas as classes sociais desde muito cedo, no período em que elas estão mais vulneráveis, e consegue inculcar-lhes os saberes práticos que a ideologia dominante tem como fundamentais (como a língua portuguesa, matemática, as ciências e as lições morais).

O capítulo II é essencial para a compreensão de como e por onde a força das ideologias atua. Para o trabalho desenvolvido acerca do ENEM e a articulação entre as provas e um projeto de sociedade pretendido, faz-se necessário (re)pensar essa ferramenta à luz da Análise do Discurso. Em 1998, essa avaliação de larga escala foi criada e, até os tempos atuais, mantida pelo governo. Dirigida aos concluintes do ensino médio, possuiu, até o ano de 2009, como principal função avaliar o nível do estudante secundarista na conclusão de seu curso. Todavia, como já explicitado neste trabalho, atualmente, o ENEM também serve de instrumento para o acesso ao ensino superior em universidades públicas brasileiras através do SiSU (Sistema Único de Seleção Unificada). A nossa inquietação em relação à possível constituição e formação do jovem ou adulto pretendido para a materialização de certo projeto de sociedade está atrelada à noção de formação ideológica, uma vez que compreendemos que é no seio de aparelhos ideológicos, como a escola, que a ideologia atua. Nesse sentido, é importante enfatizar que, para Althusser e Pêcheux, a ideologia determina, sem exceção, todos os discursos.

Ao fim do referido capítulo, o filósofo explica que a reprodução da força de trabalho está tão impregnada da ideologia dominante que cumpre, de acordo com o autor, conscienciosamente suas tarefas, fazendo a manutenção desse sistema de forma voluntária.

Na abertura do capítulo XII, o autor apresenta um duplo questionamento: “O que é a ideologia? E, em primeiro lugar, por que esse termo?” (ALTHUSSER, [1970] 1999, p. 193). Dividindo em dez subseções, propõe-se a esclarecer e teorizar sobre o tema. Esse mesmo capítulo é aberto com a explicação da origem da palavra ideologia e, a partir disso, é feito um pequeno resgate do conceito. Althusser separa dois tipos de ideologia: a Ideologia, com I maiúsculo, e as ideologias. A primeira é a ideologia em geral, já a segunda é o conjunto de ideologias particulares (religiosa, moral, política). Essa exprime as posições de classe, enquanto aquela é definida justo pelo contrário – não havendo posições relativas, ela não pode ser definida por modificações, surgimentos e destruições que as ideologias particulares tiveram ao longo da história, portanto, “a ideologia não tem história” (ALTHUSSER, [1970] 1999, p. 196). O autor explica, então, que não se trata de uma enganação ou um sonho, mas, sim, parte da

prescrição de seu funcionamento e estrutura, fazendo da ideologia em geral uma realidade não-histórica; sendo assim, seu funcionamento e estrutura estão presentes na história<sup>20</sup> inteira.

O autor propõe-se, em seguida, a mostrar concretamente como funciona a ideologia no nível dos sujeitos, que, segundo ele, é o nível mais concreto da ideologia, e através de qual mecanismo a ideologia leva os sujeitos a agirem sozinhos, sem que haja necessidade de “[...] colocar um policial no pé de cada um” (ALTHUSSER, [1970] 1999, p. 199). As ideias incutidas nos sujeitos substituem o policial:

“Expulse o tira que tem na cabeça!” Essa palavra de ordem, que merece figurar no Museu da História das obras-primas do Erro teórico-político, substitui muito simplesmente, como se vê, as ideias pelo tira, isto é, o papel de submetimento exercido pela ideologia burguesa, pelo papel repressor exercido pela polícia. (ALTHUSSER, [1970] 1999, p. 200).

Na síntese proposta acerca dessa teorização, o autor explica que a repressão assume de forma simultânea os lugares da exploração, da ideologia e do Estado; porém, é a ideologia que garante a reprodução das relações de produção. Althusser relembra as “Belas Mentiras” de Platão, que seriam as ideias ensinadas desde muito cedo ao povo, para que este não apenas obedecesse, mas também acreditasse nelas, fazendo com que a ideologia seguisse funcionando, garantindo que os sujeitos sigam atuando a favor da exploração de classes.

Para explicar sua tese principal a respeito da estrutura e do ‘funcionamento da ideologia, o filósofo apresenta duas teses. A primeira é “[...] a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” e, nela, Althusser explicará que chama de imaginária essa relação, porque ela não corresponde à realidade: os indivíduos vivem em ideologias que não são correspondentes com a realidade, sendo, portanto, alusão ao real de maneira que basta interpretá-las para conseguir chegar até a “própria” realidade que coaduna, por sua vez, com uma concepção de mundo “ilusória”. A síntese de Althusser é que a ideologia é, ao mesmo tempo, ilusão e alusão.

Ainda no desenvolvimento da primeira tese o autor apresenta um questionamento: por que os homens precisam desse salto imaginário, ou seja, por que não conseguem perceber sua realidade como ela é? Como proposta inicial de resposta, arrisca uma proposição mecanicista que culpabiliza os líderes, as elites, a classe dominante, a intelectualidade, que confabulam contra o povo. A segunda proposição envolve a teoria de Marx segundo a qual a alienação material dos homens é a condição de sua alienação com a realidade.

---

<sup>20</sup> A definição de história aqui é trazida pelo próprio Althusser como a história da luta de classes, a história das sociedades, baseando-se no *Manifesto*, de Marx.

Para utilizar a linguagem marxista, se é verdade que a representação das condições de existência reais dos indivíduos que ocupam postos de agentes da produção, da exploração, da repressão, da ideologização e da prática científica, depende, em última instância das relações de produção e das relações delas derivadas, nós diremos o seguinte: em sua deformação necessariamente imaginária, toda ideologia representa não as relações de produção existentes [...], mas antes de tudo a relação (imaginária) dos indivíduos com as relações de produção e com as relações que delas derivam. Portanto, na ideologia, não está representado o sistema das relações reais que governam a existência dos indivíduos, mas sim a relação imaginária desses indivíduos com as relações reais sob as quais vivem. (ALTHUSSER, [1970] 1999, p. 205).

Nos dois apontamentos retomados nesta subseção da Dissertação, o filósofo indica que, através da ideologia, os homens representam suas condições materiais de existência. O autor ainda pondera sobre o tipo de representação que a ideologia exerce, pois, para ele, não há representação das condições reais de existência através da ideologia, mas os homens representam sua relação com as condições de existência, sendo este o centro da interpretação ideológica.

A proposição seguinte do autor é de que a ideologia tem uma existência material, contudo, não se trata da mesma materialidade própria a uma pedra ou cadeira. O filósofo retoma sua tese, advertindo que “[...] uma ideologia existe sempre em um aparelho e em sua prática ou práticas. Essa existência é material” (ALTHUSSER, [1970] 1999, p. 206). A materialidade observada na ideologia está em rituais praticados com devida frequência, em locais específicos, com atos específicos a serem praticados numa ordem determinada. As ideias têm existência material garantida através das práticas que essas ideias acarretam, por sua vez, também definidas pelo aparelho ideológico de Estado. Nesse ponto, o autor exemplifica sua tese, descrevendo o comportamento material de um indivíduo interpelado pela e identificado com a ideologia cristã, explicitando que essa ideologia não funciona somente enquanto conjunto de ideias, mas em todas as práticas e comportamentos dos quais dependem as ideias que esse indivíduo “escolheu livremente”, como deslocar-se até a igreja, ajoelhar-se, reproduzir o gesto do sinal da cruz, orar etc.

A partir da descrição do funcionamento da ideologia como representação da relação imaginária do indivíduo com suas condições de existência reais e do funcionamento material da ideologia, Althusser afirma que só há prática através da ideologia. Ou seja, todas as práticas são intermediadas pela ideologia, não há prática neutra. Não há prática longe da ideologia. Ao mesmo tempo, só existe ideologia através e para sujeitos, porque o funcionamento da ideologia depende da existência do sujeito – o meio para a ideologia se materializar em prática.

Portanto, parece que o sujeito age enquanto é movido pelo seguinte sistema [...]: a ideologia existente em um aparelho ideológico material que prescreve práticas materiais reguladas por um ritual material, as quais existem nos atos materiais de um sujeito que age com plena consciência, segundo sua crença!  
(ALTHUSSER, [1970] 1999, p. 209).

A partir desse momento, o autor propõe-se a adensar-se em sua tese central: a noção de sujeito. O autor afirma que toda ideologia existe pelo sujeito e para os sujeitos, porque o funcionamento da ideologia depende da existência do sujeito, pois ele será o meio pelo qual a ideologia se materializará em prática. A categoria de sujeito existe em toda ideologia, ao mesmo tempo “[...] a categoria de sujeito só é constitutiva de toda a ideologia, na medida em que toda a ideologia tem por função (que a define) ‘constituir’ os indivíduos concretos em sujeitos” (ALTHUSSER, [1970] 1999, p. 210). O homem, portanto, “[...] é, por natureza, um animal ideológico”. E essa natureza evita o questionamento da própria possibilidade de não sermos sujeitos. Colocarmo-nos como sujeitos de forma evidente é o que o autor chama de efeito ideológico elementar.

Para explicitar por que a categoria do sujeito é constitutiva da ideologia, Althusser assevera que “[...] toda ideologia interpela os indivíduos concretos como sujeitos concretos por meio do funcionamento da categoria de sujeito” (ALTHUSSER, [1970] 1999, p. 212). Com essa afirmação, o filósofo explica que a atuação da ideologia consiste em “recrutar” sujeitos concretos entre indivíduos concretos ou “transformar” os indivíduos em sujeitos. O recrutamento de sujeitos entre os indivíduos, ou a transformação de indivíduos concretos em sujeitos concretos, acontece por meio do ato de interpelação, que é representado pelo autor através da ação banal de interpelação feita pela polícia, “Ei! Você!”. Pêcheux se utiliza desse pressuposto de ideologia como interpelação do indivíduo em sujeito, portanto, como conceito determinante na formação do discurso e do sujeito. Em *Semântica e Discurso*, publicado pela primeira vez em 1975, ele lembra, a título de ilustração, que, ao ouvir “[...] um soldado francês não recua”, o dito soldado francês se identifica como sujeito (a ideologia lhe diz o que ele é) e, simultaneamente, é interpelado a não recuar (a ideologia lhe diz o que deve ser e como deve agir).

Enquanto constituinte do sujeito, a ideologia não é um “local” de que se pode estar fora. Inclusive, um dos efeitos da ideologia é o de negar o caráter ideológico da ideologia, assim, ela tenta não ser ideologia quando é acusada de ser ideológica, na medida em que o acusador, aquele que aponta onde a ideologia está, parte do princípio de que não está na ideologia (a não ser que seja marxista ou espinozista, conforme Althusser).

A síntese da teoria apresentada nesta subseção da Dissertação, ora socializada, é a de que a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos e é eterna, uma vez que sempre-já interpelou os indivíduos como sujeitos. Ou seja, os indivíduos são sempre-já sujeitos interpelados pela ideologia e são sempre indivíduos abstratos em relação ao status de sujeito que sempre-já são.

A interpelação acontece em nome de um Sujeito Único e Absoluto. Um Sujeito a que os sujeitos são submetidos e, ao mesmo tempo, veem nele a segurança existencial de ocuparem uma posição e de terem esse lugar como garantia do presente e do futuro, além de ser uma explicação possível do passado. Quando o sujeito é interpelado pela ideologia, ele vê no Sujeito a que se submete sua própria imagem e, por sua vez, a ideologia interpela uma infinidade de indivíduos à sua volta numa dupla relação especular tal que submete os sujeitos ao Sujeito.

Portanto, a estrutura duplamente especular da ideologia garante, simultaneamente:

- 1) a interpelação dos indivíduos como sujeitos;
- 2) o reconhecimento mútuo entre os sujeitos e o Sujeito, e entre os próprios sujeitos, e o reconhecimento do sujeito por si mesmo, e;
- 3) a garantia absoluta de que tudo está bem assim: Deus é realmente Deus, Pedro é realmente Pedro e, se o submetimento dos sujeitos ao Sujeito for realmente respeitado, tudo decorrerá da melhor forma para eles: serão “recompensados”. (ALTHUSSER, [1970] 1999, p. 219).

O que chama a atenção dentro da dinâmica apresentada por Althusser é o resultado da constituição do sujeito: quando formado, ele tem a experiência de ser livre, centro de iniciativas e responsável por seus atos, porém, sua manifestação está atrelada a ser submetido a uma autoridade e perder, portanto, sua liberdade, exceto a de aceitar sua própria submissão à autoridade. A ideologia funciona, portanto, interpelando o indivíduo como sujeito (livre), para que ele se submeta, também de maneira livre, às ordens do Sujeito, aceitando, assim, sua sujeição.

Acompanhando todo esse mecanismo de constituição do sujeito através da interpelação feita pela ideologia, o autor explicita o jogo por trás da reprodução das relações de produção, no caso de uma sociedade capitalista, a reprodução das relações de exploração. Essas relações devem ser reproduzidas para que a formação social se mantenha; dentre elas, a percepção de que se é livre e de que todos são livres – ainda mais, de que a liberdade é o centro do sujeito interpelado pela ideologia, dessa forma, de que é impossível um sujeito sem liberdade.

A título de retomada das ideias apresentadas nesta subseção é possível dizer que a teoria de Althusser sobre a ideologia se constitui em torno de conceitos amplos como o de sujeito e o de Aparelhos Ideológicos do Estado. Tomando distância de concepções que estabeleciam a

ideologia como distorção do real, o autor a entende como meio fundamental para a constituição de sujeitos haja vista ela ser uma estrutura que se impõe a nós, sem passar necessariamente pela consciência. Segundo Althusser, é por meio da representação imaginária com suas condições reais de existência que o sujeito se institui. Convém lembrar que a noção de imaginário é herdada de Lacan ou, mais especificamente, do ensaio *O estádio do espelho como formador da função do eu*. Teixeira (1997, p. 72) oferece uma explicação bastante esclarecedora desse “empréstimo”: em um tal texto,

Lacan refere o momento jubilatório da criança confrontada com sua própria imagem no espelho, momento em que ela – antes, fundida e confundida com o mundo a seu redor – reconhece a própria imagem através da figura de um outro-eu. Dessa imagem, a criança, simultaneamente, percebe sua diferenciação em relação ao mundo externo e confirma, a partir de fora, a perfeição narcísica que a constitui como falo de sua mãe. Na perspectiva de Althusser, o mesmo ocorre na esfera ideológica, ou seja, o sujeito humano transcende seu verdadeiro estado de difusão ou descentração, e encontra uma imagem consoladoramente coerente de si mesmo, refletida no “espelho” de um discurso ideológico dominante. Armado desse “eu” imaginário, que, para Lacan, implica uma “alienação” do sujeito, ele é então capaz de agir de maneira socialmente apropriada.

A sociedade, pois, interpela, “chama” por meio da ideologia. Ela parece conferir destaque ao sujeito como singularmente valioso, parece que chama esse sujeito pelo nome, identificando-o em meio à massa de indivíduos. A ideologia nos leva a ser sujeitos individuais e, na medida em que é tomada como constitutiva do sujeito, Althusser desonera a ideologia de sua negatividade e investe em sua dimensão positiva. Ideologia, então, não é inversão, como pretende Marx desde uma compreensão crítica e negativa da mesma; ela é representação imaginária. E sua eficácia é garantida pelo Estado, ocorrendo a geração de mecanismos pela classe dominante visando à perpetuação/reprodução das condições materiais, ideológicas e políticas de exploração.

Outro elemento importante apontado por Althusser reside no fato de a interpelação ideológica supor a existência de um Outro Sujeito, único e central: “[...] do lado do sujeito ‘pequeno’ ou individual, o autor formula a noção de ‘grande’ sujeito, constituído pelos significantes ideológicos dominantes com que o sujeito se identifica” (TEIXEIRA, 1997, p. 74). Ocorre, pois, a constituição de indivíduos concretos em sujeitos concretos que inserem, a si e a suas ações, em práticas reguladas por aparelhos ideológicos de Estado.



### 3.2.2 Pêcheux e as retificações

Os capítulos aqui abordados fazem parte do livro *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, publicado em 1975. Eles estão presentes na terceira parte da obra, intitulada “Discurso e Ideologia(s)”. Na primeira seção desta parte, o autor apresenta os objetivos intentados em seu texto: “[...] esclarecer os fundamentos de uma teoria materialista do discurso” (PÊCHEUX, [1975] 1995, p. 143). Para realizar este feito, Pêcheux propõe-se a esclarecer certos pontos mal-entendidos acerca da teoria das ideologias. Não é um excesso lembrar que Michel Pêcheux, aluno de Althusser, busca, sobretudo, pensar as teses althusserianas no campo dos estudos da linguagem. Consoante explica Teixeira (1997, p. 65), “Pêcheux reformula a tese de Althusser de que *A Ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos*, trazendo-a para o discurso. Em outras palavras, ele toma a teoria de Althusser sobre o sujeito para formular uma teoria semântica que busca desmistificar a “evidência” do sentido”.

O filósofo teoriza acerca de dois pontos: as condições ideológicas da reprodução/ transformação das relações de produção e a divisão de classes. Explica que tais relações não ocorrem somente dentro do campo da ideologia, mas aponta para o interior da produção econômica, outrora apresentada por Althusser através do conceito de aparelho ideológico de Estado. A reflexão de Pêcheux segue para a análise sobre a divisão de classes:

Ao falar de “reprodução/transformação, estamos designando o caráter intrinsecamente contraditório de todo modo de produção que se baseia numa divisão de classes, isto é, cujo “princípio” é a luta de classes. Isso significa, em particular, que consideramos errôneo localizar em pontos diferentes, de um lado, o que contribui para a reprodução das relações de produção e, de outro, o que contribui para sua transformação: a luta de classes atravessa o modo de produção em seu conjunto [...]. (PÊCHEUX, [1975] 1995, p. 144).

Ao propor o conceito de “condições de produção”, ele mostra que o discurso é efeito de sentidos entre os interlocutores. Assim, pode-se inferir que o indivíduo não está livre para escolher deliberadamente o seu falar em uma determinada situação, pois o que é dito estará sendo afetado por este “já-lá”, que, por sua vez, são os sentidos que foram se construindo historicamente a partir das relações de poder estabelecidas e ocupadas, ou não, pelos sujeitos, dependendo de suas posições discursivas, pois, conforme asseverado anteriormente, a ideologia determina todos os discursos.

O autor explica que o “caráter material” do sentido, ou dos sentidos, somente é possível porque: “[...] a materialidade concreta da instância ideológica existe sob a forma de formações ideológicas, que, ao mesmo tempo, possuem um caráter ‘regional’ e comportam posições de

classe”. Isto quer dizer que, na luta de classes, não há “[...] posições de classe que existam de modo abstrato e que sejam aplicadas aos diferentes ‘objetos’ ideológicos regionais das situações concretas” (PÊCHEUX, [1975] 1995, p. 146). A afirmação seguinte do autor pondera sobre a materialidade ideológica só ser possível de ser apreendida a partir da materialidade linguística, que aparece nas formações discursivas, ou seja, aquilo que aparece no dizer concreto de cada sujeito. Nesse ponto podemos estabelecer mais uma aproximação entre Althusser e Pêcheux: este se apropria da questão anteriormente levantada por Althusser para caracterizar a indissociabilidade entre formação ideológica e formação discursiva. As FIs se materializam como saberes nas Formações Discursivas, conferindo aos sujeitos esta ou aquela forma de identificação.

Ao abordar as formações ideológicas, o autor atrela o conceito de Formação Discursiva (FD) enquanto componente da FI. Cabe aqui lembrar que o conceito de FD não é de Pêcheux: a expressão foi cunhada por Michel Foucault e consta em seu livro *Arqueologia do saber*. Para este autor, um conjunto de enunciados está relacionado a um sistema de regras comuns e são determinadas historicamente. O discurso em Foucault, como explica Zandwais (2012, p. 44), é uma unidade empírica, um sistema de remissões a outros discursos como um nó em uma rede, sendo afetado tanto por contingências externas como por regras. A aproximação entre Pêcheux e Foucault ocorre quando ele afirma que “[...] as organizações sistemáticas têm por fim mascarar e que lhe permitem questionar as coerências funcionais ou as sistematizações formais”. A diferença entre Foucault e Pêcheux, no tocante à ideologia, diz respeito ao fato de este ser identificado com o materialismo histórico-dialético e aquele considerar a aproximação entre ideologia e história. Além disso, o fundador da AD francesa estabelece que o discurso precisa ser compreendido não somente como um dos aspectos materiais da ideologia, mas como um componente da formação ideológica que, por estar sujeito à condição de produção específica, configura-se como processo, não como produto. Dessa forma, Pêcheux apropria-se da noção de FD e a ressignifica no campo da AD, o que implica em considerar o sujeito como resultado da relação existente entre história e ideologia, além de considerar que o sujeito se constitui na relação com o outro.

FD seria, então, uma matriz onde se articulam os sentidos formulados através do discurso. Ela também revela diferentes posições assumidas pelo sujeito cuja identificação se torna possível por meio da percepção dos deslizamentos dos sentidos articulados no texto e articuladores do mesmo. Ela pode ser entendida como “[...] aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2015, p. 43).

Na segunda subseção do capítulo explorado aqui, o autor retoma o conceito althusseriano da historicidade das ideologias, reafirmando que “a Ideologia em geral não tem história”, tal qual fez Althusser. A discussão deste aspecto segue os moldes do que já foi abordado por Althusser; com a diferença de que Pêcheux acrescenta a tese da ideologia e o inconsciente, explicitando o caráter das/dos estruturas-funcionamentos desses dois conceitos, que atuam de modo a dissimular a sua própria existência dentro dos mecanismos ideológicos nos quais se constitui o sujeito.

Todo nosso trabalho encontra aqui sua determinação pela qual a questão da constituição do sentido junta-se à da constituição do sujeito, e não de um modo marginal [...], mas no interior da própria “tese central”, na figura da interpeção. (PÊCHEUX, [1975] 1995, p. 154).

Para Pêcheux, o sujeito do discurso não é dono de si, ele se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina. O indivíduo é interpelado em sujeito pela identificação com uma formação discursiva dominante, já que o sujeito é determinado por evidências da identidade oculta, que faz com que a identificação-interpeção do sujeito lhe pareça “estranhamente familiar”, nas palavras do autor. Esse conceito do “estranho no familiar” o autor conceituará como pré-construídos. O efeito, dito pelo autor, fantástico, pelo qual o indivíduo é interpelado em sujeito é chamado por Pêcheux de “efeito *Munchhausen*”<sup>21</sup>. O autor atribui este nome fazendo alusão ao Barão de Munchhausen, personagem da cultura germânica que “se elevava nos ares puxando-se pelos próprios cabelos” (PÊCHEUX, [1975] 1995, p.144). Ao formular esse conceito, o filósofo refere-se à ilusão do sujeito de pensar a si mesmo como origem do discurso, argumento a que ele retorna em outros trabalhos nos quais discorre sobre o estatuto do sujeito enunciativo, na fala e na escrita, na escuta e na leitura, como questão crucial para a Análise de Discurso, pontuando que:

[...] na medida em que ela se alinha entre as disciplinas de interpretação, colocando em causa a existência de um metadiscurso do sentido sob os discursos, a análise de discurso não pode se satisfazer com a concepção de sujeito cognitivo epistêmico, “mestre em seu domínio” e estratégico em seus atos (face às coerções bio-sociológicas); ela supõe a divisão do sujeito como marca de sua inscrição no campo do simbólico. (PÊCHEUX, [1984] 2014, p. 229-230).

---

<sup>21</sup> Karl Friedrich Hieronymus von Münchhausen (11 de maio de 1720 – 22 de fevereiro de 1797) foi um militar e senhor rural alemão. Os relatos de suas aventuras serviram de base para a célebre série *As Aventuras do Barão de Münchhausen*, compiladas por Rudolph Erich Raspe e publicadas em Londres em 1785. São histórias fantásticas e bastante exageradas, propagadas, sobretudo, na literatura infanto-juvenil. Um personagem que se equilibra entre a realidade e a fantasia em seu mundo próprio, onde enfrenta os mais diversos perigos, perpetra fugas impossíveis, testemunha fatos extraordinários e faz viagens fantásticas, sem jamais perder a fleuma. Sua aventura mais famosa envolveu a fuga de um pântano onde afundava, tendo conseguido se salvar puxando os próprios cabelos.

Em síntese, desde a consideração de um sujeito assujeitado e defendendo a não transparência da linguagem, Pêcheux ([1975] 1995, p. 160) afirma que o sentido das palavras e dos enunciados depende do “[...] todo complexo das formações ideológicas”, sendo uma tal dependência explicitada por meio de duas teses. A primeira tese propõe que o sentido de uma palavra, expressão ou proposição é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual são produzidas ou reproduzidas. Pêcheux assim sintetiza essa tese: “[...] as palavras, expressões, proposições etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam”. Ademais, uma tal tese estabelece que é a formação discursiva que numa formação ideológica determina o que pode e deve ser dito. Como dito antes, a formação discursiva corresponde, assim, ao lugar da constituição do sentido. E a formação ideológica, base para a formação discursiva, é neste contexto teórico determinada pelo estado da luta de classes. Na segunda tese, Pêcheux apresenta o conceito de interdiscurso, afirmando que “o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso que determina essa formação discursiva como tal” (PÊCHEUX, [1975] 1995, p. 161-162). Assim, no interior de uma FD, constitui-se um sujeito universal, portador do que todos sabem e compreendem e com o qual o sujeito enunciatador se identifica, sendo, por isso, interpelado.

Pêcheux, ao retomar a afirmação de Althusser segundo a qual o indivíduo não é livre, senão assujeitado pelas ideologias, argumenta que todo sujeito ocupa uma posição determinada dentro da formação social em que vive. Essa posição, ou lugar social é marcada no discurso e estabelece o que pode (e o que não pode), o que deve (e o que não deve) ser dito. Em outras palavras, a formação discursiva corresponde a um modo determinado de o sujeito, interpelado, “expressar” sua visão de mundo. O indivíduo, inscrevendo-se em uma FD, torna-se assujeitado. Todo enunciado produzido insere-se em uma FD e é dela que “extraímos” o seu sentido. As formações discursivas apontam, portanto, para as relações de contradição ideológica existentes nas formações sociais. Sendo assim, as contradições sociais e ideológicas refletem-se nas FDs, permitindo percebê-las como heterogêneas haja vista expressarem posições-sujeito diversas, sentidos diversos.

### 3.3 EFEITO DE FECHAMENTO: retomada e síntese

Os percursos aqui feitos através das leituras serviram a dois propósitos: auxiliar em minha trajetória como analista de discurso em formação, guiando-me através de algumas leituras fundadoras da Análise de Discurso. Além disso, a outra intenção envolveu propor um adensamento teórico nos conceitos de Formação Ideológica e Formação Discursiva, a fim de melhor fundamentar as inquietações que me conduziram até o Mestrado: analisar discursivamente a prova do ENEM para tentar compreender o uso desta avaliação na formação de seus participantes para um possível projeto de sociedade. Cabe destacar que uma tal inquietação passou por desdobramentos em decorrência das oportunidades de aprendizagem em que se constituiu a conversa com as professoras que integraram a Banca à época da qualificação do Projeto de Dissertação, disto decorrendo um reviramento na pesquisa que conduziu à ampliação do *corpus* empírico: além das provas do ENEM, foram considerados textos fundadores do Novo ENEM e a sua Matriz de Referência.

Procurei retomar textos estudados em seminários cursados no segundo semestre de 2017 e ao longo de 2018, prestando especial atenção aos estudos realizados a respeito de ideologia a partir de Althusser e Pêcheux na Disciplina *Tópicos em Análise do Discurso: o funcionamento das noções de formação ideológica e formação discursiva e suas relações com a ideologia*, ministrado pela Profa. Dra. Ana Zandwais no Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e, também, às leituras empreendidas no *S.A. Análise de Discurso em Michel Pêcheux: transgressões e vertigens* oferecido pela Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss, no Programa de Pós-Graduação em Educação (FACED/UFRGS), com o objetivo de acompanhar o filósofo francês em seus movimentos e esforços de reflexão sobre a AD.

Procurei, e procuro, compreender de maneira menos ingênua a relação entre indivíduos, ideologia e aparelhos ideológicos. Especificamente, o retorno aos escritos de Pêcheux e Althusser possibilitou perceber o papel da escola como aparelho ideológico de Estado para os indivíduos que ela recebe desde muito cedo. Essa análise foi essencial para o trabalho analítico desenhado, uma vez que escolhi, como materialidade discursiva, uma avaliação em larga escala, produzida e promovida pelo governo, e que tem pautado o ensino dentro das escolas.

Ao retomar Pêcheux e os capítulos estudados da obra *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, foi possível perceber os caminhos que o filósofo fez em suas leituras sobre as teorias de Althusser, permitindo uma aproximação dos dois teóricos. Além disso, foi

possível compreender as relações indissociáveis entre as Formações Ideológicas e as Formações Discursivas, constituintes do discurso, imbricadas através da ideologia nos sujeitos.

## 4 PELOS ITINERÁRIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: do estabilizado aos deslocamentos

### 4.1 ANTES DE INICIAR A FALAR

Neste capítulo, os conceitos escovados ao longo deste texto, e do tempo de estudos em que se constituíram os dois anos e meio do Mestrado em Educação, serão mobilizados em busca de compreensão sobre os modos como o jovem ou adulto participante do Novo ENEM é discursivizado tanto nos documentos que têm sustentado esta avaliação quanto naqueles a partir dos quais ela é realizada - provas de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* realizadas no período entre 2009 e 2016, os “textos fundadores” do Novo ENEM (Portarias e Editais) e a Matriz de Referência do ENEM, materialidades que compõem o *corpus* empírico desta pesquisa. Os movimentos assumidos por mim, entre passos deambulantes e inquietudes face às surpresas e aos encantamentos que a Análise de Discurso faz surgir, possibilitaram uma clareza maior quanto à relação dos sujeitos com a ideologia, bem como relativamente ao(s) modo(s) como ela funciona e “se comporta” dentro das relações sociais: a ideologia se marca na língua e nas diferentes bases materiais que suportam a produção dos sentidos, assumindo uma estrutura especular em função mesmo do sistema de interpelação uma vez que, “[...] não sendo nem totalmente livre, nem totalmente submetido” (BRANDÃO, 2004, p. 65), o espaço de constituição do sujeito é tenso e o sentido é produzido historicamente pelo uso. Aliás, a isso associamos duas ideias básicas à Análise de Discurso: (1) o sentido e o sujeito são constituídos no discurso, portanto, os discursos precisam ser pensados desde seus processos histórico-sociais de surgimento, e (2) o sujeito é descentrado, interpelado ideologicamente, sendo possível reconhecer a presença de muitas posições-sujeito em um enunciado. Como lembra Brandão (2004, p. 49), o sujeito, histórico e ideológico “[...] situa o seu discurso em relação aos discursos do outro. Outro que envolve não só o destinatário para quem planeja, ajusta a sua fala (nível intradiscursivo), mas também outros discursos historicamente já constituídos e que emergem na sua fala (nível interdiscursivo)”.

Com a finalidade de compreender os caminhos que levaram o ENEM a tornar-se uma política pública de nível nacional presente em diversos âmbitos da nossa sociedade, decidiu-se detalhar a história da institucionalização da prova por meio da abordagem dos documentos que a sustentaram a partir do ano de 2009 – momento caracterizado como o de surgimento de um “Novo ENEM”. Tal detalhamento se justifica, também, por remeter às condições de produção

do Exame e à necessidade de, a partir da identificação com a Análise de Discurso pecheuxtiana, trabalhar com a materialidade da língua, com as condições de produção e com o modo pelo qual essa produção se materializa na língua, com as formações imaginárias (que também constituem as condições de produção) e as relações de antecipação nela implicadas ao modo do que recomenda Pêcheux ([1969] 2010, p. 78), em *Análise Automática do Discurso (AAD-69)*, quando esclarece que

[...] os fenômenos linguísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um *funcionamento*, mas com a condição de acrescentar imediatamente que este funcionamento não é integralmente linguístico, no sentido atual desse termo, e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto do discurso, mecanismo que chamamos ‘condições de produção’ do discurso.

Importante lembrar que, ao elaborar a relação do sujeito com as formações imaginárias em *Análise Automática do Discurso (AAD-69)*, Pêcheux ([1969] 2010) fala na não-coincidência entre as “situações objetivamente definíveis” e as “representações dessas situações” que ele chama de “posições”. Em igual medida, antecipa um gesto teórico decisivo para a abertura do simbólico explicitada em *Semântica e Discurso: crítica à afirmação do óbvio* quando aponta para a relação de discrepância entre o interdiscurso e o intradiscurso, com a dominância do primeiro sobre o segundo.

Tais considerações estabelecem relação direta com algo destacado por Ernst-Pereira e Mutti (2011, p. 822): a Análise de Discurso se constitui em disciplina de interpretação em contraposição ao sentido de ciência régia, portanto, a homogeneidade é desafiada pela “possibilidade do sentido outro”, pela “deriva do sentido”:

Sendo a Análise de Discurso uma disciplina de interpretação que implica na possibilidade de o sentido estar sempre à deriva, ser sempre outro, os achados de pesquisa correspondem a possibilidades de sentido que jamais são absolutos ou definitivos. Além disso, o caminho do sujeito-pesquisador analista de discurso não está pré-configurado.

Destacar o tatear do analista de discurso por terrenos movediços aponta não apenas para a singularidade de nosso fazer/dizer como também para os compromissos que assumimos com o estudo e a compreensão de concepções próprias à AD. Concepções como a de condições de produção, sujeito, posição-sujeito. Do mesmo modo, implica compreensão do projeto em que a AD se constituiu para seu fundador – o que envolveu desconstrução da ideia de homogeneidade enunciativa e de maquinaria discursiva estrutural a partir da qual talvez seria possível realizar a análise automática do discurso, reconsideração do conceito de formação



discursiva e reconhecimento de sua instabilidade, reconhecimento da relação heterogênea entre intradiscurso e interdiscurso, reconsideração da noção de sujeito. A este respeito, aliás, assim se manifesta o *Coletivo de Trabalho: Discurso e Transformação (Contradit)*<sup>22</sup> (2019, p. 13-14):

[...] nos deparamos com citações de textos como *Papel da memória* afirmando que Pêcheux já pensava a imagem, ou então que Pêcheux estava ligado à semiologia, porque nesse texto ele fala de Barthes (?). Poderíamos ainda citar passagens de *O discurso: estrutura ou acontecimento* e dizer que Pêcheux abandonou o marxismo e rompeu com Althusser (!?). Temos ainda testemunhado práticas acadêmicas, e esta, em especial, é a que entra mais facilmente na linha da produção universitária-toyotista de artigos, capítulos de teses e de livros que tratam das famosas três fases da Análise de Discurso – estas seriam lidas com base em uma cronologia linear teórico-evolutiva que vai do “já superado” até uma atualidade sem recuos, sem dialética. [...] Confundir retificação com abandono é não compreender uma posição materialista fundamental de que os confrontos com a materialidade exigem movimento na teoria, sem perder os princípios que regem a retificação, isto é, as teses materialistas.

Em certa medida, ao fazer tais destaques, confessamos nossos embaraços diante do *corpus* empírico e o cuidado fundamental com o uso dos conceitos que nos provocaram/convocaram a surpreender um objeto discursivo na materialidade linguística visando a compreender os processos discursivos sem esquecer das condições em que irromperam os discursos sob análise neste trabalho. Da fundamental atenção a tais condições derivaram algumas perguntas que pretendemos sejam respondidas nas páginas que se seguem: em que condições de produção foram formulados e circularam os discursos dos documentos a partir dos quais são estabelecidos objetivos, modos de funcionamento, critérios do Novo ENEM? Politicamente, o que aconteceu entre 2009 e 2016? Que lugar a educação ocupava? Os documentos falam em “políticas governamentais”. Que políticas governamentais são estas? A quem se destinavam? De que modo afetaram a educação?

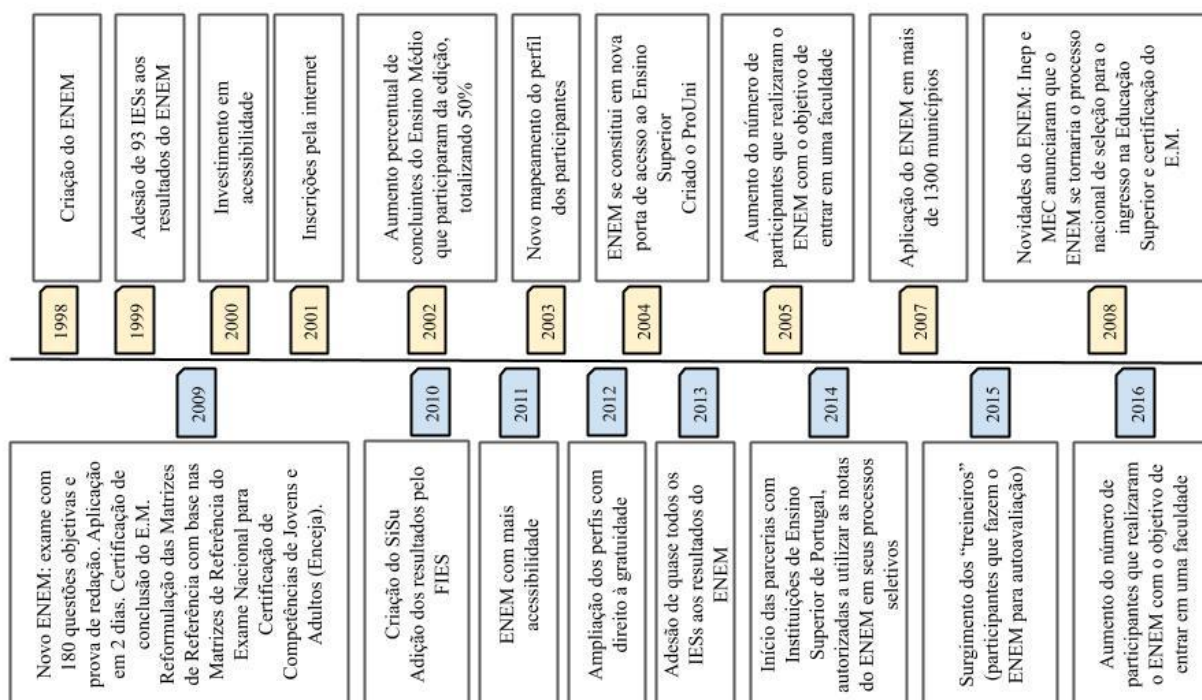
---

<sup>22</sup> O *Contradit* (Coletivo de Trabalho: Discurso e Transformação) foi criado em 2011 no V Seminário de Estudos em Análise de Discurso (SEAD). Inicialmente formado por quatro analistas de discurso enlaçados em crenças e projetos – Helson Sobrinho, Maurício Beck, Rodrigo Fonseca e Phellipe Marcel -, após o evento o grupo cresceu. Convites foram feitos e aceitos. Encontros ocorreram.

## 4.2 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: os “textos fundadores” do Novo ENEM e ações governamentais

Tendo como base dados obtidos na página do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), é possível representar brevemente o histórico do Exame em uma linha de tempo como a que se segue:

Figura 4 – Breve histórico do ENEM<sup>23</sup>



Fonte: material elaborado pela pesquisadora

Por conta dos propósitos analíticos deste trabalho, foram considerados Portarias e Editais do MEC referentes ao Novo ENEM, dentro do recorte temporal de 2009 a 2016, a saber: Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009<sup>24</sup>; Portaria nº 217, de 28 de outubro de 2009<sup>25</sup>; Portaria

<sup>23</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/ENEM/historico>. Acesso em: 06 de outubro de 2019.

<sup>24</sup> Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=214657>. Acesso em: 25 de dezembro de 2019.

<sup>25</sup> Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/ENEM/legislacao/2009/portaria\\_ENEM2009\\_%203.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/legislacao/2009/portaria_ENEM2009_%203.pdf). Acesso em: 25 de dezembro de 2019.

de nº 807, de 18 de junho de 2010<sup>26</sup>; Edital nº 4, de 24 de setembro de 2010<sup>27</sup>; Edital nº 8, de 8 de dezembro 2010; Edital nº 7, de 18 de maio de 2011<sup>28</sup>; Portaria Normativa nº 16, de 27 de julho de 2011<sup>29</sup>; Edital nº 3, de 24 de maio de 2012<sup>30</sup>; Edital nº 01, de 08 de maio de 2013<sup>31</sup>; Edital nº 12, de 8 de maio de 2014<sup>32</sup>; Edital nº 6, de 15 de maio de 2015<sup>33</sup>; e o Edital nº 10, de 14 de abril de 2016.<sup>34</sup>

A Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009, pode ser compreendida como o primeiro documento da proposta de transição para o Novo ENEM. Nela constam informações ao participante como dia e horário de aplicação da prova, orientações para inscrições e pagamentos, especificidades da realização do Exame para os casos regulares e especiais. Ainda neste documento são apresentados os critérios preliminares da avaliação. Dentre eles destaca-se a participação não-obrigatória aos concluintes do Ensino Médio do ano de 2009. Além deste critério, a possibilidade de utilização do Exame como forma de atestado de conclusão do nível escolar supracitado. A Portaria nº 109 apresenta, ainda, sete objetivos para a prova de 2009:

I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;

II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;

IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;

V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN);

---

<sup>26</sup> Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/ENEM/legislacao/2010/portaria807\\_180610.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/legislacao/2010/portaria807_180610.pdf). Acesso em: 25 de dezembro de 2019.

<sup>27</sup> Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/ENEM/legislacao/2010/edital\\_n4-24092010.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/legislacao/2010/edital_n4-24092010.pdf). Acesso em: 25 de dezembro de 2019.

<sup>28</sup> Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/ENEM/edital/2011/edital\\_n07\\_18\\_05\\_2011\\_2.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/edital/2011/edital_n07_18_05_2011_2.pdf). Acesso em: 25 de dezembro de 2019.

<sup>29</sup> Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/ENEM/legislacao/2011/portaria\\_normativa\\_n16\\_ENEM2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/legislacao/2011/portaria_normativa_n16_ENEM2011.pdf). Acesso em: 25 de dezembro de 2019.

<sup>30</sup> Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/ENEM/edital/2012/edital-ENEM-2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/edital/2012/edital-ENEM-2012.pdf). Acesso em: 25 de dezembro de 2019.

<sup>31</sup> Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/ENEM/edital/2013/edital-ENEM-2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/edital/2013/edital-ENEM-2013.pdf). Acesso em: 25 de dezembro de 2019.

<sup>32</sup> Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/ENEM/edital/2014/edital\\_ENEM\\_2014.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/edital/2014/edital_ENEM_2014.pdf). Acesso em: 25 de dezembro de 2019.

<sup>33</sup> Disponível em: [https://www.ufmg.br/sisu/wp-content/uploads/2015/05/edital\\_ENEM\\_2015.pdf](https://www.ufmg.br/sisu/wp-content/uploads/2015/05/edital_ENEM_2015.pdf). Acesso em: 25 de dezembro de 2019.

<sup>34</sup> Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/ENEM/edital/2016/edital\\_ENEM\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/edital/2016/edital_ENEM_2016.pdf). Acesso em: 25 de dezembro de 2019.

- VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior. (INEP, 2009)

A partir da leitura dos sete objetivos, é possível perceber que a prova estava sendo institucionalizada, neste momento, como uma ferramenta que auxiliasse o participante a decidir sobre seu futuro “tanto em relação ao **mundo do trabalho** quanto em relação à **continuidade de estudos**”. Dos sete objetivos, quatro estão atrelados às proposições de futuro acadêmico e/ou carreira, o que nos mostra uma predominância da perspectiva de compromisso com o futuro do jovem secundarista.

A contar do ano de 2009, o Exame passa a ser estruturado a partir dos seguintes documentos: **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** e **Matriz de Referência para o ENEM 2009**. Nas Orientações são estipuladas as três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. A partir do estabelecimento da **Matriz de Referência**, são apontados os Objetos de Conhecimento associados, ou seja, os conteúdos imprescindíveis para que o participante demonstre domínio das competências necessárias dentro da avaliação. Dito de outra forma, a **Matriz de Referência do ENEM** trata-se de um documento que descreve as competências e habilidades exigidas dos alunos e enumera o conteúdo programático do ENEM, ou seja, os objetos de conhecimento associados às matrizes de referência. Pode-se concluir que a determinação das competências, habilidades e objetos de conhecimento atrelada aos objetivos do exame, descritos anteriormente, promove uma mudança indireta dentro do currículo do Ensino Médio. Cabe salientar que há alteração deste tópico em comparação com os documentos<sup>35</sup> anteriores. No documento de 2009 estão detalhadas as competências por área de conhecimento, além disso, há a especificação das habilidades a serem avaliadas dentro de cada competência, permitindo, assim, mais clareza ao participante no que se refere aos critérios avaliativos dentro das questões da prova por conta do detalhamento dessas habilidades.

O documento registra as especificidades da realização da prova: abertura dos portões, documentos e materiais necessários no dia de aplicação do Exame, tempo mínimo de permanência, duração, entre outros. Ele ainda inclui informações sobre o Manual do Inscrito,

---

<sup>35</sup> O documento que apresenta a referência das competências e habilidades avaliadas pelo *ENEM* nas edições anteriores a 2009 é a Portaria nº 318, de 22 de fevereiro de 2001. Nesse documento constam apenas cinco competências para todas as áreas, desdobradas em vinte e uma habilidades gerais e mais cinco habilidades específicas da prova de redação. (Disponível em: [http://www.editoramagister.com/doc\\_889506\\_PORTARIA\\_N\\_318\\_DE\\_22\\_DE\\_FEVEREIRO\\_DE\\_2001.aspx](http://www.editoramagister.com/doc_889506_PORTARIA_N_318_DE_22_DE_FEVEREIRO_DE_2001.aspx). Acesso em: 25 de dezembro de 2019.)

que seria enviado ao domicílio do participante posteriormente. Nele constam as competências e habilidades a serem avaliadas, para consulta do participante, além do questionário socioeconômico, a ser devolvido no dia da realização da avaliação. Por fim, as duas últimas seções do documento informam sobre a divulgação dos resultados individuais e para as instituições educacionais bem como explicitam as condições de exclusão do participante do processo.

Ainda no mesmo ano, o MEC faz uma nova Portaria sobre o ENEM, a Portaria nº 217, de 28 de outubro de 2009, que retifica a Portaria anterior, de 27 de maio, atualizando datas e procedimentos devido à segunda aplicação da prova naquele ano. Nesta Portaria fica definido o uso de quatro cadernos nas cores amarela, branca, rosa e azul respectivamente. Além disso, são adicionados mais itens às condições de exclusão do participante, dentre eles:

c) for surpreendido dando ou recebendo auxílio para a execução das provas; d) utilizar-se de livros, máquinas de calcular ou equipamento similar, dicionário, notas ou impressos que não forem expressamente permitidos ou que se comunicar com outro candidato; e) for surpreendido portando aparelhos eletrônicos, tais como bip, telefone celular, walkman, agenda eletrônica, notebook, palmtop, receptor, gravador, máquina de calcular, máquina fotográfica, controle de alarme de carro, ou qualquer outro receptor ou transmissor de mensagens, imagens ou áudios etc., bem como relógio de qualquer espécie, óculos escuros ou quaisquer acessórios de chapelaria, tais como chapéu, boné, gorro etc. e, ainda, lápis, lapiseira/grafite e/ou borracha.

Essas medidas foram estabelecidas após a fraude denunciada pelo jornal Estadão<sup>36</sup>, que apontava que funcionários da gráfica contratada para impressão das provas haviam furtado cadernos de prova com a intenção de vendê-los a participantes. Diante disso o governo procurou reforçar a segurança na nova aplicação das provas, com o compromisso de evitar que os participantes fossem novamente prejudicados.

Por se tratar de um instrumento que viabilizaria acesso à educação superior e a cursos técnico-profissionalizantes, além de servir como complemento em seleções para o mundo do trabalho e ações governamentais, é possível reconhecer os movimentos dos promotores da prova em tentar reduzir as falhas percebidas, evitando danos futuros à credibilidade do Exame, para mantê-lo como procedimento duradouro.

No ano seguinte é lançada a Portaria nº 807, de 18 de junho de 2010. Nela o Ministro de Estado da Educação, Fernando Haddad, institui o ENEM como procedimento de avaliação cujo objetivo é aferir se o participante do Exame demonstra domínio dos “princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas

---

<sup>36</sup> Fonte: <https://educacao.uol.com.br/ultnot/2009/10/01/ult105u8763.jhtm>. Acesso em 2 de janeiro de 2020.

de linguagem”. Destaca-se o fato de os objetivos da prova não estarem separados em uma seção única, como em 2009, e, sim, condensados em um objetivo único. Contudo, a partir desta portaria ampliaram-se as finalidades da prova, bem como o uso dos resultados, envolvendo:

- I - a constituição de parâmetros para auto-avaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II - a certificação no nível de conclusão do ensino médio, pelo sistema estadual e federal de ensino, de acordo com a legislação vigente;
- III - a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio;
- IV - o estabelecimento de critérios de participação e acesso do examinando a programas governamentais;
- V - a sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- VI - o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira.

Além disso, definiu-se a periodicidade da aplicação da prova e que ela consideraria as questões de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência e aquelas que dependessem de políticas educacionais nas unidades prisionais. Ao fim, esta portaria revoga as portarias anteriores.

Em 24 de setembro de 2010 foi lançado o Edital nº 4, que apresentava dois aspectos diferentes dos demais editais: a oferta do Exame para as pessoas privadas de liberdade e os jovens em cumprimento de medida socioeducativa; o auxílio da pessoa com deficiência, bem como o atendimento diferenciado para esses participantes. Tais aspectos já estavam previstos na Portaria nº 807, daquele mesmo ano. Em adição, há uma seção destinada ao uso dos resultados do ENEM para seleção de ingresso em Instituições de Ensino Superior como mecanismo alternativo ou complementar através do SiSU (Sistema de Seleção Unificada) em instituições participantes.

É possível reconhecer que, embora não tenham sido ampliados os objetivos da prova, pelo contrário, eles foram reduzidos neste edital, isso não significa que a importância do Exame tenha sido diminuída. As políticas de utilização dos resultados da prova como critério seletivo em Instituições de Ensino Superior foram intensificadas.

No ano de 2010 um novo Edital foi publicado devido à necessidade de reaplicação da prova. O Edital nº 8, de 8 de dezembro 2010, apresentava a lista de cidades em que seria realizada a nova aplicação da prova aos participantes prejudicados devido a erros de impressão do caderno de prova de cor amarela.

O Edital nº 7, de 18 de maio de 2011, refere-se à aplicação do exame no ano de 2011. Neste ano, dois itens foram acrescentados na seção que explicita os usos dos resultados da prova:

a implementação de políticas públicas e o estabelecimento de critérios de acesso do participante a programas governamentais.

Cabe ressaltar aqui que o critério de avaliação das instituições, estabelecido em 2009, não está presente neste Edital. Tal gesto é marcante, pois, desde sua criação, em 1998, até este Edital, a prova era utilizada como instrumento de avaliação em larga escala que criava um parâmetro acerca de conteúdos e aprendizagens no Ensino Médio.

Outra grande mudança da avaliação é o cálculo dos resultados das proficiências nas provas objetivas, que passa a ser baseado na Teoria de Resposta ao Item (TRI). O novo modelo de correção de redação também é apresentado neste edital, explicitando-se o formato de correção entre dois corretores independentes, podendo a produção textual ser avaliada por um terceiro corretor em caso de discrepância de mais de 300 pontos. Estão dispostos, neste documento, os critérios de invalidação da prova de redação.

Na seção de obrigações do participante consta a necessidade de desligar aparelhos celulares e qualquer equipamento eletrônico ao entrar na sala, reconhecendo a ampliação do uso de tecnologias móveis.

A Portaria Normativa nº 16, de 27 de julho de 2011, informa os critérios para a certificação de conclusão do Ensino Médio com base no *ENEM*, dentre eles, a exigência de o participante alcançar pontuação mínima de 400 em cada prova e 500 na redação.

O Edital nº 3, de 24 de maio de 2012, apresenta as diretrizes para a participação no Exame no ano de 2012, que repete o Edital de 2010. Foram acrescentadas a este edital as especificidades de atendimento diferenciado ofertado nesta edição (pessoas com baixa visão, cegueira, deficiência física, deficiência auditiva, surdez, deficiência intelectual (mental), surdocegueira, dislexia, déficit de atenção, autismo, gestante, lactante, idoso, estudante em classe hospitalar ou outra condição incapacitante). Além desses atendimentos, é ofertado um atendimento específico a Sabatistas.

Os Editais subsequentes – Edital nº 01, de 08 de maio de 2013, e Edital nº 12, de 8 de maio de 2014 – não apresentam alteração ao Edital de 2010, exceto em informações de dia e horário da aplicação das avaliações.

No ano de 2015 o Edital nº 6, de 15 de maio de 2015, inclui, na seção de atendimentos específicos, a opção de que o participante travesti ou transexual possa ser atendido pelo nome social. Na seção sobre a correção das provas, está descrito como critério eliminatório do exame a presença de violação aos direitos humanos dentro da proposta de produção textual na prova de redação. O Edital nº 10, de 14 de abril de 2016, não apresenta alterações aos anteriores.

A partir da primeira aproximação dos documentos relacionados à institucionalização do Novo ENEM, percebeu-se que ele foi-se tornando, gradativamente, uma ferramenta de maior inclusão haja vista o cuidado no que se refere à participação de diferentes grupos que, sob certos aspectos, poderiam ter dificuldade para fazê-lo como é o caso de Sabatistas, gestantes, lactantes e estudantes em classe hospitalar ou com outra condição incapacitante. Do mesmo modo, foram considerados sujeitos que realizaram sua educação em situação de privação de liberdade ou cumprimento de medida socioeducativa e, também, deficientes. Tais cuidados revelam uma preocupação com a ampliação da possibilidade de realização do Exame de tal modo a agregar diferentes sujeitos sem que suas histórias ou condições se configurem como impeditivo e, também, um compromisso com tentativas de garantir que eles consigam dar continuidade à sua formação – o que faz parte das finalidades estabelecidas. Outro aspecto a ser ressaltado é a possibilidade de o participante travesti ou transexual utilizar nome social durante a realização da prova – o que consolida os apontamentos feitos até aqui acerca do caráter inclusivo da avaliação, uma vez que oportuniza e viabiliza a realização do Exame por grupos historicamente excluídos e/ou esquecidos devido às suas especificidades, tendo os integrantes de tais grupos o direito de serem reconhecidos pelo nome a partir do qual se significam.

Ao estabelecer como critério de eliminação do participante a presença de argumentos dentro da prova de redação que ferem os direitos humanos, a avaliação demonstra coerência em relação ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos<sup>37</sup>, o que corrobora com a ideia de que os organizadores da prova reconhecem o papel do Exame dentro da sociedade e, por isso, buscam cumprir com suas finalidades institucionais de promotores da cidadania e da garantia da dignidade das pessoas.

Destaco, além de todos os aspectos referidos na seção inicial deste capítulo, que o Novo ENEM tornou explícito, em mais de um dos “textos fundadores”, a possibilidade de articulação entre os resultados obtidos pelo participante e o seu acesso a outras oportunidades como decorrência de um conjunto de ações e políticas governamentais as quais estão sintetizadas no Apêndice G. Este Quadro contém parte das ações e dos programas governamentais existentes, sendo que as informações foram extraídas da página do MEC<sup>38</sup> sem muitas alterações em

---

<sup>37</sup> O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), estabelecido em 2007, é “[...] fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Ao mesmo tempo que aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz” (Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 25 de dezembro de 2019).

<sup>38</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 02 de janeiro de 2020.



relação ao texto constante na fonte de consulta a fim de preservá-las. Destaco que a intenção, ao organizar tal quadro, não é detalhar ações e programas necessariamente articulados ao ENEM, mas fornecer algumas informações relativamente aos contextos políticos que envolveram o Brasil no período que vai de 2009 a 2016 e a certas decisões e opções tomadas.

Pêcheux e Fuchs ([1975] 2010, p. 182), no texto *A propósito da análise automática do discurso*: atualização e procedimentos, lembram que as condições de produção (CPs) de um discurso expressam determinações que caracterizam um processo discursivo como também remetem a características múltiplas de uma “situação concreta” que conduz à produção da “superfície linguística de um discurso empírico concreto”. Portanto, todo discurso concreto é, de fato, um complexo de processos que apontam para diferentes condições: o discurso não é um conjunto de enunciados portadores de uma significação ou de várias significações. Ele é, antes, um processo que se desenvolve de diversas formas, em determinadas situações sociais. Se o Novo ENEM for pensado desde o atravessamento de seus “textos fundadores”, poderei asseverar que as condições de produção do discurso do Novo ENEM correspondem a um período histórico (2003 a 2016) no qual uma série de decisões e opções políticas propunham não apenas a inclusão cada vez mais abrangente de diferentes grupos sociais como também se revelavam preocupadas com a atenção às singularidades de tais grupos. Ademais, de um tempo em que os resultados se colocavam a serviço da classificação das escolas de Ensino Médio, o Exame deslizou para outro campo de sentido no qual ele passou a ser articulado a decisões do participante a respeito do caminho a seguir – o mundo do trabalho ou a continuidade da formação. Os objetivos analisados a seguir irromperam em um tal tempo e, dessa forma, são constituídos também por essa exterioridade que neles habita.

#### 4.3 ENFIM: nossos caminhos de análise

No que se refere à prática analítica, é fundamental esclarecer que, inspirada em Pêcheux e Fuchs ([1975] 2010), meus gestos de análise vão se fazer desde uma escolha que considera indispensável a passagem pela língua, a consideração do objeto discursivo e a busca de compreensão dos processos discursivos haja vista que “[...] a prática linguística aparece como uma primeira fase absolutamente indispensável, mas insuficiente como tal” (PÊCHEUX; FUCHS, [1975] 2010, p. 188).

Na pesquisa de que surgem as análises apresentadas nesta Dissertação, destaco a constituição heterogênea de sujeitos e sentidos. O campo discursivo de referência compreende

o discurso do Novo ENEM assim como ele é produzido em seus “textos fundadores” (Portarias e Editais), nas Matrizes de Referência do *ENEM* e nas questões de provas da referida área. Os recortes selecionados para análise representam enunciados escolhidos em coerência com os objetivos pretendidos, a saber:

- (a) compreender a discursivização do jovem ou adulto participante do Novo ENEM, estabelecendo relações entre os efeitos de sentidos identificados e um provável projeto de sociedade idealizado (objetivo geral);
- (b) empreender um exercício de compreensão das contradições discursivas e das relações de forças colocadas em movimento pelos discursos das materialidades textuais sob análise;
- (c) reconhecer um imaginário de estudante secundarista que aponta para um imaginário constituído em torno dele, tendo por base os saberes demandados nas materialidades textuais consideradas;
- (d) verificar conhecimentos que se espera que o estudante secundarista tenha desenvolvido, e o que a mobilização desses saberes – e não de outros – implica em termos de projeto de sociedade idealizada;
- (e) identificar as diferentes posições-sujeito que ressoam nas materialidades;
- (f) entender “implicações interdiscursivas e ideológicas presentes nas questões de interpretação” das provas do Novo ENEM no período que se estende de 2009 a 2016, nos objetivos do Novo ENEM e nas Matrizes de Referência do ENEM.

Durante o desenvolvimento da pesquisa descrita nesta Dissertação, fui surpreendida pelo encontro com a Dissertação *As questões de interpretação no ENEM 2014: uma análise discursiva de autoria de Jeferson da Silva Schneider (2015)* – único estudo discursivo encontrado sobre as questões de interpretação do ENEM após exaustiva busca no Google Acadêmico e no Scielo com os descritores “questões do ENEM e análise de discurso”, “questões do ENEM e análise do discurso” e “análise discursiva de questões do ENEM”. Este profícuo texto afetou meus gestos de analista de discurso, deixando rastros visíveis em uma das finalidades deste estudo (a finalidade *f*) e nos itinerários analíticos desenhados por mim.

Para a reflexão relativamente às marcas linguísticas de ênfase destacadas ao longo da análise, constituí meu lugar de analista de discurso em formação a partir de três movimentos interdependentes: elas são escovadas desde o que diz delas o dicionário, do ponto de vista sintático e do ponto de vista da análise de discurso pecheuxtiana. De certa forma, busco inspiração em um trajeto desenhado por Pêcheux e Fuchs ([1975] 2010) que foi do seguinte modo representado por Lima (2017, p. 38) em sua dissertação:

Figura 5 – Domínio do linguístico e domínio do discursivo na análise

LÍNGUA	DISCURSO
Análise dos mecanismos sintáticos e dos funcionamentos enunciativos.	Análise de um <i>corpus</i> de objetos discursivos que funcionam como autodiscurso
<b>Superfície linguística</b> de um discurso que pertence ao <i>corpus</i>	<b>Objeto discursivo</b> (grafoconexo)
=dessuperficialização linguística, visando anular o efeito do “esquecimento nº 2” (pré-consciente no nível do imaginário)	= dessintagmatização discursiva, que rompe a conexão própria a cada objeto discursivo e que começa a anular o efeito do “esquecimento nº 1”
	<b>Processo discursivo</b>

Fonte: LIMA, 2017, p. 38.

Da visada analítico-discursiva sobre os objetivos do Exame, assim como constam nos editais que “inauguram” o Novo ENEM em 2009 e 2010, outros gestos analíticos se seguiram – estes direcionados ao trabalho sobre questões das provas de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* propostas entre 2009 e 2016. Neste momento, a Dissertação de Jeferson da Silva Schneider (2015) ofereceu importantes subsídios que auxiliaram a pensar sobre os caminhos de análise, movimentando também a teoria e convocando a espreitar as competências apresentadas nas Matrizes de Referência do ENEM de uma forma em que uma palavra puxou a outra, lembrando consideração feita por Verli Petri (2018, p. 49) quando, ao referir um gesto analítico específico denominado “palavra-puxa-palavra”, destaca que “[...] há uma relação de nunca acabar das palavras com elas mesmas, seja nos espaços de reprodução e repetição de sentidos, seja pela potencialidade na produção e transformação de sentidos”.

Para a análise pormenorizada dos enunciados recortados, cabem ponderações de ordem mais geral vinculadas a concepções da AD. Nesse sentido, é importante lembrar que o discurso surge como categoria na qual todo sujeito é posicionado e reposicionado. Dito de outra forma, assume diferentes posições. E isso se dá dessa forma em função da heterogeneidade dos sentidos e sujeitos – o que pressupõe um trabalho não apenas com os ditos, mas também com os não-ditos. Ou seja, com outros sentidos possíveis que foram apagados, mas permanecem de modo latente nos processos discursivos.

Há que se ressaltar, ainda, que, como lembra Orlandi (1996), o sujeito, ao produzir um enunciado, produz também um gesto de interpretação que o inscreve no interdiscurso, no repetível histórico. Ou seja, funda sentidos onde outros sentidos já se instalaram. Dessa forma, pode instalar-se uma filiação a outra formação discursiva ou, no mínimo, a possibilidade de identificação, por parte do analista de discurso, de posições-sujeito em confronto no discurso e evidenciadas nas FDs. Daí Pêcheux e Fuchs ([1975] 2010), para falarem em discurso como uma sequência linguística limitada por dois brancos semânticos e que corresponde a condições de produção definidas, dirigirem o olhar também para o linguístico. Portanto, dispersão de textos que envolve a possibilidade de um discurso estar atravessado por várias formações discursivas.

Os enunciados não gozam de autonomia uns em relação aos outros. Pelo contrário, eles se enlaçam, provocando, em alguns casos, deslocamentos de uma posição-sujeito para outra, visto que às formações imaginárias estão imbricadas as formações discursivas em sua heterogeneidade. Ou, como postulam Elias *et al.* (1997, p. 29), “[...] o discurso surge, então, como espaço cheio de ecos e reverberações de muitos outros discursos, com os quais ele se relaciona” – o que se vincula à ideologia e à heterogeneidade. Consoante esclarece Fiss (1998),

[...] cada enunciado refuta, confirma, complementa e depende de outros enunciados, pressupõe que já são conhecidos e, de alguma forma, os leva em conta – o que termina por questionar o lugar central do sujeito enunciativo que traz outros sujeitos no seu enunciado, outras posições-sujeito. [...] Cabe, então, à análise a tentativa de recuperação desses outros sentidos [...].

Considerarei, para as análises praticadas, nesta Dissertação, em um primeiro momento, como marcas linguísticas, os verbos **oferecer, estruturar, possibilitar, criar, promover e aferir**. Em outro momento, reitero, lancei o olhar discursivo sobre questões das provas de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* realizadas no período que vai de 2009 a 2016 e, num movimento de enlace discursivo, sobre palavras estranhadas pelo meu olhar de analista – e, **aplicar, entender, compreender, usar, analisar, confrontar, tecnologias da informação e comunicação**.

#### 4.3.1 “Textos fundadores”: escapâncias, permanências

Considerando os aspectos destacados no que chamamos de “textos fundadores” do Novo ENEM, cabe lançar um olhar discursivamente mais atento para os objetivos expressos nos documentos sob análise, atentando para os verbos empregados:

SD1 - **oferecer** uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;

SD2 - **estruturar** uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

SD3 - **estruturar** uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;

SD4 - **possibilitar** a participação

SD5 - **criar** condições de acesso a programas governamentais;

SD6 - **promover** a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);

SD7 - **promover** avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior.

SD8 - **aferrir** se o participante do Exame, ao final do ensino médio, demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Destacamos que, na revisão bibliográfica realizada, encontramos apenas um trabalho que se ocupa da Portaria nº 109, de 27 de maio 2009 – a pesquisa realizada por Joana D’Arc Ferreira de Macedo e Rosana Muniz de Medeiros (2011). Tal trabalho, diferente do que proponho, limitou-se à análise do primeiro objetivo do Novo ENEM assim como é expresso pelo documento legal, buscando investigar a posição ideológica do Exame.

O ponto de partida de nossas análises implica não apenas no retorno aos verbos que constituem os objetivos do Novo ENEM, como também na realização de movimentos a partir dos quais dispositivo teórico e dispositivo analítico se enlaçam – a passagem pela superfície linguística das sequências discursivas, buscando os sentidos dicionarizados de cada um dos vocábulos destacados, sua tomada como objetos discursivos e, dessa forma, a busca de compreensão dos processos discursivos.

Verificamos que todos os verbos que compreendem os objetivos estão, segundo a gramática normativa, na forma verbo-nominal do infinitivo, ou seja, sem marcação de conjugação. Trata-se de formas verbais inflexionadas. A respeito do uso dessa forma verbal, novamente a gramática normativa nos orienta que ela é usada principalmente quando não há sujeito definido e/ou a definir e o foco da oração está na expressão da ação e não em quem a realiza.<sup>39</sup>

A primeira sequência discursiva (SD) selecionada – “**oferecer** uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos” (SD1) – abrange

---

<sup>39</sup> Cf. BARROS, Enéas Martins de. **Nova gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Atlas, 1985.

o verbo do primeiro objetivo do exame: **oferecer**. Conforme o dicionário *Michaelis*, a forma verbal **oferecer** pode ser classificada quanto à sua transitividade como direta ou indireta e indireta, a depender de seu emprego. Se buscar seus sentidos dicionarizados, encontrarei as seguintes definições:

**vtd e vtdi**

1 **Apresentar ou propor**, como dádiva ou empréstimo: Ofereceu dinheiro e não cobrou os juros. Ofereceu o apartamento ao irmão desempregado.

2 Dar como oferta, mimo ou presente; **ofertar**, presentear: Quando ofereceu um lindo anel de brilhante, a namorada não resistiu e aceitou o seu perdão. Ofereceu um lindo anel à amada.

3 **Dar algo voluntariamente, com o objetivo de obter alguma coisa em troca**; submeter: Oferecia a cabeça para salvar sua prole. Oferecera o pescoço ao jugo, a fim de manter-se vivo.

**vtdi**

4 REL Fazer ou dizer com intenção religiosa: Oferecia as suas preces a Deus.

5 Pôr à vista; expor: Tomou coragem e ofereceu os seus escritos à revista.

6 Propor, em negociação: Ofereceu o carro ao vizinho, mas este não o comprou.

**vpr**

7 Concordar com algo; aceitar: Ofereceu-se sem resistência.

8 Prestar-se ou propor-se a fazer alguma coisa. Oferecia-se o rapaz para garçom.

**vtdi**

9 **Proporcionar as condições para a obtenção de algo**; facultar, **propiciar**: A palavra de Cristo oferece-nos salvação.

10 Destinar algo a alguém, com afeição; dedicar: Oferecera seus versos à noiva.

11 Ofertar como sacrifício; consagrar, imolar: Algumas religiões ofereciam animais a seus deuses.

**vtd e vtdi**

12 **Pôr algo à disposição ou a serviço de**; sugerir: Oferecer os préstimos. Ao inaugurar o centro esportivo, o diretor ofereceu o local a todos os moradores da comunidade.

**vpr**

13 Oferecer-se à vista; expor-se: Ofereciam-se aos maiores perigos.

14 Dar-se a conhecer; ocorrer, surgir: Nada mais se nos oferecendo, damos por fechado o contrato.

15 Pôr-se diante de; apresentar-se, deparar-se: Aproveitou o ensejo que se lhe oferecia.

16 Demonstrar interesse de ordem sexual por alguém; entregar-se: Oferecia-se despididamente a todos os estrangeiros que encontrava.

**vtd e vtdi**

17 Dar uma festa, uma recepção, um almoço etc. para homenagear alguém, comemorar alguma data, reunir amigos etc.: Ofereceu um jantar maravilhoso quando fez bodas de prata. Ofereceu um almoço aos colegas de trabalho.<sup>40</sup> [grifos meus].

Se indagarmos por meio do que se oferece, estrutura, possibilita, cria, promove e afere algo, talvez possamos responder que isso é pretendido por meio do ENEM. Quem tem essa pretensão? As políticas governamentais que propuseram alterações no Exame a partir de 2009. Conquanto, como dito antes, a gramática autorize a pensar nestes verbos como não-flexionados uma vez que o sujeito não está dito e o foco da oração está na expressão da ação, não no agente

---

<sup>40</sup> Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/oferecer/>. Acesso em: 11 de setembro de 2019.

da mesma, se consideradas as condições de produção dos discursos do Novo ENEM, pode-se afirmar que exista um sujeito não-dito que aponta para os promotores das políticas públicas de educação à época. Em última instância, o Estado, representado pelo MEC e, por extensão, pelo INEP são os sujeitos não-ditos que se valem do ENEM para o alcance das finalidades ditas. A escolha dos verbos supracitados, e não de outros, faz com que ressoem certas intenções, não outras, que estão articuladas a tais políticas.

A passagem pela superfície da língua permite reconhecer alguns sentidos estabilizados/dicionarizados das palavras sem, no entanto, que o trabalho se encerre neste movimento. Dela se desdobra a dessuperficialização da língua pela sua tomada como objeto discursivo uma vez que na língua se inscreve a história, provocando perturbação na rede de sentidos. Isso demonstra que a língua não é transparente, não sendo natural ou direta a relação entre palavras e coisas. A língua é opaca, não sendo possível ao sujeito conter os sentidos conquanto disso ele esteja iludido por força dos esquecimentos ideológico e referencial abordados por Pêcheux e Fuchs em *A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas* ([1975] 2010, p. 177): “[...] a relação entre os ‘esquecimentos nº 1 e nº 2’ remete à relação entre a condição de existência (não-subjetiva) da ilusão subjetiva e as formas subjetivas de sua realização”. Dito de outra forma, o esquecimento nº 1, ou ideológico, designa a ilusão do sujeito de ser origem do que diz e é da ordem do inconsciente; e o esquecimento nº 2, ou referencial (da ordem da enunciação), corresponde ao estabelecimento de relação natural entre as palavras e as coisas – as palavras nos aparecem como expressão das coisas.

Pensando em termos de processo discursivo e efeitos de sentido produzidos, é necessária a inserção de uma perspectiva que permita considerar tais relações pelo nível do enunciado. Que sentidos ressoam? **Sentidos de proposta e de criação de condições para que algo ocorra.** Para que ocorra o quê? “[...] auto-avaliação com vistas às [...] **escolhas futuras**, tanto em relação ao **mundo do trabalho** quanto em relação à **continuidade de estudos**”. Dito de outra forma, para que o sujeito consiga analisar suas possibilidades e tomar decisões quanto ao desenho de seus itinerários futuros estejam eles vinculados ao mundo do trabalho, ao mundo da formação acadêmica ou a ambos. Reverbera o **sentido de avaliação como autoavaliação**, portanto, como tarefa de aprendizagem por meio da qual o sujeito poderá pensar sobre os percursos seguidos e a seguir. Parece não ocorrer imposição por outro, mas análise de opções pelo participante.

Detalhando um pouco melhor, se eu realizasse um jogo de substituições, considerando todas as definições, teríamos o objetivo assim enunciado:

Quadro 2 – Processo analítico de parafraseagem: oferecer

<b>Oferecer</b>	uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos	
<b>Apresentar ou propor</b>		
<b>Dar voluntariamente</b>	uma referência	<b>com o objetivo de obter alguma coisa em troca</b> para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos
<b>Proporcionar as condições</b>	uma referência [que implica na realização do Exame]	<b>para a obtenção de algo</b> para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos
<b>Propiciar</b>	uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos	
<b>Pôr algo</b>	uma referência	<b>à disposição ou a serviço de</b> para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos

Fonte: material produzido pela pesquisadora durante reunião de orientação

Quais questionamentos foram-nos suscitados acerca dos sentidos que as proposições de substituição do léxico trouxeram? Temos que a primeira definição apresentada pelo dicionário para o verbete é “**apresentar ou propor**”. Nessa retomada, percebemos algumas perguntas para as quais a substituição do verbete nos convoca: apresenta ou propõe o quê? Apresenta ou propõe para que e para quem? O enunciado dos objetivos traz respostas a serem exploradas. É possível depreender que o Exame se propõe a ser uma referência à disposição ou a serviço do sujeito com vistas a que ele possa considerar as suas escolhas futuras a partir das provas e, também, que a referência (no caso, o Exame) se propõe a proporcionar condições para que o participante proceda à sua autoavaliação a partir dos resultados obtidos. Em relação à outra indagação provocada pela substituição vocabular, “Apresenta ou propõe para que e para quem?”, as respostas para esse questionamento encontram-se apontadas no enunciado que expõe que a referência anteriormente mencionada servirá para subsidiar as escolhas futuras de cada participante.

Com isso, entendemos que o Novo ENEM é mais do que a prova feita por um participante e não se limita a um ato único e isolado. Esse Exame se insere em um processo maior que envolve continuidade do processo de formação, inserção no mercado de trabalho ou, talvez, ambos – o que é reiterado nos dois objetivos seguintes: “**estruturar** uma avaliação ao final da educação básica que sirva como **modalidade alternativa ou complementar** aos processos de seleção nos **diferentes setores do mundo do trabalho**” (SD2) e “**estruturar** uma avaliação ao final da educação básica que sirva como **modalidade alternativa ou**



**complementar** aos exames de **acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior**” (SD3). Com tais possibilidades se articulam outras ações e programas governamentais de que o sujeito pode se beneficiar e/ou participar como está dito no quinto objetivo – “**criar** condições de acesso a **programas governamentais**” (SD5). Além disso, é possível perceber uma abertura para que cada sujeito assuma um lugar de protagonismo no que se refere às suas escolhas futuras.

Através desse percurso foi possível identificar ecos de um **efeito de sentido de rede**, uma vez que as condições de produção dos documentos do Novo ENEM apontam para um possível elo a partir do qual se faz um enlaçamento entre o Exame e programas e ações governamentais que visam a diminuir as distâncias entre os estudantes através do acesso a espaços, como a universidade, por exemplo, que costumam ser acessados por uma parte pequena e privilegiada da sociedade. Além desse, percebi o **efeito de sentido de protagonismo**, visto que o primeiro objetivo refere as escolhas do sujeito sobre seu futuro: de acordo com os resultados obtidos nas provas, possibilidades de estudo, trabalho ou estudo e trabalho são trazidas por programas governamentais e/ou graças a eles.

Os efeitos de sentidos reconhecidos conduzem a pensar nas relações entre o discurso sobre as provas do Novo ENEM e a(s) formação(ões) discursiva(s), buscando compreender também as articulações entre estas e a ideologia. As CPs do Exame apontam para o fato de que ele está atrelado a programas e ações governamentais, como Prouni (Programa Universidade para Todos) que viabiliza o acesso também de indivíduos em situação social periférica à Educação Superior na medida em que o resultado é usado como critério de seleção dos estudantes que intentam concorrer a uma bolsa. Este atrelamento permite concluir que tais efeitos de sentido possam ser reunidos em uma mesma FD – **a Formação Discursiva Cidadã Inclusiva (FDCI)**.

Como se constituem os processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentidos produzidos no material simbólico de cuja formulação eu parti a análise? Se a ideologia, como explica Orlandi (2015, p. 46), é “[...] condição para a constituição do sujeito e dos sentidos”, como ela está funcionando? Que formação ideológica está se manifestando na FD Cidadã Inclusiva? Conforme nos lembram Haroche *et al.* (*apud* COURTINE, 2009, p.71-72),

Falar-se-á de *formação ideológica* para caracterizar um elemento suscetível de intervir, como uma força confrontada a outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social num dado momento: cada formação ideológica constitui assim um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais nem universais, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas em relação às outras. [grifos do autor].

Num tal contexto, se atenta para a relação das ideologias com o discurso, sendo que o discursivo é compreendido como um de seus “aspectos materiais” (COURTINE, 2009, p. 72). Depreende-se, daí, que uma FI comporta uma ou várias FDs. Nesta análise que estamos empreendendo, é possível falar na **FD Cidadã Inclusiva** como aspecto material de uma FI que irei designar como **Formação Ideológica Político-Educacional (FIPE)**.

Inclusão social corresponde a uma condição possibilitada em função de um conjunto de ações que garante a participação igualitária de todos na sociedade, independente da classe social, da condição física, da educação, do gênero, da etnia, entre outros aspectos. Para que medidas de inclusão social sejam formuladas e aplicadas, é necessário observar quais são os grupos excluídos e o que deve ser melhorado para que possam estar plenamente inseridos na sociedade. A medida que podem ser constatados, nos “textos fundadores” do Novo ENEM, a ampliação da oferta e o cuidado para tornar acessível o Exame, pode-se perceber um caráter inclusivo na avaliação – o que está expresso claramente nos Editais que se caracterizaram por um esforço, cada vez maior, de agregar grupos antes não mencionados nos documentos que orientam e organizam o ENEM como um todo: “pessoas privadas de liberdade e medida socioeducativa”, “pessoa com deficiência” (Edital nº 4, do ano de 2010); “pessoas com baixa visão, cegueira, deficiência física, deficiência auditiva, surdez, deficiência intelectual (mental), surdocegueira, dislexia, déficit de atenção, autismo, gestante, lactante, idoso, estudante em classe hospitalar ou outra condição incapacitante” e “Sabatistas” (Edital nº 3, de 24 de maio de 2012); “participante travesti ou transexual” (Edital nº 6, do ano de 2015). Da mesma forma, tais documentos atentaram para suas especificidades e os eventuais cuidados necessários para a realização da prova.

Identificada estas FD e FI, cabe compreender os processos discursivos considerando relações parafrásticas e polissêmicas em movimento neles. A paráfrase, como esclarece Orlandi (2015), diz respeito ao sentido estabilizado. A polissemia, desde a mesma autora, aponta para o sentido outro. Quando, no primeiro objetivo analisado (SD1), se fala em “oferecer”, o que está estabilizado? O que retorna? O que rompe com o já-dado? Na história da educação em nosso país, circulam discursos segundo os quais a educação é associada à promessa de mobilidade social, conquista de melhores oportunidades com consequente melhoria das condições de vida. Ao propor o ENEM como referência para uma autoavaliação a partir da qual o cidadão terá possibilidade de regular escolhas futuras e ser incluído em ações que permitem acesso ao mundo da formação acadêmica e ao mundo do trabalho, retorna um sentido de educação comprometida com, ou alavanca de, algo melhor haja vista que, por meio da

educação, o indivíduo talvez conquiste mobilidade social, melhores oportunidades e a possibilidade de fazer escolhas mais esclarecidas “em relação ao mundo do trabalho” e “em relação à continuidade de estudos”.

Ao propor que o participante realize uma escolha acerca de seu próprio futuro, levando em consideração seus interesses individuais, reitero, da SD1 escoo um **efeito de sentido de protagonismo**, em que o sujeito participante pode optar pela alternativa que lhe convém. Ademais, a SD1 em análise traz como proposição que o Exame seja “uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação”, o que remete ao sentido de viabilizar que o próprio participante, de forma autônoma, regule sua autoavaliação balizada num parâmetro, que é a própria prova, conferindo, assim, autossuficiência ao participante que pode fazer o diagnóstico de seu desempenho considerando o caminho pretendido por ele.

As escolhas futuras explicitadas na SD1 relacionadas ao mundo do trabalho e à continuidade dos estudos nos conduzem a um **efeito de sentido de rede**, pois não seria possível que um exame educacional, sozinho, conseguisse propiciar oportunidades tão amplas ao cidadão que se dariam em mais de uma esfera da sociedade. Esse sentido de rede pode ser verificado através do cotejamento, não exaustivo, de ações e programas governamentais atrelados, direta ou indiretamente, à avaliação. Por meio deles, o participante acessa a oportunidades no que se relaciona às suas escolhas futuras, sendo assim, é possível inferir que tais possibilidades se articulam a uma rede de ações e políticas garantidoras das mesmas e que o *ENEM* estabelece uma comunicação, direta ou indireta, com elas.

A partir disso, deriva-se um novo efeito de sentido: de uma **avaliação como promotora de cidadania** por conta desse processo articulatório entre as políticas e ações governamentais e o acesso advindo da comunicação estabelecida entre elas e a prova. Esse efeito de sentido nos conduz à perspectiva de uma avaliação que promova a autonomia do participante, uma avaliação emancipatória. De acordo com Ana Maria Saul (1995), a avaliação emancipatória apresenta dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro; o segundo objetivo aponta que esse processo pode permitir que o indivíduo, através da consciência crítica, imprima uma direção às suas ações nos contextos em que se situa. Para a autora, o sujeito, submetido à avaliação emancipatória, surge como capaz de participar e de construir no meio social em que está inserido num processo de total autonomia. Não obstante, ao atrelarmos o efeito de sentido de avaliação como promotora de cidadania com o conceito de avaliação emancipatória, podemos perceber que essa é atualizada à luz daquela, uma vez que, pela convocação de que a avaliação se dê articulada com

políticas públicas, ela pressupõe o estabelecimento de relação entre escola e outras instituições sociais, sendo, portanto, uma **avaliação emancipatória em rede**.

Os efeitos de sentidos identificados até aqui a partir da análise da SD1 – de **rede**, de **protagonismo**, de **avaliação como promotora de cidadania** e de **avaliação emancipatória em rede** – partem de uma **posição-sujeito (PS) protagonista**. Porém, ao retornarmos à SD1, constatamos, como dito antes, que a referência que se oferece é o próprio ENEM, a própria prova. Assim sendo, há um já-dito que retorna: a concepção de avaliação, e até mesmo de educação, como instrumento ou alavanca para a promoção de melhores condições de vida, e, portanto, de mobilidade social. Nesse sentido habita uma concepção que criou raízes profundas em nosso país, estabelecida na década de 80, e articula educação à mobilidade social e melhores possibilidades. A questão do retorno à escola pode ser abordada como também envolta em outro mito, o da idealização da escola, ou da “ilusão fecunda”, como esclarece Marília Sposito (1993). A autora demonstra a necessidade de saber, expressa pelas camadas populares que vislumbravam, e possivelmente ainda vislumbram, a possibilidade de ascensão social por meio dele, pela escolarização. Ao lutar por escola e educação, as camadas populares visam melhor qualificação e, por extensão, acesso a maiores oportunidades de inserção no mundo do trabalho com salários mais justos – o que, contraditoriamente, é importante em função da mobilização pelo respeito ao direito por educação e insuficiente, revelando-se como uma espécie de “engodo” uma vez que a relação entre educação e melhor condição de vida não se confirma com tanta frequência em uma formação social capitalista tensionada pela luta de classes e desigual distribuição de renda.<sup>41</sup>

A partir dessa análise percebe-se o surgimento de efeitos de sentido antagônicos aos encontrados até aqui – o **efeito de sentido de avaliação como instrumento para mobilidade social e/ou melhoria de vida** e o **efeito de sentido de avaliação como promessa**. A posição-sujeito muda de protagonista, agente de suas próprias escolhas, para uma **posição-sujeito paciente** que sofre os efeitos da avaliação talvez iludido sobre eles.

Diante disso, nos deparamos com uma Formação Discursiva que entra em conflito com a Formação Discursiva Cidadã-Inclusiva. Essa outra FD, que lhe é antagônica, denominamos **Formação Discursiva Falso-Inclusiva**<sup>42</sup>. Ela está atada a dois preceitos sociais que, habitando

---

<sup>41</sup> CF. SPOSITO, M.P. A recusa da escola. In: SPOSITO, M.P. **A Ilusão Fecunda: a luta por educação nos movimentos populares**. São Paulo: Hucitec; Edusp, 1993. p. 337-90.

<sup>42</sup> A expressão “Falso-Inclusiva” corresponde a uma criação sugerida pela Profa. Dóris Fiss e inspirada nas expressões “falso negativo”, “falso-negativo”, “falso positivo” e “falso-positivo”. A Infopédia, Dicionário da Língua Portuguesa da Editora Porto para consulta online, apresenta as seguintes definições: “falso negativo – resultado de teste que indica, de forma errada, a ausência de certa condição ou agente” e “falso positivo – resultado de teste que indica, de forma errada, a existência de certa condição ou agente”

a memória de sociedade em nosso país, podem assim ser caracterizados: um que, apontando para certo “engodo” discursivo, concebe a educação como instrumento que permite ao indivíduo obter melhores condições de vida; e outro que, assumindo um tom supostamente mais crítico (talvez intencionalmente cético), retorna no momento sócio-histórico de 2009, ano em que se situa a materialidade sob análise, para retomar afirmações segundo as quais ações e políticas governamentais, que, naquele momento, tinham como objetivo auxiliar a diminuir as desigualdades sociais, eram apenas ações de assistencialismo para pessoas as quais não se empenhavam o suficiente.

A FD Falso-Inclusiva, por trazer um sentido antagônico ao da FD Cidadã-Inclusiva, nos conduz a pensar sobre o que é o político na AD. Segundo Orlandi (2015, p. 68), o político é “a simbolização das relações de poder presentes no texto”, portanto, ele é pensado a partir da consideração das relações de força em movimento nas FDs, as relações de força entre posições-sujeito e sentidos rivais. A partir da análise discursiva da SD1, duas FDs foram identificadas e demonstram que o Novo ENEM é um campo de disputas tanto educacionais, uma vez que ocorre o embate entre paradigmas controversos, quanto políticas, já que nele se dá o confronto de visões de mundo e propostas de sociedade diferentes.

Nesta análise, ainda que tenhamos tomado cada objetivo do Novo ENEM apresentado no documento de 2009 como uma SD diferente, durante o processo analítico percebemos que da SD2 a SD7 ocorre o detalhamento sobre o modo como os resultados do Exame serão utilizados, complementando, portanto, a SD1. Através dela é possível compreender o que quer o Novo ENEM e o que é o Novo ENEM – o que poderia fazer pensar nas SDs 2, 3, 4, 5, 6 e 7 como parte de um mesmo campo de significação. Ao considerarmos a estruturação do documento que apresenta os objetivos, podemos compreender que o primeiro objetivo pode ser presumido como o objetivo geral da seção, ressoando nele um **efeito de sentido de finalidade ou justificativa do exame**, e os objetivos de 2 a 7 seriam os objetivos específicos da prova,

---

(<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/falso?express=falso%20positivo>). Complementarmente, Bacelar *et. al.* (2011, p. 140), no artigo “Expressões médicas: falhas e acertos”, explicam: “Falso-positivos – falsos-positivos. Embora haja as duas variações na linguagem médica, recomenda-se usar falso-positivos ou falsopositivas por estarem mais adequadas às normas gramaticais. O termo falso pode ter valor de advérbio (falsamente positivo) ou de adjetivo (falsos positivos). Se usado com hífen, falsopositivo(a), em ambos os casos, como ensina a gramática, apenas o segundo elemento varia: exames falso-negativos, amostras falso-positivas. É questionável usar falso isoladamente como em “exames falso positivos” ou “respostas falso negativas”. Embora existam amplas variações, parece mais prudente usar formas não questionáveis ou menos questionáveis em que há o apoio de profissionais de letras” (<file:///C:/Users/User/Downloads/2011-2Expressesmdicas-falhaseacertos.RevMedRes2011132139-145..pdf>). Considerando as informações obtidas, estendemos esta compreensão à expressão “Falso-inclusiva”, a definindo como aquilo que se diz de algo que indica, de forma errada, a existência de práticas inclusivas.

complementando o primeiro e apresentando-nos de que modo o ENEM alcançará o que quer, ressoando neles um **efeito de sentido de condição de possibilidade**.

Assim sendo, partimos para o documento de 2010, que modifica a estruturação dos objetivos e os concentra em um artigo único. Segundo tal Portaria, ao ENEM, “procedimento de avaliação”, cabe:

SD8 - [...] **aferrir** se o participante do Exame, ao final do ensino médio, demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

A pergunta que inicia nossa análise da SD8 é: o que é o ENEM? A resposta contida no enunciado é a de que o ENEM é um “procedimento de avaliação”. Notamos a substituição lexical ocorrida do termo “referência”, presente na SD1, para “procedimento de avaliação”, encontrado na SD8. A troca dos elementos lexicais nos conduz à percepção de que o Exame muda, em partes, a perspectiva de prova presente nos objetivos do documento de 2009, porque, ao ser qualificado como “procedimento de avaliação”, e não mais como “referência”, constitui-se um **processo de sumarização** do referente, transformando o exame, que outrora era falado como instrumento viabilizador da autoavaliação do participante, em uma avaliação que tem a perspectiva de examinar o participante. Em outras palavras, é possível perceber um processo de sumarização no deslocamento de, respectivamente, avaliação como **referência** para avaliação como **procedimento**; as finalidades como sendo **oferecer, promover, estruturar, possibilitar** e **criar** para a finalidade como sendo **aferrir conhecimento**.

Faz-se necessário elucidar que **o efeito de sentido de avaliação como referência** é mantido no objetivo do documento de 2010, pois o ENEM não deixa de sê-lo tanto por causa do dito pelo documento anterior, quanto porque continua existindo a preocupação com o modo como os resultados do exame serão utilizados. No entanto, outras relações de força estão em movimento na SD8 que permite especular sobre tensões e embates entre **o efeito de sentido de avaliação como referência para o participante** e **o efeito de sentido de avaliação como modo de exame do participante**.

O ENEM, ao ser enunciado na SD8 como “procedimento de avaliação”, torna possível suspeitar sobre uma atribuição de importância maior à mensuração de habilidades e competências do participante por meio de prova com esmaecimento do sentido de articulação dos resultados com escolhas futuras do mesmo. Diante disso, o questionamento é sobre qual é o imaginário de jovem desejado pelo ENEM. A SD8 apresenta como participante desejado aquele que é competente nas áreas científicas e tecnológicas, além disso, ele deve comprovar,

também, seus conhecimentos acerca das múltiplas linguagens. Por conta dessa perspectiva de que o participante precisa demonstrar sua competência nas áreas determinadas pelo Exame, encontramos um **efeito de sentido de avaliação como aferição de conhecimento do sujeito**. Ao propor-se como ferramenta que vai mensurar o quanto o participante tem domínio, ou não, sobre áreas específicas, encontramos uma **posição-sujeito competente (PSC)** porque ele deve afirmar as capacidades consideradas necessárias nos componentes estabelecidos.

Eni Orlandi (2015, p. 30) lembra que os dizeres não correspondem a mensagens a serem decodificadas:

São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele.

O **efeito de sentido de avaliação como aferição de conhecimento do sujeito** e a **posição-sujeito competente** surpreendidos em **aferir** nos conduzem a pensar sobre “o que é dito ali mas também em outros lugares”, atando estes dizeres aos discursos da Reforma do Ensino Médio e, mais recentemente, aos da Base Nacional Comum Curricular nos quais Lopes (2018, p. 75) flagrou uma contradição constitutiva que permite chamar a atenção para o fato de que

[...] ao mesmo tempo em que o documento recomenda que os ‘conhecimentos historicamente construídos’ sejam valorizados, habitando em ‘valorizar’ um sentido de importância, ele também deixa claro que o sujeito precisa aprender a utilizá-los, ou seja, aplicá-los, habitando na palavra ‘utilizar’ certo sentido de conhecimento útil e sujeito para o qual se dará valor se ele for útil no desempenho competente de atribuições que envolvem esse conhecimento útil. A promessa de que o conhecimento é construído e sofre alterações, porque histórico, é atravessada pela insistência de um sentido de utilidade que, dito demais nas dez competências e ao longo da BNCC, reduz o conhecimento não a coisas-a-saber, mas a coisas-a-usar e aplicar, reduzindo o sujeito a um ‘aplicador’ dessas coisas.

Seria possível afirmar que, se tomado o conhecimento como coisas-a-aplicar e o sujeito como aplicador dessas coisas, no discurso do ENEM se agita certo **sentido de avaliação como procedimento por meio do qual tais coisas-a-usar/aplicar serão aferidas**, decorrendo disso uma mensuração que tem como critério as capacidades de aplicação dessas coisas demonstradas pelos sujeitos? Talvez a resposta a essa pergunta não seja mais importante do que continuarmos atentas ao fato de que os sentidos parecem estar sempre lá: tudo o que já se disse sobre

avaliação, sobre educação, todos os dizeres educacionais, pedagógicos e políticos que significaram (e continuam significando), em algum momento, os sentidos da avaliação e da educação, sob certo aspecto, estão significando na SD8 como também nas outras SDs analisadas anteriormente. Todos esses sentidos já ditos por alguém, em algum lugar, que habitam a memória da avaliação e da educação e a sacodem, exercem efeito sobre a SD8. Como adverte Orlandi (2015, p. 31): “São sentidos convocados pela formulação”. E, sendo assim, a tomada do interdiscurso (já-dito) nos conduz a pensar na possibilidade de remeter a SD8 (o que se está dizendo) a um conjunto de dizeres, a uma memória, reconhecendo sua historicidade e destacando compromissos políticos e ideológicos que parecem entender educação como “[...] algo por meio do qual o trabalho com conhecimentos úteis poderá capacitar/habilitar os sujeitos a serem úteis” – o que será aferido por meio do “procedimento de avaliação” em que se constitui o ENEM.

Para seguir esta análise, levantamos mais dois questionamentos sobre a avaliação: que tipo de prova precisará ser proposta? Afinal, qual é a função desempenhada pelo ENEM? Partindo-se do verbo “aferir”, presente na SD8, realizamos substituições lexicais para tentar compreender os sentidos que ressoam a partir dele. De acordo com o dicionário Michaelis<sup>43</sup>, aferir é o mesmo que julgar algo; avaliar, estimar. Assim, o ENEM propõe-se, neste momento, a ser uma prova que não mais se coloca como finalidade possibilitar ao participante toma-la como recurso para a sua autoavaliação, mas avalia algo, alguém ou as duas coisas. Com isso é possível inferir que o ENEM se torna um exame classificador conforme resultados obtidos. Ainda analisando efeitos que estilhaçam a partir da substituição lexical, reitero que o ENEM avalia o participante e, ao fazê-lo, uma vez estabelecido como procedimento avaliativo, tem por função estimar o domínio que o participante possui acerca de certos conhecimentos. Esses gestos de análise permitem falar sobre uma terceira FD, a **Formação Discursiva Avaliativo-Classificatória (FDAC)**, que está atrelada a concepções de um exame que julga o participante a partir da quantificação de seus conhecimentos, estabelecendo, talvez, uma ordem entre todos os sujeitos participantes da examinação.

Disso, perguntamos: que posição-sujeito é surpreendida agora? Ao retornar à SD8, verificamos que se trata de uma **posição-sujeito participante submisso (PSPS)**, não protagonista. O participante está concluindo a educação básica e submeterá a si a uma avaliação classificatória. Com o reconhecimento dessa posição-sujeito, retornamos à SD1 para retomar as posições-sujeito identificadas antes – PS protagonista e PS agente de escolhas em embate

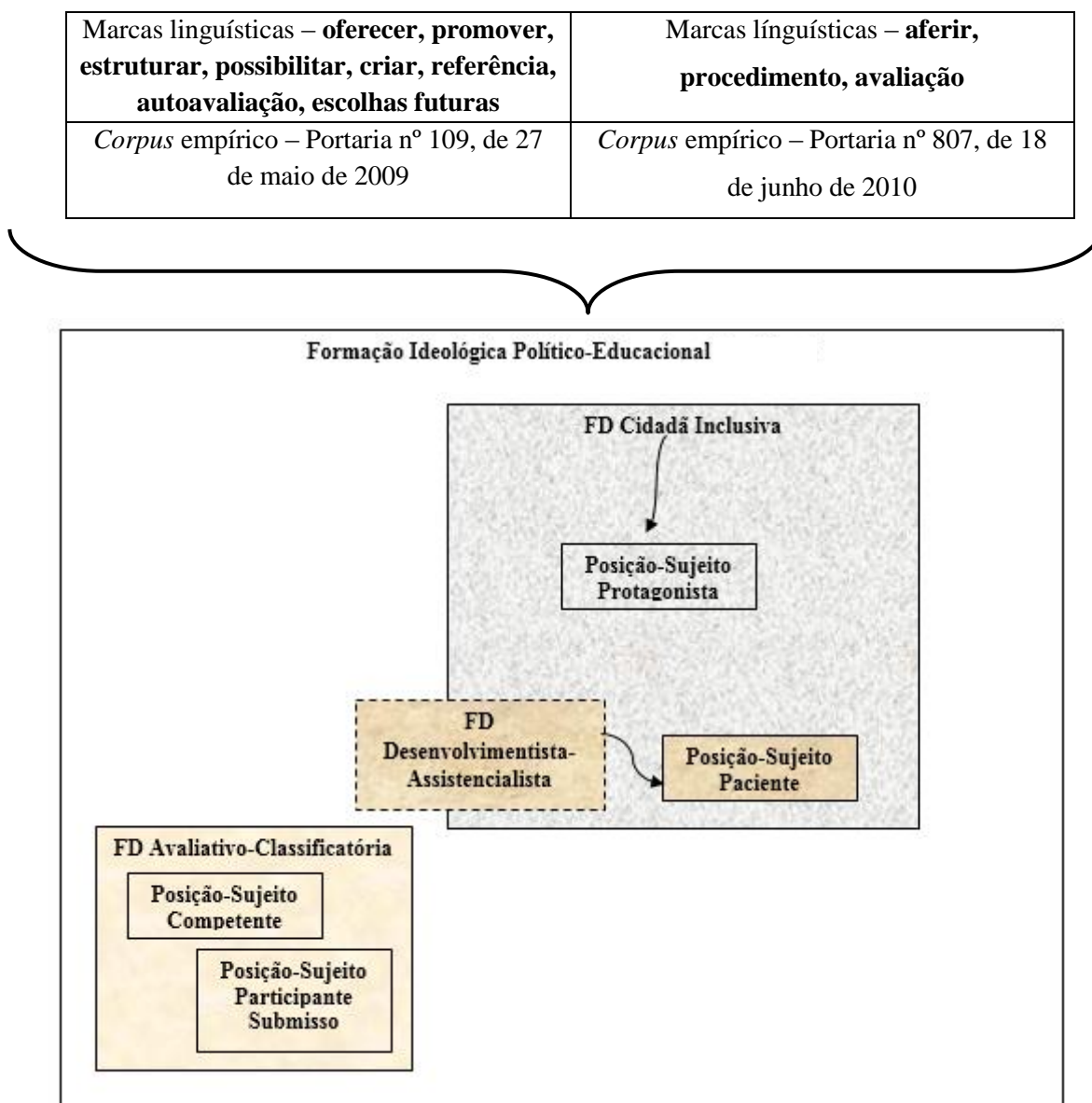
---

<sup>43</sup> Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/aferir/>. Acesso em 30 de outubro de 2019.



com PS paciente, percebendo que, mesmo antes, sentidos e sujeitos se constituíram na disputa. Ainda que tenha descoberto um sujeito que é convocado a ser cidadão protagonista de suas escolhas, que é chamado a decidir por si, certo sentido de submissão ressoava também – a submissão a uma crença de que da educação pode derivar uma vida melhor. De certa forma, mesmo que de outro modo, o **efeito de sentido de submissão do sujeito a algo** retorna na SD8: o participante realiza um exame para talvez ser protagonista, contudo, para sê-lo ele precisa demonstrar sua competência. Na SD1, podemos conceber que o sujeito-aluno se vê por meio da avaliação, pois se autoavalia e “escolhe” o que fazer com seus resultados, mesmo que submetido a uma “ilusão fecunda” que torna a educação em alavanca para um futuro outro, enquanto na SD8 o participante é falado e pensado pela avaliação que, por sua vez, cria uma barreira entre o sujeito e seu protagonismo. Portanto, a **FD Avaliativo-Classificatória** distancia-se da **FD Cidadã-Inclusiva**, trazendo uma terceira perspectiva acerca do Exame que está mais próxima da **FD Falso-Inclusiva** na medida em que não reconhece o protagonismo como possibilidade primeira para o participante. Na Figura 6, está representado o conjunto de descobertas resultantes dos gestos de análise feitos até agora:

Figura 6 – Marcas linguísticas, posições-sujeito, FDs e FI<sup>44</sup>



Fonte: material produzido pela pesquisadora durante as reuniões de orientação

Os gestos de análise realizados até agora permitem reiterar certa assertiva de Orlandi (2003, p. 30) segundo a qual “[...] o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas”. As Formações Discursivas interligadas – Cidadã Inclusiva, Falso-Inclusiva e Avaliativo-Classificatória – e inscritas na Formação Ideológica Político-Educacional indicam, dessa forma,

<sup>44</sup> A representação feita na Figura 6 foi inspirada nas representações produzidas por Jussana Daguerre Lopes, colega de orientação e de Grupo de Pesquisa, em seu Projeto de Dissertação de Mestrado (2019, p. 79-80).

“o que pode e deve ser dito” (e também o que não pode nem deve ser dito) em certa conjuntura a respeito não apenas dos processos avaliativos em larga escala, como o ENEM, mas também a respeito das práticas curriculares por meio das quais serão formados os sujeitos participantes do Exame os quais comporão a sociedade de que supostamente eles são participantes.

Apesar dessas considerações, na verdade por causa delas, é importante avançar um pouco mais e deslizar até as provas da área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* e as *Matrizes de Referência do ENEM*, buscando compreender um pouco melhor o modo como tais sujeitos são falados por elas. Disso tratará a próxima subseção.

#### 4.3.2 Provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Matriz de Referência: opções, omissões

A *Matriz de Referência do ENEM* (BRASIL, 2009, p. 1) elenca cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas de conhecimento:

- I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
- II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Destes, apenas o primeiro deles está diretamente relacionado à linguagem. Contudo, ao examiná-lo, é possível perceber que as concepções de linguagem são abrangentes, pois acabam por compreender um conhecimento que comporta diversas áreas. Conforme Schneider (2015, p. 23),

A princípio, entendemos o conceito de linguagem enquanto instrumento que servirá para decodificar elementos e auxiliar na compreensão e na aplicação das demais linguagens. Aparentemente, a Língua Portuguesa é o mote para o domínio de diversos códigos e a norma culta permite isso.

Nosso trabalho nesta etapa iniciou-se por reunir todas as questões propostas nas provas da área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* das edições do Novo ENEM no recorte

temporal entre os anos de 2009 a 2016. Nos casos em que houve a reaplicação da avaliação (edições de 2010 e 2011), consideramos somente a prova que foi validada. Uma vez selecionadas as questões, separamos cada uma delas conforme o domínio de conhecimento exigido em seu enunciado, sendo, portanto, interpretativo ou gramatical ou literário/artístico. Destacamos que o trabalho de Jeferson da Silva Schneider (2015), “*As questões de interpretação no ENEM 2014: uma análise discursiva*”, influenciou nesta tomada de decisão ao relatar, como parte de seus critérios para seleção do recorte, a “[...] divisão das questões pelos domínios de conhecimento abordados: literários, gramaticais, artísticos e interpretativos” (SCHNEIDER, 2015, p. 47). Estabelecendo sutil diferença em relação ao referido estudo, nós dividimos as questões em três domínios, amalgamando o literário e o artístico. Para uma tal primeira leitura, consideramos as questões desde características mais amplas que envolvem o tipo de conteúdo requisitado por elas<sup>45</sup>:

(a) domínio de conhecimento literário/artístico – conteúdos de natureza literária ou artística (literatura *stricto sensu* – história da literatura; história da arte e manifestações artísticas variadas);

(b) domínio de conhecimento gramatical – conteúdos de natureza linguístico-gramatical (fono-ortográfico, morfológico, sintático, semântico-estilístico, textual-discursivo): norma padrão, variação e heteroglossa, aspectos formais e funcionais dos gêneros, estratégias e recursos persuasivos e argumentativos, coesão referencial e sequencial, funções da linguagem, recursos semântico-estilísticos, figuras de linguagem, modalizadores, sequências tipológicas e formação de palavras;

(c) domínio de conhecimento interpretativo – compreensão leitora tomada desde um “paradigma interpretativista” (ARAÚJO; SILVEIRA, 2017) que se vale do levantamento de indícios, envolvendo acionamento de conhecimento de mundo, antecipação e predição, checagem de hipóteses, levantamento de informações, comparação, generalização, inferências locais e globais.

Especificamente a respeito do campo linguístico-gramatical, destacamos, junto com Luna, Bandeira e Marcuschi (2017, p. 116), a diversidade de conclusões que pairam sobre sua análise:

---

<sup>45</sup> Importante esclarecer que, para a realização exitosa de tão cuidadosa ação de pesquisa, algumas leituras foram essenciais na medida que os pesquisadores tanto nos convocaram a retomar as *Matrizes do ENEM* quanto possibilitaram repensar o sentido de tais domínios desde as provas de *Linguagens, Ciências e suas Tecnologias*. No caso em questão, os colegas com os quais enlacei meu dizer foram: Denise Lino de Araújo e Maria de Fátima Silveira (2017), Gabriela Fernanda Cé Luft (2017) e Tatiana Simões e Luna, Bruna Bandeira e Beth Marcuschi (2017).

[...] parte delas atesta que o ENEM privilegia o viés gramatical e utiliza o texto como pretexto para análise dos fatos da língua (ROUFIAXX, 2014; BARCELLOS, 2015); já outra parte afirma que o ENEM realiza o movimento oposto, pois a contextualização das questões favorece a reflexão e análise linguística, em detrimento do foco na memorização de nomenclaturas (ALVES, 2014; SILVA, 2013). Algumas pesquisas (PAIVA, DUTRA, 2014; ANDRÉ, PRADO, 2015), inclusive, criticam a quase ausência de componentes gramaticais nas provas analisadas.<sup>46</sup>

As referidas autoras, após análise de todas as questões de língua portuguesa das provas do Novo ENEM realizadas entre 2009 e 2016, conferindo especial ênfase àquelas nas quais foi exigido domínio no campo gramatical, destacaram que uma parte delas demanda tão-somente “[...] mobilização de regras gramaticais, categorização do elemento linguístico ou indicação de sua função/sentido em determinada frase”, tomando o texto como “pretexto para análise formal” (p. 150), outra parte requer “[...] assimilação prévia de conceitos” (p. 150) sustentada por uma compreensão conteudista de avaliação, e uma terceira parte convoca o participante a realizar a análise linguística propriamente dita haja vista envolver a necessidade de associação entre o funcionamento dos recursos e marcas linguísticas e o sentido do texto ou discurso.

Desse levantamento chegamos ao total de 326 questões em língua portuguesa aplicadas em oito anos. Elas foram separadas conforme está representado na Tabela a seguir:

Tabela 4 – Distribuição das questões por domínio de conhecimento

<b>Eixo</b>	<b>Interpretativo</b>	<b>Gramatical</b>	<b>Literário/ Artístico</b>	<b>Total</b>
<b>Ano</b>				
2009	24	7	14	<b>45</b>
2010	26	9	6	<b>41</b>
2011	29	4	7	<b>40</b>
2012	20	10	10	<b>40</b>
2013	22	9	9	<b>40</b>
2014	25	7	8	<b>40</b>
2015	28	5	7	<b>40</b>
2016	24	5	11	<b>40</b>
Total de questões	198	56	72	<b>326</b>

Fonte: material produzido pela pesquisadora

<sup>46</sup> Luna, Bandeira e Marcuschi estão se baseando nas seguintes pesquisas: ANDRÉ, T. C.; PRADO, S. M. M. A prova do ENEM de Língua Portuguesa: análise Crítica. V Seminário Internacional de Educação, 2015, Pinhais. **Anais do V Seminário Internacional de Pinhais**. Pinhais: Prefeitura Municipal de Pinhais, 2015. v. único. p. 14-28; ALVES, R. F. Caracterização de questões de gramática no ENEM. **Cadernos do CNLF**, v. XVIII, nº 12 – Sociolinguística, dialetologia e geografia linguística. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2014; BARCELLOS, R. da S. de. Itens de “análise linguística” no Novo ENEM. **Cadernos do CNLF**, v. XIX, nº 03 – Minicursos e Oficinas. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2015; PAIVA, C. M. G.; DUTRA, V. L. R. A língua Portuguesa no ENEM: o que ensinar? **Ecos de linguagem**, v. 3, p. 40-75, 2014; ROUFFIAX, R. M. **A língua portuguesa no ENEM**. 2014. 22 f. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Gramática e Ensino de Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014; SILVA, T. G. M. da. **As questões gramaticais e o ENEM: abordagem e elaboração**. 2013. 42 f. Licenciatura em Letras (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

Constatamos a disparidade entre o número de questões referentes a cada domínio de conhecimento das provas. Verificamos que as questões separadas no domínio interpretativo compõem aproximadamente 60% das questões totais das provas analisadas. Considerando as 198 questões reunidas no domínio de conhecimento interpretativo, prosseguimos sua organização, classificando-as em quatro blocos temáticos de acordo com a predominância do assunto do texto atrelado à questão, a saber: Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante TICs), Saúde, Meio Ambiente, Cultura<sup>47</sup>, a fim de verificar se havia um predomínio de um assunto sobre o outro ou a equivalência entre eles.

As questões analisadas apontam para aquilo que é dito demais em nossa materialidade: o excesso do domínio interpretativo denota uma preocupação maior com a realização de um exercício interpretativo por parte do participante. Em contrapartida, a falta de questões dos domínios literários/artísticos e gramaticais abalizam uma preocupação menor quanto aos saberes do participante acerca de regras e conhecimentos mais específicos. Se considerado este levantamento preliminar, pode-se perspectivar que ele aponta para um não-dito segundo o qual, nas provas de Linguagens do Novo ENEM, subjaz certa concepção que percebe a educação como produção de interpretação mais do que aplicação de regras. Logo, aponta para um sujeito que produz conhecimento, na medida em que movimenta teorias para compreender as diferentes situações sociais. Dessas percepções deriva um **efeito de sentido de protagonismo**, que está atrelado a um **efeito de sentido de leitura da palavra como leitura de mundo**. Esse efeito de sentido nos conduz a pensar que as questões do domínio interpretativo estão em número mais expressivo, pois há na constituição da prova a proposição de que se busquem leitores mais críticos, que, através da leitura da palavra, conseguem realizar, também, uma leitura de contexto, leitura de mundo.

As noções de falta e excesso também auxiliam a pensar sobre os blocos temáticos em que foram classificadas as questões interpretativas, uma vez que foram feitas escolhas que conferem maior importância a certos temas do que a outros. Destacamos que a classificação das questões por blocos temáticos apontou um número expressivo de questões no bloco Cultura (126 itens), seguido do bloco Tecnologias da Informação e Comunicação (46 questões). Por sua vez, os outros dois blocos temáticos, Saúde e Meio Ambiente, não apresentaram números

---

<sup>47</sup> Esclarecemos, por oportuno, que os Blocos Temáticos foram pensados, inicialmente, a partir do trabalho de Jeferson da Silva Schneider (2015) que dividiu as questões de linguagens da prova do ENEM ocorrida em 2014 em 4 Blocos também: (1) Tecnologias da informação; (2) Violência e questões sociais; (3) Saúde; e (4) Leitura e sociedade. No entanto, ainda que tenhamos mantido o recurso da organização das questões em Blocos, modificamos alguns dos temas em função dos gestos de leitura realizados.

equivalentes aos blocos supracitados, totalizando juntos 26 questões. A partir desse levantamento, um questionamento nos surge: o que contam as competências nas Matrizes de Referência e Matrizes Curriculares da Área acerca desses temas?

Retornamos às Matrizes Curriculares da Área e constatamos que, nas oito competências que são destinadas às questões em língua portuguesa, a expressão TICs é utilizada duas vezes – na Competência 1 (SD9) e na Competência 9 (SD10):

**SD9 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação** na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida. (BRASIL, 2000, p. 2).

**SD10 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação** na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar. (BRASIL, 2000, p. 4).

A expressão TICs, nesses dois enunciados, está atada, respectivamente, às palavras **aplicar** e **entender**. Ao retomarmos o vocábulo **aplicar**<sup>48</sup>, dentro do contexto em que é empregado, percebemos que, por um processo parafrástico compreendido como meio operatório analítico, ele pode ser trocado por “empregar”, “usar”, “pôr (uma coisa) sobre (outra)” e “pôr em prática (ideia, método, princípio etc.)”: a SD9 estabelece que as TICs serão aplicadas, empregadas, usadas, postas sobre outra coisa, as TICs equivalem ao instrumento por meio do qual algo (da ordem do teórico) será colocado em prática.

Onde as TICs serão postas em prática? “Na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes” para a vida do jovem que, nesse caso, se reduz a um aplicador de recursos em um campo prático. Desse dizer ecoa um **efeito de sentido de instrumentalização do sujeito, de dicotomia entre a teoria e a prática**. Esse efeito de sentido denota uma postura pouco, ou nada, crítica por parte do sujeito, que não é convidado a construir ou ressignificar o saber, mas apenas aplica-lo conforme lhe foi passado. O efeito de sentido destacado aqui permite falar sobre uma memória da educação com a qual se articula uma racionalidade técnica e instrumental<sup>49</sup> que não compreende o sujeito como produtor de conhecimento, mas sim replicador.

---

<sup>48</sup> Cf. <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=aPeB>. Acesso em 02 de janeiro de 2020.

<sup>49</sup> Cabe salientar que o modelo de racionalidade técnica ou instrumental está sendo considerado aqui a partir dos argumentos de Boaventura de Sousa Santos, nos textos “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências” (2002) e “Um discurso sobre as ciências” (2008). O autor português, nos referidos trabalhos, caracteriza um tal modelo do seguinte modo: modelo totalitário que nega qualquer caráter racional às formas de conhecimento que se baseiam em princípios epistemológicos e metodológicos diferentes dos seus; total separação entre a natureza e o ser humano; conhecimento como forma de domínio e controle; conhecimento como quantificação, divisão, classificação; determinismo mecanicista.

O outro verbo atrelado à expressão TICs é **entender** que, segundo o dicionário<sup>50</sup>, pode ser definido como “Perceber valendo-se da inteligência; apreender. Assimilar o propósito de alguma coisa; compreender. Possuir competência ou conhecimento. Possuir a capacidade para depreender, inferir; deduzir”. Portanto, se da SD9 ecoa um **efeito de sentido de racionalidade técnica e instrumental** que insiste em negar a indissociabilidade constitutiva de teoria e prática, na SD10 se agita algo que aponta para um compromisso com o entendimento, a apreensão, a compreensão de “princípios, [d]a natureza, [d]a função e [d]o impacto das tecnologias da comunicação e da informação”. Ressoa o **efeito de sentido de sujeito capaz de conhecer**. Diferentemente do efeito de sentido anterior, aqui o sujeito é considerado como agente do processo de produção do saber. Este **efeito de sentido de protagonismo do jovem** está atrelado à memória de educação com a qual se articula uma racionalidade alternativa em relação à técnica e instrumental, uma vez que compreende o sujeito como capaz e ativo no processo de produção do conhecimento.

O questionamento que irrompe a partir dessas análises é sobre quais relações de força estão manifestas. Relações de força que indicam antagonismo, embate entre efeitos de sentidos que remetem tanto a práticas instrumentais, que reduzem o participante a um aplicador de coisas da ordem da teoria em um campo da prática, quanto a práticas “autorais” as quais reconhecem o participante como capaz de depreender, inferir, deduzir, enfim, conhecer, saber.

A presença da expressão TICs, em duas das oito competências referentes às questões de língua portuguesa, aponta para um sentido de relevância delas que é confirmado quando constatamos que, das 198 questões tomadas do eixo interpretativo, 46 tematizam as TICs de forma direta ou indireta – no que ressoa um **efeito de sentido de predomínio de certos saberes em detrimento de outros** que está ligado às CPs de contemporaneidade e de uma sociedade de mercado. No entanto, a expressão TICs, ainda que dita da mesma forma, significa diferentemente porque,

Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas. (ORLANDI, 2015, p. 53).

Algo que nos ensina Michel Pêcheux, em momentos diferentes, quando esclarece que

[...] A e B, mais do que presença física de organismos humanos individuais, designam lugares determinados na estrutura de uma formação social – o lugar do professor, o

---

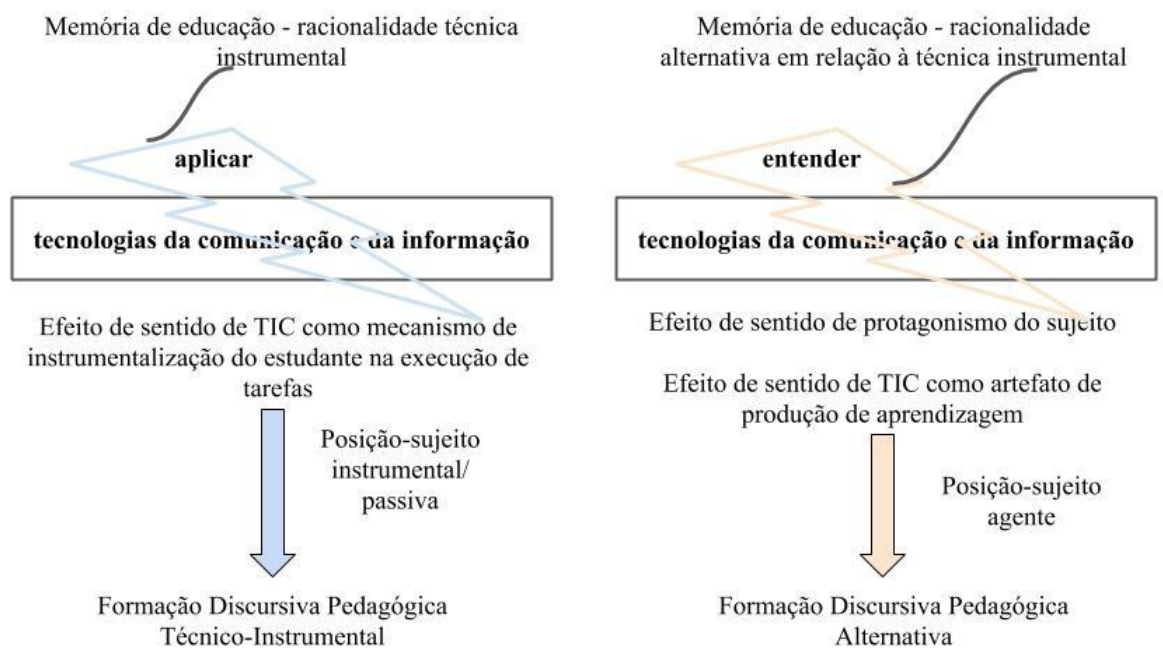
<sup>50</sup> Cf. em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em 02 de janeiro de 2020.



lugar do aluno, de pai, de mãe [...]. Esses lugares estão representados nos processos discursivos. (PÊCHEUX, [1969] 2010, p. 82).  
 [...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” [...], mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas. (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 160).

Seria dizer que uma palavra ou expressão, por exemplo “tecnologias da informação e comunicação”, integra um discurso e não outro em decorrência da posição (lugar socio-histórico-ideológico) daqueles que a enunciam. Assim sendo, o “descascamento” do enunciado, a dessuperficialização da língua possibilita reconhecer/compreender como as Formações Discursivas estão se configurando:

Figura 7 – Dessuperficialização da língua



Fonte: material produzido pela pesquisadora em reunião de orientação

As palavras **tecnologias da informação e comunicação**, **aplicar** e **entender** remetem a situações anteriores ao Novo ENEM. Situações vinculadas por outros discursos como o da ciência moderna, a partir do qual um paradigma mais cartesiano tem se mantido ao longo do tempo e, em igual medida, tem sido confrontado por paradigmas outros que buscam rompê-lo, ou como o da própria educação que, de modo titubeante, se desloca entre modos diferentes (às vezes, antagônicos) de compreender conhecimento. Estes discursos são incorporados pelo

discurso praticado nos “textos fundadores” do Novo ENEM, nas suas Matrizes – o que nos possibilita falar que toda FD apresenta, em seu interior, a presença de discursos vários uma vez que, como lembra Pêcheux ([1975] 2010, p. 314), “[...] uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente invadida por elementos que vêm de outros lugares (isto é, de outras FDs) [...]”. Ou, como argumenta Fernandes (2005, p. 55) desde Pêcheux,

[...] uma FD não se limita a uma época apenas: em seu interior, encontramos elementos que tiveram existência em diferentes espaços sociais, em outros momentos históricos, mas que se fazem presentes sob novas condições de produção, integrando novo contexto histórico e possibilitando outros efeitos de sentidos.

A partir da identificação de efeitos de sentido que escoam das palavras **aplicar**, **entender** e **tecnologias da informação e comunicação** empregadas nas SD9 e SD10, podemos questionar: os verbos **aplicar** e **entender** se enlaçam aos verbos a partir dos quais as outras competências se organizam? Que enlaces podem ser identificados? Em uma primeira visada, a resposta parece ser: eles se enlaçam aos verbos **usar** e **compreender**.

As competências 3 (SD11), 6 (SD12) e 8 (SD13) apresentam os verbos **compreender** e **usar** juntos na estruturação de seus enunciados:

**SD11 - Compreender e usar** a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.

**SD12 - Compreender e usar** os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

**SD13 - Compreender e usar** a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

Como dissemos antes, consoante as posições (discursivo-enunciativas) dos sujeitos envolvidos, a enunciação produz um efeito de sentido e não outro, sendo que podem ocorrer (e ocorrem) posições divergentes, ou seja, posições com diferentes inscrições ideológicas. A este respeito, Fernandes (2005, p. 35) lembra que: “Compreender o sujeito discursivo requer compreender quais são as posições-sujeito sociais que se fazem presentes em sua voz”. Em última instância, no caso em questão aqui, implica em compreender as posições-sujeito sociais que se fazem presentes nos sintagmas **aplicar**, **entender**, **usar** e **compreender**, pensando também sobre o que silenciam, o que não deixam dizer.

Por um trabalho com sinonímia, aproximamos **aplicar** de **usar** e **entender** de **compreender**. Será que neles ressoam os mesmos efeitos de sentidos? O emprego do verbo **compreender** retoma o **efeito de sentido de racionalidade alternativa**, identificado no verbo

**entender** (SD10/Competência 9). Já o verbo **usar** retoma o **efeito de sentido de racionalidade técnica e instrumental**, reconhecido no verbo **aplicar** (SD9/Competência 1). Tal efeito de eco reitera o embate entre sentidos antagônicos (efeito de sentido de racionalidade alternativa e efeito de sentido de racionalidade instrumental e técnica) e entre posições-sujeito em conflito (PS instrumental/passiva e PS agente/ativa).

Além disso, a estruturação dos enunciados das SD11 (Competência 3), SD12 (Competência 6) e SD13 (Competência 8), que articulam dois verbos, nos conduz a perceber que o emprego da conjunção “e”, que une os dois verbos, não pode ser completamente compreendido a partir do modo como é descrito pela gramática normativa segundo a qual se trata de conjunção aditiva, ou seja, aquela que liga duas orações em que a segunda oração expressa um acréscimo da ideia iniciada na primeira oração. Ao desenhar um esboço de uma análise não subjetiva dos efeitos de sentido que atravessa a ilusão do efeito sujeito e retorna ao processo discursivo, Pêcheux e Fuchs ([1975] 2010, p.188) lembram que “[...] a prática linguística aparece como uma primeira fase absolutamente indispensável, mas insuficiente como tal, na medida em que ela existe com vistas a uma segunda fase, a propósito da qual se opera uma mudança de terreno”. Em outras palavras, a análise linguística corresponde a um dos movimentos realizados pelo analista de discurso e, nesse momento, têm importância os processos “analíticos” e “enunciativos”. Portanto, tem importância esse encontro com a palavra “e” pensada como conjunção aditiva desde uma perspectiva sintática, mas esse encontro é insuficiente. Insuficiente, mas não desnecessário: a mesma gramática que classifica “e”, explica que, ao se estabelecer como nexos de soma dos dois elementos ligados por meio dele, a segunda oração representa um acréscimo ao que está dito na primeira. Algo permanece no caminho a percorrer: o sentido de acréscimo do elemento posterior (**usar**) ao elemento anterior (**compreender**).

Pêcheux e Fuchs ([1975] 2010, p. 172) nos conduzem a pensar que a análise linguística “[...] deve ser essencialmente de natureza morfossintática e, por esta razão, deve permitir a deslinearização especificamente linguística dos textos”, acrescentando, depois, que “[...] a análise que designamos como ‘linguística’, e que constitui a segunda fase da AAD que comentamos atualmente, tem como fim exclusivo produzir o que foi descrito como objeto discursivo [...]” (p. 191). Deslinearizar, no caso em análise, corresponde a algo que é próprio do compromisso assumido pelo analista de discurso: a compreensão do funcionamento do discurso por meio da observação dos processos e mecanismos de constituição de sentidos e sujeitos sem esquecer de que “[...] a AD não é apenas o exercício de uma nova linguística livre dos preconceitos da linguística tradicional” (PÊCHEUX; FUCHS, [1975] 2010, p. 188),

implicando, por isso, em uma análise linguística de que deriva a produção do objeto discursivo desde a consideração do discurso como objeto de conhecimento, ou melhor, objeto sócio-histórico onde o linguístico intervém como pressuposto.

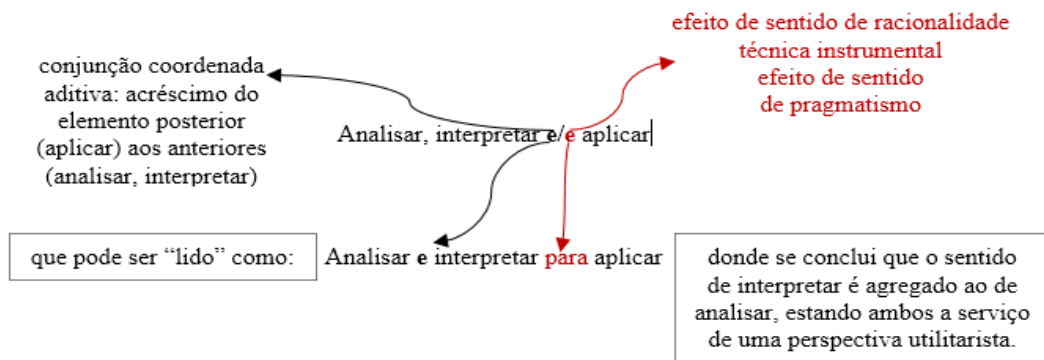
No contexto de análise aqui considerado, a palavra “e” atua como um conector que expressa finalidade, perturbando a sintaxe da oração assim como é pensada pela gramática normativa. No entanto, mesmo ressoando um **efeito de sentido de finalidade**, nela permanece algo de adição: ao agregar o sentido de usar ao sentido de compreender, ocorrendo acréscimo do elemento posterior ao anterior, **usar** e **compreender** são amalgamados de tal modo que o sentido de compreender se revira, passando a ser compreender para usar. Agora, não se trata apenas de compreender, entender, apreender algo, mas de fazê-lo de modo pragmático e condicionado, talvez, a vantagens que possam estar associadas a uma aprendizagem que, mais do que compreensiva, é pragmática. Não é exagerado reconhecer, aqui, um **efeito de sentido de pragmatismo** a partir do qual o conhecimento passa a ser valorizado.

Na SD14 (Competência 5) também está presente a conjunção “e” como termo que expressa finalidade. O enunciado apresenta o encadeamento de três verbos:

**SD14 - Analisar, interpretar e aplicar** recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

Poderíamos reescrever o enunciado da seguinte forma: “analisar e interpretar para aplicar”, escapando de “e” o **efeito de sentido de racionalidade técnica e instrumental** que está atrelado à proposição de um saber com viés utilitário, em que o conhecimento precisa ter um propósito que não se encerra em si. As composições lexicais propostas aqui caracterizam a marca de submissão de um elemento lexical a outro que lhe determina a finalidade:

Figura 8 – Composições lexicais e jogos de sentidos



Fonte: material produzido pela pesquisadora em reunião de orientação

O discurso não é um conjunto de enunciados portadores de uma ou várias significações. Ele é antes um processo que se desenvolve de múltiplas formas, em determinadas situações sociais. Portanto, a “[...] análise concreta de uma situação concreta pressupõe que a materialidade discursiva em uma Formação Ideológica seja concebida como uma articulação de processos” (PÊCHEUX; FUCHS, [1975] 2010, p. 185). Tal afirmação nos conduz a destacar que todo discurso concreto é, de fato, um complexo de processos que remetem a diferentes condições: “[...] toda forma discursiva particular remete necessariamente à série de formas possíveis, e essas remissões da superfície de cada discurso às superfícies possíveis que lhe são (em parte) justapostas na operação de análise” (LAGGAZI, 2015, p. 90). Além disso, conduz a compreender que os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas estão na relação com a exterioridade, nas condições em que são produzidos, não dependendo exclusivamente das intenções dos sujeitos.

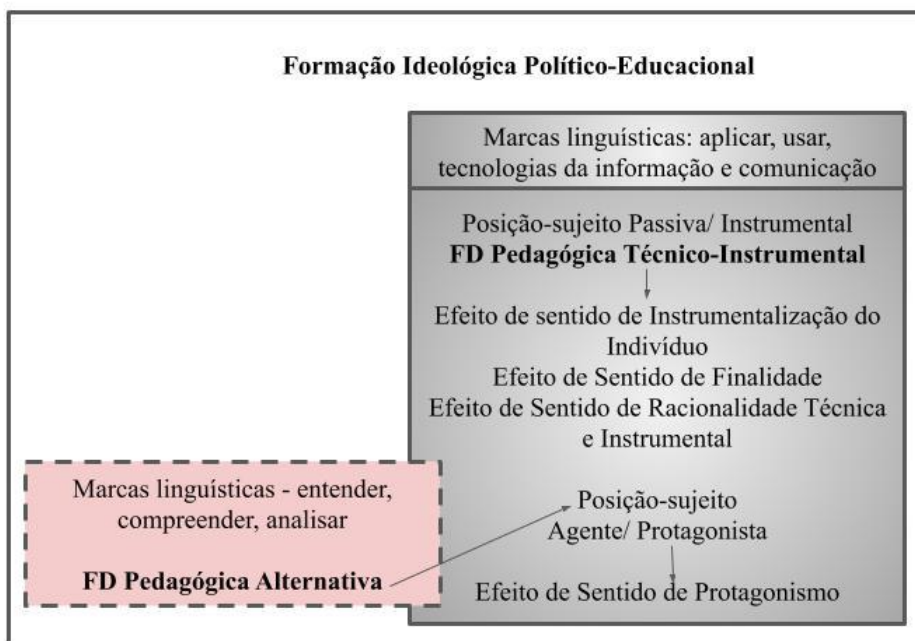
No que se refere às competências constantes nas *Matrizes de Referência do Novo ENEM*, as condições de produção em que irromperam resultam tanto da forma de nossa sociedade com suas instituições e o modo como o poder circula por e entre elas quanto de circunstâncias de enunciação que, em vez de tomarem os sujeitos empíricos que as produziram, atentam para a posição por eles ocupada. Temos, na formação social capitalista a partir da qual se estabelecem as instituições, Ministérios que disputam por espaço significado como recursos e poder. Dentre eles, o Ministério da Educação, ao longo de sua história, tem oscilado entre apostas tecnicistas e apostas mais progressistas, por vezes tornando a educação refém de finalidades que nem sempre se justificam a partir dela – finalidades do mercado, por exemplo. As tensões identificadas entre posições-sujeito antagônicas e sentidos em conflito representam,

em certa medida, o modo como condições de produção se materializam na língua compreendida como suporte material do sentido – o que nos permite flagrar uma memória da educação habitada tanto por concepções tecnicistas, pragmáticas e instrumentais quanto por compreensões autorais e protagonistas.

Deste encontro da língua com a exterioridade emergem posições-sujeito outras identificadas com a **FD Pedagógica Técnico-Instrumental (FDPTI)** e, assim, com os saberes dominantes em circulação nesta FD – **PS reprodutor de rotinas, PS executor de tarefas, PS aplicador de regras**. Essas posições-sujeito reforçam o **efeito de sentido de racionalidade técnica e instrumental** e endossam concepções segundo as quais o sujeito é um mero executor de tarefas que não é levado em conta como sujeito que age em seu processo de aprendizagem. Tais posições-sujeito, assim como a PS paciente/passivo, que outrora destacamos, estão plenamente identificadas com a forma-sujeito da FDPTI.

Uma vez reconhecidas as posições-sujeito que estão plenamente identificadas com os saberes dominantes da FDPTI, as relações de forças antagônicas em movimento na referida FD conduzem nossa análise para a identificação de uma PS outra – a PS protagonista/agente que está contraidentificada com a forma-sujeito da FDPTI e, assim, faz com que nela entrem e circulem elementos de uma outra FD – a Formação Discursiva Pedagógica Alternativa (FDPA) – o que está representado na Figura a seguir:

Figura 9 – Tensões entre posições-sujeito e efeitos de sentidos: aplicar/usar – entender/compreender/analisar



A partir dessas “descobertas”, retornamos à materialidade significativa – as competências da matriz de referência. Verificamos que, das oito competências referentes às questões em língua portuguesa, apenas duas não foram ainda analisadas – as Competência 4 (SD15) e Competência 7 (SD16):

**SD15 - Compreender** a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.

**SD16 - Confrontar** opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

Retomando o caminho analítico que decidimos fazer, iniciamos pela análise dos verbos encontrados nas SDs (competências) em destaque: **compreender** (SD15/Competência 4) e **confrontar** (SD16/Competência 7). Imaginamos que esteja claro que não há relação termo-a-termo entre as coisas e a linguagem posto que a ideologia é condição para essa relação assim como não há possibilidade de um saber estável logicamente e controlado por um sujeito simetrizável. O sujeito é feito e efeito da linguagem, cingido ideologicamente. A linguagem corresponde à espessura material do discurso. E a ideologia, como lembra Orlandi (1994, p. 57), é a “[...] interpretação de sentidos em certa direção, determinada pela relação da linguagem com a história, em seus mecanismos imaginários”. Dessa forma, cabe ao analista considerar a constituição de sujeitos e sentidos afetados pela ideologia, visualizando na materialidade linguística os indícios da exterioridade – exercício analítico-discursivo que tentamos realizar aqui. Isso nos conduz para o que diz Pêcheux ([1975] 2009, p. 157-158) quando lembra que:

Se é verdade que a ideologia “recruta” sujeitos entre os indivíduos (no sentido em que os militares são recrutados entre os civis) e que ela os recruta a todos, é preciso, então, compreender de que modo os “voluntários” são designados nesse recrutamento, isso é, no que nos diz respeito, de que modo todos os indivíduos recebem como evidente o sentido do que ouvem ou dizem, lêem ou escrevem (do que eles querem e do que se lhes quer dizer), enquanto “sujeitos-falantes”: compreender realmente isso é o único meio de evitar repetir, sob a forma de uma análise, o “efeito Munchausen”, colocando o sujeito como origem do sujeito, isto é, no caso de que estamos tratando, o sujeito do discurso como origem do sujeito do discurso.

Cada gesto de interpretação, que estamos todos condenados a realizar, implica a fundação de sentidos outros onde os sentidos já se estabilizaram – o que envolve, por sua vez, identificação de posições-sujeito em confronto e trabalho com ditos e não-ditos. No que se refere ao verbo **compreender**, o que nos chama a atenção é que, embora haja o emprego dele em quatro das oito competências das quais nossa análise está partindo, a Competência 4 (SD15) é a única em que o verbo **compreender** não está atrelado a outro verbo. Além disso, apenas no

caso desta competência não percebemos um efeito de eco do sentido de racionalidade técnica e instrumental, mas sim o apontamento para um efeito de sentido diferente, o **efeito de sentido de sujeito produtor de conhecimento** assumido por uma **posição-sujeito protagonista**. É como se restasse, do/no dito, cacos de sentidos que insistem em resistir ao que parece corresponder a saberes dominantes: cacos de sentidos de protagonismo em embate com uma aposta de retorno a práticas que percebem a educação como comprometida com a instrumentalização mais do que com a significativa produção de conhecimento com, entre, para e pelos sujeitos.

A SD16 (Competência 7) apresenta o verbo **confrontar**, que não possui ocorrência nas outras competências da *Matriz de Referência*. A partir da busca pelos sentidos dicionarizados do vocábulo, encontramos as seguintes definições: “[...] ser fronteiro a; fazer fronteira ou limite com; limitar-se; pôr ou encontrarem-se um à frente do outro (estátua, prédio, fachada etc.); comparar diferenças e semelhanças entre duas ou mais coisas”<sup>51</sup>. Como sabemos que na Análise do Discurso uma palavra “puxa” a outra, cabe aqui retomar a SD16 para verificarmos a quais outras palavras o verbo **confrontar** está atado. A SD16 propõe “confrontar **opiniões e pontos de vista**”, solicitando, assim, que o sujeito realize o exercício interpretativo de modo a estabelecer o comparativo entre duas ou mais opiniões e pontos de vista. Ressoa o **efeito de sentido de sujeito produtor de conhecimento**, conduzindo-nos à **FD Pedagógica Alternativa**.

Se retomarmos cada uma das competências lidas desde nossos gestos de analistas de discurso, teremos uma teia tecida com fios tensos, por vezes dissonantes, que disputam por espaços e, em função mesmo dessa disputa, se constituem no contraditório:

---

<sup>51</sup> Cf. <https://www.dicio.com.br/confrontar/> . Acesso em 02 de janeiro de 2020.



Quadro 3 – Sentidos e sujeitos em teia: tensões, embates, disputas

<b>Marcas linguísticas (competências)</b>	<b>Posição-sujeito</b>	<b>Efeitos de sentidos de</b>	<b>Formação Discursiva</b>
aplicar (1)	instrumental passiva	instrumentalização do saber dicotomia entre teoria e prática racionalidade técnica e instrumental TICs como mecanismo de instrumentalização do estudante na execução de tarefas	Pedagógica Técnico-Instrumental
compreender e usar (3, 6 e 8)	protagonista agente	racionalidade alternativa sujeito produtor de conhecimento protagonismo leitura da palavra como leitura do mundo	Pedagógica Alternativa
	paciente passiva reprodutor de rotinas executor de tarefas aplicador de regras	racionalidade técnica e instrumental pragmatismo	Pedagógica Técnico-Instrumental
compreender (4)	protagonista agente	racionalidade alternativa sujeito produtor de conhecimento protagonismo leitura da palavra como leitura do mundo	Pedagógica Alternativa
analisar e aplicar (5)	Agente	sujeito capaz de conhecer protagonismo do jovem	Pedagógica Alternativa
	instrumental passiva	instrumentalização do saber dicotomia entre teoria e prática racionalidade técnica e instrumental TICs como mecanismo de instrumentalização do estudante na execução de tarefas	Pedagógica Técnico-Instrumental
confrontar (7)	Agente	sujeito produtor de conhecimento	Pedagógica Alternativa
entender (9)	protagonista agente	sujeito capaz de conhecer protagonismo do jovem TICs como artefato de produção de aprendizagem	Pedagógica Alternativa

Fonte: material produzido pela pesquisadora em reunião de orientação

Ernst-Pereira *et al.* (1996, p. 14) salientam que os “[...] indivíduos são interpelados em sujeitos de seu discurso pelas Formações Discursivas que representam as Formações Ideológicas”, o que nos conduz a compreender que, no caso em análise aqui, os sujeitos são interpelados por duas FDs – a **FDP Técnico-Instrumental** e a **FDP Alternativa** – que manifestam a **FI Político-Educacional**. Além disso, como dito anteriormente, o sujeito situa o seu discurso em relação ao discurso do outro que, mais do que um destinatário, envolve outros discursos historicamente constituídos que emergem dos enunciados – discursos tecnicistas, discursos progressistas, discursos conservadores, discursos transgressores, discursos políticos,

discursos educacionais. Portanto, como também explicam Ernst-Pereira *et al.* (1996, p. 32), “Não é a referência que a linguagem faz ao mundo que determina o sentido do que é enunciado, mas a complexa relação existente entre ideologia, saber, formação discursiva, materialidade discursiva e sujeito”. A partir da identificação das duas FDs, que materializam a FI Político-Educacional, verificamos que as competências revelam tensão entre si – 4, 7 e 9 estão em conflito com 1, 3, 5, 6 e 8 – como também os embates ocorrem no interior delas, apontando para enunciados divididos. As competências 4, 7 e 9 permitem reconhecer saberes articulados a concepções mais progressistas de educação que compreendem o sujeito como protagonista de sua história de produção de conhecimento e, por conseguinte, uma rede de sentidos traduzida como uma **FDP Alternativa**, enquanto as competências 1, 3, 5, 6 e 8 remetem, de modo dominante (mas não exclusivo), a algo que pode e deve ser dito em uma **FDP Técnico-Instrumental**.

Isso nos leva a questionar como o sujeito é falado nas competências 4, 7 e 9? E, por conseguinte, como o sujeito é falado nas competências 1, 3, 5, 6 e 8? Considerando posições-sujeito e efeitos de sentidos identificados, pelas competências 4 e 7, temos o imaginário de um sujeito que realiza gestos interpretativos e compreende diferentes significações e pontos de vista. Desde esta perspectiva, o sujeito é considerado como agente do processo de produção do conhecimento e utiliza-se de modo reflexivo, crítico, compreensivo de artefatos para a produção do mesmo. Porém, cabe ressaltar que essa perspectiva de sujeito agente, que tem capacidade para constituir saberes, ressoa, de modo mais acentuado, em duas competências de um total de oito. Ou seja, a preponderância de perspectiva dentro da Matriz de Referência não é essa.

As competências 1, 3, 5, 6 e 8, ainda que pese a tensão entre saberes “rivais”, nos denotam uma perspectiva de sujeito que emprega conhecimentos com a finalidade de aplicá-los em um campo de prática válido que, por extensão, valida o dito conhecimento. Mais do que produção, a racionalidade técnica e instrumental que insi em existir nos sentidos que ressoam dos enunciados aponta para uma prática de reprodução que retira do estudante seu protagonismo. Esse sujeito, da forma como é discursivizado por essas competências, reforça uma memória da educação em que o referente do discurso pedagógico, as coisas-a-conhecer, ocupa lugar central em relação ao sujeito, cabendo a este legitimar o conhecimento e a si pela capacidade de adequá-lo a finalidades exteriores aos interesses desse sujeito. Devido a insistência desses sentidos tanto nos objetivos do Novo ENEM, assim como são apresentados nos “textos fundadores”, quanto nas competências das Matrizes de Referência, podemos afirmar que o Novo ENEM parece assumir majoritariamente um sentido instrumentalizador de educação, deixando escapar pelas frestas dos dizeres, pontos em que língua e exterioridade se

toam, uma concepção de sociedade para a qual a educação tende a estar marcada por sentidos conteudistas e interpretativistas ainda dominantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: descobertas e desdobramentos

Quando iniciamos esta aventura pelos caminhos da Análise do Discurso, nada poderia ter-nos preparado para as descobertas e desestabilizações a que os percursos discursivos nos conduziram, confirmando que o trabalho de analista envolve, sempre, caminhar por andaimes suspensos tal como antecipa Denise Maldidier (2011, p. 1) quando se refere a Pêcheux e sua “aventura teórica”<sup>52</sup>: “Ele é bem o homem dos andaimes suspensos de que fala, desde 1966, Thomas Herbert, sua máscara para os *Cahiers de l’analyse*”. Ao princípio desta Dissertação estabelecemos alguns objetivos que conduziram nossa pesquisa, porém, ao longo dela, fomos aprofundando uns e deixando outros para um momento posterior em função mesmo daquilo a que a *corpus* nos convocou e, também, de um trabalho perturbado por vertigens e sobressaltos decorrentes não apenas das peculiaridades da AD como de nosso processo de aprendizagem (ainda e sempre inacabado). Cabe aqui retomá-los para analisarmos em que medida conseguimos cumprir aquilo a que nos propusemos e, ainda, estabelecermos os próximos passos. Nessa retomada, em função do muito que foi dito, optamos por destacar trechos da dissertação, trazendo-os para cá sempre que isso pareceu adequado.

Intentamos compreender a discursivização do jovem ou adulto participante do *ENEM*, estabelecendo relações entre os efeitos de sentidos identificados e um provável projeto de sociedade idealizado, para o qual, como dito antes, a educação tende a estar marcada por sentidos conteudistas e interpretativistas ainda dominantes (SOUZA, 2019, p. 108). Consideramos este o objetivo geral do nosso estudo, porque dele derivaram outros. Ele foi atingido de modo suficiente para este primeiro período de estudo. Em vários momentos, foram analisados os discursos que ressoam no discurso do Novo ENEM e a memória de sociedade e de educação que habita tais discursos – o que nos conduziu a reconhecer o ENEM como um campo de disputas tanto políticas quanto pedagógicas, observando que o

[...] o sujeito, da forma como é discursivizado [pelas competências da Matriz de Referência do ENEM], reforça uma memória da educação em que o referente do discurso pedagógico, as coisas-a-conhecer (e a serem aferidas), ocupa lugar central em relação ao sujeito, cabendo a este legitimar o conhecimento e a si pela capacidade de adequá-lo a finalidades exteriores aos interesses desse sujeito. (SOUZA, 2019, p. 109).

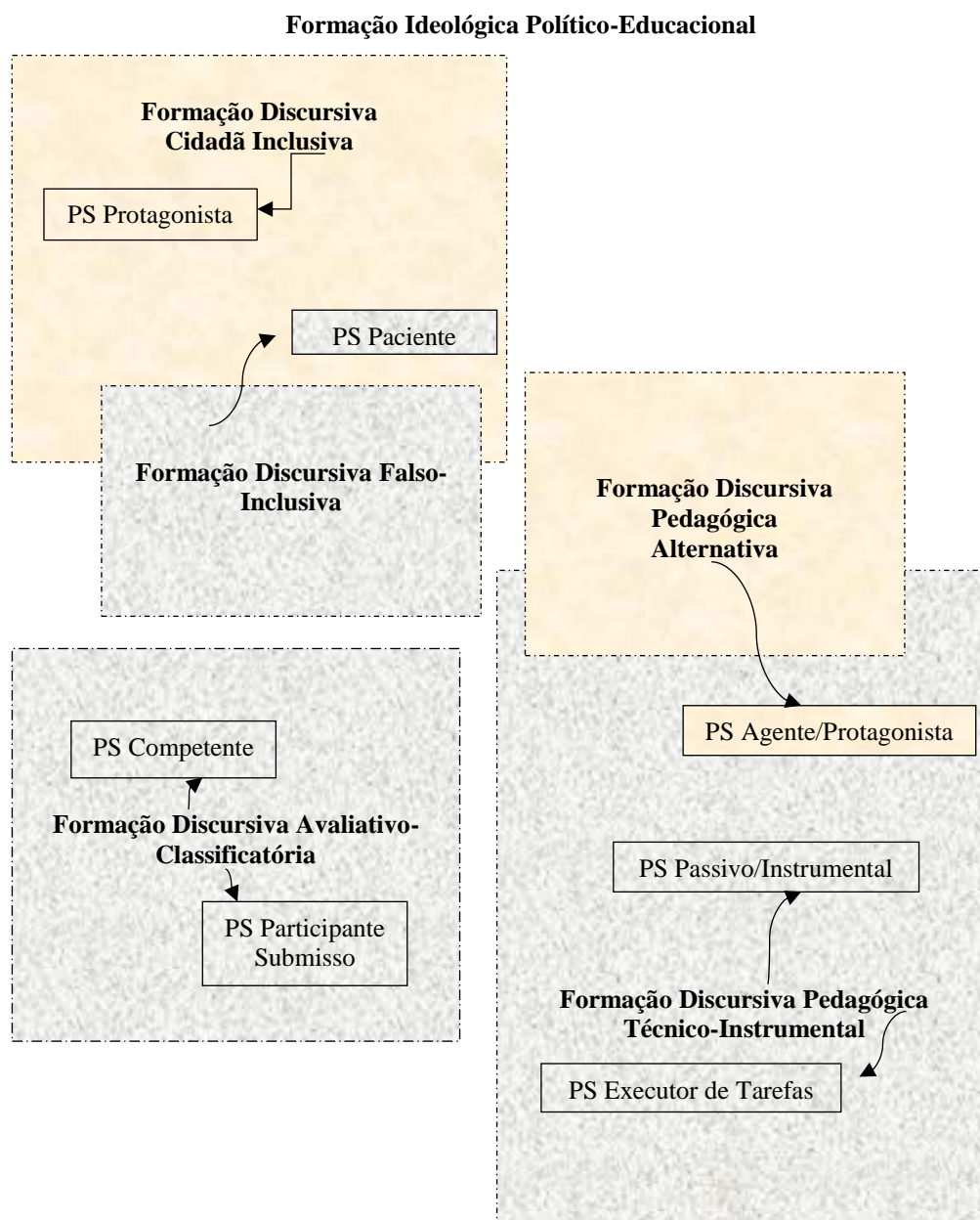
---

<sup>52</sup> Expressão de Louis Althusser usada para se referir a “uma ciência em estado nascente”, comentada por Thomas Herbert e retomada por Denise Maldidier (2003).

Se, por um lado, identificamos o Exame “[...]” como referência para uma autoavaliação a partir da qual o sujeito terá possibilidade de regular escolhas futuras e ser incluído em ações que permitem acesso ao mundo da formação acadêmica e ao mundo do trabalho” (SOUZA, 2019, p. 85), retornando “[...]” um sentido de educação comprometida com, ou alavanca de, algo melhor haja vista que, por meio da educação, o indivíduo talvez conquiste mobilidade social, melhores oportunidades e a possibilidade de fazer escolhas mais esclarecidas” (SOUZA, 2019, p. 85), por outro lado, em um processo de sumarização, ocorreu o deslocamento da avaliação como referência para a avaliação como procedimento – o que apontou para tensões e conflitos entre efeitos de sentido de avaliação como referência para o participante e avaliação como modo de exame do participante. O imaginário de participante esperado pelo ENEM parece corresponder aquele jovem ou adulto que demonstra competência nas áreas científicas e tecnológicas como também conhecimentos sobre múltiplas linguagens: “[...]” o participante deve afirmar as capacidades consideradas necessárias nos componentes estabelecidos” (SOUZA, 2019, p. 89).

Outra finalidade envolveu empreender um exercício de compreensão das contradições discursivas e das relações de forças colocadas em movimento nos discursos das materialidades textuais sob análise. Ao longo de nossas análises, as relações de força foram problematizadas em mais de um momento do texto. Verificamos que existem posições-sujeito identificadas ou contra-identificadas com Formações Discursivas que se aproximam, se diferem, se antagonizam dentro da mesma Formação Ideológica Político-Educacional. A Figura a seguir corresponde a uma tentativa de representação e síntese de toda uma filiação de dizeres que nos conduz a pensar nas materialidades significantes (ou seja, nas sequências discursivas analisadas) como compostas pela sua formulação (intradiscurso) e pela sua historicidade – “[...]” saber discursivo que foi-se constituindo ao longo da história e foi produzindo dizeres, a memória que tornou possível esse dizer [...]” e que representa o eixo de sua constituição (interdiscurso)” (ORLANDI, 2015, p. 33). Na Figura 10, intentamos retomar Formações Discursivas e posições-sujeito a fim de dar visibilidade não apenas ao heterogêneo, mas aos embates e tensões:

Figura 10 – Formações Discursivas e posições-sujeito



Fonte: material produzido pela pesquisadora

Durante nossas análises, pudemos confrontar as proposições apresentadas pelos documentos fundadores do Novo ENEM, que apontavam para um sentido dominante (mas não exclusivo) de protagonismo do sujeito participante. Uma posição-sujeito é a relação de identificação do sujeito da enunciação com o sujeito do saber da FD. Sua especificidade é o

caráter ideológico. Portanto, são posições ideológicas. No caso em análise, posições ideológicas em tensão – o que nos conduziu a pensar sobre aquilo que as relações de força manifestam:

[...] antagonismo, embate entre efeitos de sentidos que remetem tanto a práticas instrumentais, que reduzem o candidato a um aplicador de coisas da ordem da teoria em um campo da prática, quanto a práticas “autorais” as quais reconhecem o candidato como capaz de depreender, inferir, deduzir, enfim, conhecer, saber. (SOUZA, 2019, p. 98).

Outro compromisso de pesquisadora analista de discurso por nós assumido implicava identificar as diferentes posições-sujeito que ressoam nas materialidades. Este objetivo foi amplamente discutido e apontado, tanto ao analisarmos os textos fundadores do Novo ENEM, quanto ao nos debruçarmos sobre as provas, levantando nelas as questões interpretativas, ou sobre as Matrizes. Atrémos essas diferentes posições-sujeito aos sentidos que ressoam, apontando para este ou aquele sentido: “[...] cacos de sentidos de protagonismo em embate com uma aposta de retorno a práticas as quais percebem a educação como comprometida com a instrumentalização mais do que com a significativa produção de conhecimento com, entre, para e pelos sujeitos” (SOUZA, 2019, p. 106).

Na investigação empreendida para alcançarmos esses três objetivos, outras descobertas apareceram e foram respondendo às inquietações que motivaram essa pesquisa – o que, por sua vez, suscitou novas perguntas. Iniciamos buscando quantificar os trabalhos que estudassem discursivamente o ENEM. Verificamos, a partir desse levantamento, o baixo volume de estudos acadêmicos que envolvem o Exame e a AD. À medida que os estudos avançavam, outras dúvidas foram surgindo acerca da constituição da prova, dos sujeitos e da sociedade. Elas nos faziam retornar à “nossa” materialidade. Nossos questionamentos nos levaram a verificar os sentidos opostos presentes na prova, nos documentos fundadores do Novo ENEM e nas Matrizes, que, embora elaborados e propostos pelos mesmos sujeitos (representados pelo INEP), são constitutivamente contraditórios quando considerados discursivamente: neles se agitam efeitos de sentidos de racionalidade técnica/instrumental e racionalidade alternativa, de avaliação classificatória e avaliação emancipatória em rede, de submissão do sujeito a algo e de sujeito protagonista, emergindo dos enunciados discursos tecnicistas, progressistas, conservadores, transgressores.

Além destes três objetivos supracitados, havia mais três que não foram tratados no percurso percorrido até aqui. Devido às escolhas para prosseguimento da análise e ao receio de

pecar pelo excesso que poderia ter conduzido à dispersão, eles ficam para possíveis desdobramentos que essa dissertação oportunizará:

(a) reconhecer um imaginário de estudante secundarista que aponta para um imaginário constituído em torno dele, tendo por base os saberes demandados nas materialidades textuais consideradas;

(b) verificar conhecimentos que se espera que o estudante secundarista tenha desenvolvido, e o que a mobilização desses saberes – e não de outros – implica em termos de projeto de sociedade idealizada,

(c) entender “implicações interdiscursivas e ideológicas presentes nas questões de interpretação” das provas do Novo ENEM no período que se estende de 2009 a 2016, nos objetivos do Novo ENEM e nas Matrizes de Referência do ENEM.

Reiteramos, aqui, a importância de novos estudos que englobem esses objetivos, atrelando-os a pesquisas acerca da historicidade do ensino médio brasileiro, promovendo discussões sobre a constituição dessa etapa da educação básica, bem como sobre políticas públicas que para ele, ou a partir dele, se estabelecem. Pensamos que esses três objetivos podem, portanto, ser parte de um trabalho posterior, que surgirá a partir deste, envolvendo a Era ENEM anterior a 2009 e posterior a 2016, considerando-se suas condições de produção e desdobramentos, para que tenhamos um panorama mais completo acerca do Exame. Pensamos que esse panorama poderá nos ajudar a melhor compreender as mudanças do ensino médio.



## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Sobre a reprodução** (1970). Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1999.
- ANDRIOLA, W. B. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). **Ensaio: Aval. Pol. Púb. Educ.**, v. 19, n. 70, p. 107-25, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S0104-40362011000100007&pid=S0104-40362011000100007&pdf\\_path=ensaio/v19n70/v19n70a07.pdf&lang=pt](http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S0104-40362011000100007&pid=S0104-40362011000100007&pdf_path=ensaio/v19n70/v19n70a07.pdf&lang=pt). Acesso em: 09 fev. 2018.
- ARAÚJO, Denise Lino de; SILVEIRA, Maria de Fátima. A competência leitora nas provas de Linguagens do ENEM. In: LUNA, Tatiana Simões e; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Avaliação de Língua Portuguesa no ENEM**. Jundiaí, SP: UNIANCHIETA, 2017. p. 19-61.
- BACELAR, Simônides; GALVÃO, Carmem Cecília; ALVES, Elaine; TUBINO, Paulo. Expressões médicas: falhas e acertos. **Rev. Bras. Res.** Vol, 13, n. 2, 2911, p. 139-145. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/2011-2Expressesmdicas-falhaveacertos.RevMedRes2011132139-145..pdf>. Acesso em: 04 Mar. 2020.
- BARBOSA, Renilce Miranda. Os efeitos de sentido do discurso de institucionalização da política do exame nacional: o ENEM no ensino médio. **Seminário de Estudos em Análise do Discurso – SEAD**, 2011, Porto Alegre. Anais do Seminário de Estudos em Análise do Discurso – SEAD: UFRGS, 2011. Porto Alegre, RS. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/5SEAD/POSTERES/RenilceMirandaBarbosa.pdf>. Acesso em: 10 Mar. 2018.
- BERGAMIN, Fabíola Matte. **Currículo e Exame Nacional do Ensino Médio: rupturas e permanências na conformação dos saberes históricos escolares**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à Análise de Discurso**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.
- BRASIL, LDB. Lei Nº 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) >. Acesso em: 09 fev. 2018.
- BRITO, Camila de; AMARAL, Priscila do. Fazer a história do discurso e não sua historiografia – Quando narrar é rememorar as construções e as desconstruções teóricas. Palestra proferida no S.A. Análise de Discurso em Michel Pêcheux: gestos, transgressões e vertigens. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018. Anotações de aula.
- CARNAVAL, Marilya Mariany. **O exame nacional do ensino médio: um estudo sobre seus usos (1998-2012)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Política, História, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CARNEIRO, Moacir Alves. **O nó do ensino médio**. São Paulo: Vozes, 2012.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Paulo: EdUFSCar, 2014.

DORNELES, Elizabeth Fontoura. Ideologia: a demarcação da singularidade nas teorias da linguagem – Considerações para um debate a partir do texto *Observações para uma teoria geral das ideologias*, de Thomas Herbert. **Seminário de Estudos em Análise do Discurso – Anais do I SEAD [recurso eletrônico]**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/1SEAD/Paineis/ElizabethFontouraDorneles.pdf>. Acesso em: 2 de janeiro de 2020.

DRESCH, Márcia. Ideologia – um conceito fundante na/da Análise do Discurso – considerações a partir do texto *Observações para uma teoria geral das ideologias*, de Thomas Herbert. **Seminário de Estudos em Análise do Discurso – Anais do I SEAD [recurso eletrônico]**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/1SEAD/Paineis/MarciaDresch.pdf>. Acesso em: 2 de janeiro de 2020.

ELLIAS, Carime Rossi *et al.* Dos interstícios do dizer às margens do fazer: um exercício de análise de discurso. **Coletâneas do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 4, n. 10, jan./fev. 1997, p. 122-131.

ERNST-PEREIRA, Aracy et al. O discurso pedagógico: a presença do outro. **Letras - Revista do Mestrado em Letras da UFSM**, janeiro de 1996.

ERNST-PEREIRA, Aracy; MUTTI, Regina Maria Varini. O analista de discurso em formação: apontamentos à prática analítica. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 817-833, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/18486/14344>. Acesso em: 25 de setembro de 2016.

ESTEVAN, Daniel Leone. **Subjetividades tolhidas**: a manifestação do pensamento frente ao critério de avaliação da redação do Exame Nacional do Ensino Médio. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2018. 204 f.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 44 p.: il. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>. Acesso em: 21 março 2018.

FISS, Dóris Maria Luzzardi. Apontamentos para um mapeamento de conceitos em Thomas Herbert e Michel Pêcheux -1966 a 1969. Palestra proferida no S.A. Análise de Discurso em Michel Pêcheux: gestos, transgressões e vertigens. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018. Anotações de aula.

FISS, Dóris Maria Luzzardi Fiss. **Os processos de construção da autoria e do mal-estar docente numa escola pública estadual**. Porto Alegre: UFRGS, 1998. 228 f. Dissertação

(Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GRIGOLETTO, Evandra. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 2005, Porto Alegre. **Anais do Seminário de Estudos em Análise do Discurso**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. p. 01-11. Disponível em:  
<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/EvandraGrigoletto.pdf>. Acesso em: 10 março 2018.

HEY, A.P. Professora da USP questiona ENEM como forma de democratização do acesso à universidade. **Semana de conhecimento e cultura da UFMG**, 2009. Disponível em:  
<https://www.ufmg.br/online/arquivos/013510.shtml>. Acesso em: 09 fevereiro 2018.

HERBERT, Thomas. Observações para uma Teoria Geral das Ideologias. **RUA – Revista do Núcleo de Desenvolvimento da criatividade**, UNICAMP, n. 1, março de 1995 (1968), p. 63-90.

HERBERT, Thomas. Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, da psicologia social. In: ORLANDI, Eni P. (org.). **Análise de Discurso: Michel Pêcheux – Textos selecionados**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2014 (1966). p. 21-54.

INEP. **Documento Base do ENEM**. Organizado pela Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências – DACC do Inep. Brasília, 2002.

LAGGAZI, Suzy. Em torno da prática discursiva materialista. **Organon**, Porto Alegre, v. 30, n. 59, p. 85-100, jul./dez. 2015. Disponível em:  
<https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/57217/35601>

LEAL, Amilton Flávio Coleta.; SANTOS, Cristiane Pereira dos As competências e habilidades no Exame Nacional do Ensino Médio: os sentidos da resistência. **Seminário de Estudos em Análise do Discurso – SEAD**, 2013, Porto Alegre. Anais do Seminário de Estudos em Análise do Discurso – SEAD: UFRGS, 2013. Porto Alegre, RS. Disponível em:  
<<http://anaisdosead.com.br/6SEAD/PAINEIS/AsCompetenciasEHabilidades.pdf>>. Acesso em: 10 março 2018.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. O caráter singular da língua na análise de discurso. **Organon – Revista do Instituto de Letras da UFRGS**. v. 17, n. 35, 2003, p. 189-200. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/30023/18619>. Acesso em 13 de maio de 2017.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. O caráter singular da língua na análise de discurso. Palestra proferida no S.A. Análise de Discurso em Michel Pêcheux: gestos, transgressões e vertigens. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, 25 de abril de 2018. Anotações de aula.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. Introdução – o quadro atual da análise de discurso no Brasil: um breve preâmbulo. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro.

**Michel Pêcheux e a análise do discurso:** uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 13-22.

LIMA, Marcos Salmo Silva de. **Discurso e Docência:** efeitos de sentidos da permanência docente em uma escola pública. 2017. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2017. 110 f.

LOPES, Jussana Daguerre. **O funcionamento da ideologia no processo de discursivização do currículo prescrito no Brasil:** sentidos e posições-sujeito em embate no ordenamento jurídico-administrativo. 2019. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2019. 111 f. (Texto digitado)

LOURENÇO, Vânia Maria. **Limites e possibilidades do ENEM no processo de democratização do acesso à educação superior brasileira.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2016.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé; FISCHER, Luís Augusto. A abordagem da Literatura no Exame Nacional de Ensino Médio. In: LUNA, Tatiana Simões e; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). Avaliação de Língua Portuguesa no ENEM. Jundiaí, SP: UNIANCHIETA, 2017. p. 62-84.

LUNA, Tatiana Simões e; BANDEIRA, Bruna; MARCUSCHI, Beth. Avaliação dos conhecimentos linguísticos no Novo ENEM. In: LUNA, Tatiana Simões e; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). Avaliação de Língua Portuguesa no ENEM. Jundiaí, SP: UNIANCHIETA, 2017. p. 116-153.

MACEDO, Joana D'Árc Ferreira de; MEDEIROS, Rosana Muniz de. Formações ideológicas materializadas nas condições de produção do Novo ENEM. **Anais da ANPAE**, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0252.pdf>. Acesso em: 29 de dezembro de 2019.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso.** Campinas, SP: Pontes, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Matriz de Referência ENEM. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/ENEM/matriz\\_referencia.pdf](http://download.inep.gov.br/download/ENEM/matriz_referencia.pdf). Acesso em: 29 de dezembro de 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Normativa nº 16, de 27 de julho de 2011. Dispõe sobre certificação no nível de conclusão do Ensino Médio ou Declaração de proficiência com base no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, Distrito Federal, nº 144, 28 de julho de 2011, Seção 1, p. 8. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/ENEM/legislacao/2011/portaria\\_normativa\\_n16\\_ENEM2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/legislacao/2011/portaria_normativa_n16_ENEM2011.pdf). Acesso em: 29 de dezembro de 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=214657>. Acesso em: 29 de dezembro de 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Portaria nº 244, de 22 de outubro de 2009. Altera a Portaria no 109, de 27 de maio de 2009. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, nº 209, 03 de novembro de 2009, Seção 1, p. 18-19. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/ENEM/legislacao/2009/portaria\\_ENEM2009\\_%203.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/legislacao/2009/portaria_ENEM2009_%203.pdf). Acesso em: 29 de dezembro de 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Portaria nº 807, de 18 de junho de 2010. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, nº 116, 21 de junho de 2010, Seção 1, p. 71-72. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/ENEM/legislacao/2010/portaria807\\_180610.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/legislacao/2010/portaria807_180610.pdf). Acesso em: 29 de dezembro de 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Edital nº 4, de 24 de setembro de 2010. Estabelece a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício 2010 – ENEM 2010 para as pessoas privadas de liberdade e os jovens sob medida socioeducativa. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, nº 185, 27 de setembro de 2010, Seção 3, p. 59-60. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/ENEM/legislacao/2010/edital\\_n4-24092010.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/legislacao/2010/edital_n4-24092010.pdf). Acesso em: 29 de dezembro de 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Edital nº 03, de 24 de maio de 2012. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/ENEM/edital/2012/edital-ENEM-2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/edital/2012/edital-ENEM-2012.pdf). Acesso em: 29 de dezembro de 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Edital nº 01, de 8 de maio de 2013. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/ENEM/edital/2013/edital-ENEM-2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/edital/2013/edital-ENEM-2013.pdf). Acesso em: 29 de dezembro de 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Edital nº 12, de 8 de maio de 2014. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/ENEM/edital/2014/edital\\_ENEM\\_2014.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/edital/2014/edital_ENEM_2014.pdf). Acesso em: 29 de dezembro de 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Edital nº 06, de 15 de maio de 2015. Disponível em: [https://www.ufmg.br/sisu/wp-content/uploads/2015/05/edital\\_ENEM\\_2015.pdf](https://www.ufmg.br/sisu/wp-content/uploads/2015/05/edital_ENEM_2015.pdf). Acesso em: 29 de dezembro de 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Edital nº 10, de 14 de abril de 2016. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/ENEM/edital/2016/edital\\_ENEM\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/edital/2016/edital_ENEM_2016.pdf). Acesso em: 29 de dezembro de 2019.

NARZETTI, Claudiana Nair Pothin. **A formação do projeto teórico de Michel Pêcheux:** de uma teoria geral das ideologias à análise do discurso. Araraquara: UNESP, 2008. Dissertação de Mestrado. UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Letras. 191 p.

NUNES, L. A. R. **Manual da monografia:** como se faz uma monografia, uma dissertação, uma tese. São Paulo: Saraiva, 2000.

OLIVEIRA, Guilherme A.; NOGUEIRA, Luciana (Orgs.). **Encontros na análise de discurso: efeitos de sentidos entre continentes.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019. p. 11-17.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. São Paulo, 2015.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso – AAD69. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4. Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010 (1969).

PÊCHEUX, Michel. A análise do discurso: três épocas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010 (1983). p. 311-318.

PÊCHEUX, Michel. **Discurso:** estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 2015 (1983).

PÊCHEUX, Michel. Especificidade de uma disciplina de interpretação (A Análise de Discurso na França). In: ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso:** Michel Pêcheux – Textos selecionados. Campinas, SP: Pontes Editora, 2014 (1984). p. 227-230.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. **Gestos de leitura:** da história no discurso. 4. Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994 (1984). p. 55-66.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi (et al). 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995 (1975).

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010 (1975). p. 159-250.

PÊCHEUX, Michel; LEON, Jaqueline. Análise sintática e paráfrase discursiva. In: ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso:** Michel Pêcheux – Textos selecionados. Campinas, SP: Pontes Editora, 2014 (1982). p. 163-173.

PEREIRA, Louise Medeiros; RODRIGUES, Anderson Lins. O discurso sobre a língua no ENEM: estratégias discursivas de controle/regulagem da heterogeneidade. **Seminário de Estudos em Análise do Discurso – SEAD,** 2015, Porto Alegre. Anais do Seminário de

Estudos em Análise do Discurso – SEAD: UFRGS, 2015. Porto Alegre, RS. Disponível em: <<http://anaisdosead.com.br/7SEAD/POSTERES/AndersonLinsRodrigueseLouiseMedeirosPer eira.pdf>>. Acesso em 10 Mar. 2018.

PETRI, Verli. “História de palavras” na história das ideias linguísticas: para ensinar língua portuguesa e para desenvolver um projeto de pesquisa. **Conexão Letras**, v. 13, n. 19, 2018, p. 47-58.

PIOVEZANI, C. & SARGENTINI, V. (Orgs.). **Legados de Michel Pêcheux**: inéditos em análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2001.

PORTAL MEC. **Ministro propõe novo ENEM como forma de acesso a universidades federais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 26 fevereiro 2018.

PROETTI, S. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RODRIGUEZ-ALCALÁ, Carolina. Em torno de *Observações para uma teoria geral das ideologias*, de Thomas Herbert. **Seminário de Estudos em Análise do Discurso – Anais do I SEAD [recurso eletrônico]**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/1SEAD/Paineis/CarolinaRodriguezAlcala.pdf>. Acesso em: 29 de dezembro de 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, out. 2022, p. 237-280. Disponível em: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia\\_das\\_ausencias\\_RCCS63.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF). Acesso em: 29 de dezembro de 2019.

SANTOS, Sonia Sueli Berti. Pêcheux. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). **Estudos do discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola, 2011. p. 207-233.

SCHNEIDER, Jeferson da Silva. **As questões de interpretação no ENEM 2014**: uma análise discursiva. Pelotas: UCPel, 2015. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, 2015. 105 f.

SILVA, Denio Menezes. **ENEM**: uma análise retrospectiva e prospectiva dos riscos associados em ser mais que uma avaliação diagnóstica. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2015.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SILVEIRA, M. M.; MEDEIROS, M. R. Assistência estudantil nas universidades federais brasileiras: um estudo sobre as políticas de permanência. **Anais do salão internacional de ensino, pesquisa e extensão**, Pelotas, v. 4, n. 2, p. 150-170, maio 2012. Disponível em: <http://seer.unipampa.edu.br/index.php/siepe/article/view/1845>. Acesso em: 09 fev. 2018.

SOUZA, Bruna Betamin. **Interfaces entre sujeitos, sentidos e sociedade no Novo ENEM:** uma análise discursiva. Porto Alegre, UFRGS, 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre. 174 f.

SOUZA, D. N.; BITTAR, M. Política de educação superior e os programas de permanência para universidades públicas – 2003 – 2010. **Série Estudos:** Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Mato Grosso do Sul, n. 35, p. 200-217, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/viewFile/31/321>. Acesso em 04 mar. 2018.

SPOSITO, Marília P. A recusa da escola. In: SPOSITO, Marília P. **A Ilusão Fecunda:** a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec; Edusp, 1993. p. 337-90.

TEIXEIRA, Marlene. O “sujeito” é o “outro”? Uma reflexão sobre o apelo de Pêcheux à psicanálise. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 61-88, março 1997.

TRAVITZKI, Rodrigo. **ENEM:** limites e possibilidades do exame nacional do ensino médio enquanto indicador de qualidade escolar. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013.

ZANDWAIS, Ana. **Perspectivas da análise do discurso fundada por Michel Pêcheux na França:** uma retomada de percurso. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2009.

ZANDWAIS, Ana. Reconfigurando a noção de Formação Discursiva: deslocamentos produzidos a partir de um contraponto. **Leitura**, Maceió, n. 50, p. 41-59, jul./dez.

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/ENEM/historico>.

<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=214657>.

<https://educacao.uol.com.br/ultnot/2009/10/01/ult105u8763.jhtm>

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)

<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/falso?express=falso%20positivo>



## **ANEXOS**

### **ANEXO A - GLOSSÁRIO<sup>53</sup>**

---

<sup>53</sup> Glossário extraído, com autorização da autora, da Dissertação **Os processos de construção da autoria e do mal-estar docente numa escola pública estadual** (FISS, 1998) e atualizado.

**Análise de Discurso:** disciplina de entremeio, ela se forma no lugar em que a linguagem tem que ser referida necessariamente à sua exterioridade, para que se apreenda seu funcionamento enquanto processo significativo. Sua marca fundamental é a relação constitutiva entre a língua e a exterioridade, ou seja, entre o dizer e as condições de produção desse dizer.

**Condições de produção:** elas envolvem, sobretudo, os sujeitos e a situação, fazendo parte também a memória de produção do discurso. Em sentido estrito, elas remetem ao contexto imediato ou às circunstâncias da enunciação. Em sentido amplo, elas incluem o contexto socio-histórico, ideológico.

**Discurso:** conjunto de enunciados, fundado num critério que determine um lugar de enunciação, isto é, um espaço social circunscrito historicamente. Efeito de sentidos entre locutores posicionados em diferentes **posições**.

**Forma-sujeito:** indivíduo assujeitado pela ideologia, ela se constitui como a identificação do sujeito do discurso com a formação discursiva que o domina.

**Formação Discursiva:** matriz onde se articulam os sentidos formulados através do discurso, ela também revela diferentes posições assumidas pelo sujeito cuja identificação se torna possível por meio da percepção dos deslizamentos dos sentidos articulados no texto e articuladores do mesmo. Ela pode ser entendida como “[...] aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2012, p. 43).

**Formação ideológica:** elemento suscetível de intervir como uma força em confronto a outras forças em uma conjuntura ideológica característica de uma formação social, em um dado momento. A formação ideológica tem uma existência material através do discurso.

**Formação imaginária:** designa “[...] o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 2010, p. 82).

**História:** segundo a AD, ela não é contexto concreto, empírico, não fica de fora. A história determina o que acontece no interior de um processo discursivo. Seu conceito integra-se à ordem do discurso, inscrevendo-se na língua a fim de que esta signifique.

**Ideologia:** é a base das práticas discursivas. A ideologia marca sua existência no discurso por meio da língua e da história. De modo mais claro, a ideologia é uma prática que significa, surgindo como efeito da relação indispensável entre a língua e a história para o sentido existir.

**Interdiscurso:** processo de reconfiguração incessante no qual o saber de uma formação discursiva é levado a incorporar elementos pré-construídos produzidos no exterior dele mesmo, é levado, ainda, a suscitar a retomada de seus próprios elementos e a organizar sua repetição, mas também a provocar, eventualmente, o apagamento de seus elementos, seu esquecimento ou até mesmo sua denegação.

**Intradiscurso:** materialidade linguística.

**Língua:** para a AD, ela não é transparente, pois seu sentido não existe em si mesma, necessita da história para significar, isto é, uma palavra, expressão ou proposição tem seu sentido

determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico onde aquela é produzida. A língua é o aspecto material do discurso.

**Marcas linguísticas:** marcas responsáveis pelas diferentes formas de funcionamento dos discursos.

**Posições de sujeito:** lugares de onde o sujeito fala vinculados ao papel social que ocupa na sociedade.

**Sujeito:** na concepção da AD, abandona-se o pensamento de um sujeito idealista, imanente, configurando-se num sujeito da linguagem e não um sujeito em si, mas, tal como existe socialmente, interpelado pela ideologia. Nesse sentido, ele não é origem, fonte absoluta do sentido, pois, no seu dizer, é atravessado por um já-lá, outro dizer que já foi dito.

## APÊNDICES

## **APÊNDICE A**

**“ENEM e(m) discurso: considerações acerca da produção de sentidos em torno de sujeitos e sociedade”**

## **ENEM E(M) DISCURSO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM TORNO DE SUJEITOS E SOCIEDADE**

Bruna Betamin de Souza<sup>1</sup>

Dóris Maria Luzzardi Fiss<sup>2</sup>

**Resumo:** Este estudo buscou mapear investigações que abordam o Enem desde sua interface com a análise de discurso pecheutiana. Foi realizado levantamento de produções (2009 - 2017), identificando-se a quase ausência de um olhar discursivo sobre o Exame: dos 195 estudos encontrados, apenas 4 assumem esse compromisso. Há pesquisas que apontam pontos positivos e negativos acerca da metodologia da prova, aplicação e implementação. Contudo, pouco se fala sobre a avaliação considerando suas condições de produção pelo viés da perspectiva discursiva (contexto histórico mediato e imediato, situação político-ideológica nacional e formações imaginárias possíveis dos candidatos e dos promotores da prova, a saber, Inep e Ministério da Educação na pessoa dos sujeitos diretamente envolvidos com a definição de suas finalidades e particularidades em cada edição). Como consequência dessas descobertas, na continuidade da pesquisa, propõe-se compreender a discursivização do candidato do Enem de modo a estabelecer relações entre os efeitos de sentidos identificados e um provável projeto de sociedade idealizado. Para o atingimento de tal finalidade, serão analisados discursivamente textos das provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, fazendo os recortes necessários. A realização das análises propostas tomará como referência trabalhos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi a respeito da produção/circulação de sentidos.

**Palavras-chave:** Discurso. Sujeito. Enem.

---

<sup>1</sup> Mestranda da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Linha: Arte, Currículo e Linguagem.

<sup>2</sup> Docente, PPGEduc - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

## **APÊNDICE B**

**“Exame Nacional do Ensino Médio: a ausência de um olhar discursivo sobre relações entre as provas e um projeto de sociedade”**



## **CURRÍCULO, POLÍTICAS PÚBLICAS E DISCURSO afetações sobre a cidadania e projetos de sociedade**

*Coordenador e Autor*

*Lucas Carboni Vieira, carboni.vieira@gmail.com, UFRGS*

*Autoras*

*Bruna Betamin de Souza, bbetamin@gmail.com, UFRGS Kelly da Silva Fernandes,  
kellyletrasufrgs@gmail.com, UFRGS*

### **RESUMO GERAL**

A educação, como espaço de (trans)formação social e humana, é terreno em disputa, onde são decididos os próximos passos a serem dados em termos de sociedade. Neste sentido não é apenas a escola que se torna terreno de decisões, mas também as políticas públicas como os PCNs e o ENEM, que, agindo direta ou indiretamente sobre o currículo escolar, influem discursivamente em transformações nos fazeres de professores e alunos. Políticas públicas e currículo são dimensões da educação que, de forma capilar, influenciam sobre a cidadania e a justiça social. Este painel objetiva tratar destas relações, desde o viés da Análise de Discurso de Michel Pêcheux, encontrando, nos fios dos discursos sobre educação, potente espaço de reflexão. O primeiro trabalho tematiza o ENEM, realizando resgate histórico das funções desta política pública desde 1998. Atenta também para trabalhos que realizaram, de 2009 a 2017, discussões de viés pecheuxiano, revelando destacado silêncio quanto à constituição discursiva dos participantes do ENEM como também da relação entre o programa e um projeto de sociedade. A segunda pesquisa volta seu gesto de interpretação para os PCNs, preocupando-se com as afetações do ensino de Língua Portuguesa e Literatura na formação cidadã. Destacando sequências discursivas dos PCNs, evidenciou-se sentidos de cidadania presentes no discurso oficial, demonstrando a natureza intervalar deste discurso que oscila entre o caráter autoritário e polêmico. A terceira investigação dedica-se a problematizar a heteronormatividade presente nos currículos. Realiza-se uma aproximação de pesquisa realizada com pessoas LGBT em 2016 e depoimentos de estudantes brasileiros coletados, em 2015, pela ABGLT. Tenciona-se o silenciamento curricular e os efeitos sobre a cidadania e a justiça social. A fim de contribuir



com os debates em educação, este painel objetiva aproximar políticas públicas, currículo e discurso, observando suas afetações sobre a cidadania e noções de projetos de sociedade.

**Palavras-chave:** Currículo. Políticas Públicas. Cidadania.

## **EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: A AUSÊNCIA DE UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE RELAÇÕES ENTRE AS PROVAS E UM PROJETO DE SOCIEDADE**

*Bruna Betamin de Souza*

### **RESUMO**

Resultado de pesquisa quanti-qualitativa bibliográfica sobre o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), este estudo atendeu a dois propósitos: descrever o ENEM quanto às suas funções, metas e formas de funcionamento e, também, atentar para investigações que abordam o Exame desde um olhar analítico-discursivo que possibilite reconhecer sentidos presentes nas provas aplicadas (materialidades significantes e unidades de análise) para além do que está dito a respeito delas, para além do discurso oficial. Considerando tais finalidades, foi realizado levantamento de escritos acadêmico-científicos em quatro plataformas (BDTD, Scielo, LUME/UFRGS e SEAD) no período entre os anos de 2009 e 2017 a partir de quatro descritores (ENEM; ENEM e discurso; ENEM e análise de discurso; ENEM, análise de discurso e Michel Pêcheux). Constatou-se que, embora seja grande o interesse dos pesquisadores pelo ENEM, persiste um silêncio importante quanto à constituição do participante do ENEM bem como à relação entre o ENEM e certo projeto de sociedade pretendido desde uma dimensão analíticodiscursiva de interpretação.

**Palavras-chave:** ENEM. Políticas Públicas. Discurso.

### **1. INTRODUÇÃO**

O presente estudo resulta de pesquisa quanti-qualitativa bibliográfica realizada acerca do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) com o principal objetivo de identificar trabalhos que buscam sustentação na Análise de Discurso francesa fundada por Michel Pêcheux. A investigação é assim caracterizada considerando estudos de Silveira e Córdova (2009) e de Gil (2007) realizados pela pesquisadora. Desde a perspectiva assumida por tais autores, pode-se

concluir que dois motivos principais explicam a escolha por uma pesquisa quanti-qualitativa bibliográfica: (1) ainda que a representatividade numérica seja relevante para a compreensão do problema discutido, o estudo não está limitado nem pode se limitar a ela; (2) a investigação foi constituída pela procura de referências teóricas publicadas num período de tempo expressivo (2009 a 2017) com a finalidade de recolher informações ou conhecimentos prévios relativamente ao problema sobre o qual se busca a resposta.

O interesse envolve sistematizar contribuições oferecidas por estudos com acento discursivo a partir dos quais são produzidos gestos de leitura a respeito das provas do ENEM de forma a pensá-las desde a consideração do modo como as relações sociais, políticas e ideológicas fazem o discurso dessas provas significar. Neste texto é apresentado o levantamento dos escritos acadêmico-científicos (trabalhos de conclusão de curso de graduação, trabalhos de conclusão de curso de especialização, dissertações, teses, artigos científicos socializados em periódicos qualificados) produzidos e disponibilizados em quatro plataformas no período entre os anos de 2009 e 2017.

Para essa sistematização de referenciais teóricos, foram pensados quatro descritores: (1) ENEM; (2) ENEM e Discurso; (3) ENEM e Análise de Discurso; (4) ENEM, Análise de Discurso e Michel Pêcheux. Esses descritores foram pesquisados nos quatro repositórios selecionados – Scielo (Scientific Electronic Library Online), BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), LUME (Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e SEAD (Seminário de Estudos em Análise do Discurso). As publicações encontradas foram separadas e organizadas por repositórios e descritores. Todos os resumos dos trabalhos encontrados foram lidos a fim de que se constatasse se o trabalho poderia ser classificado a partir dos descritores pesquisados e, em caso positivo, que contribuições oferecia. Além dessa leitura preliminar, todos os trabalhos vinculados aos descritores (3) ENEM e Análise de Discurso e (4) ENEM, Análise de Discurso e Michel Pêcheux foram lidos de forma integral para examinar de que maneira as pesquisas relacionadas ao ENEM se constituíram dentro do campo dos estudos da linguagem pela via da análise de discurso e que possibilidades de reflexão sobre o Exame oportunizavam. Os resultados da consulta aos repositórios foram agrupados por descritor/ano de publicação, descritor/suporte de leitura e descritor/repositório, respectivamente, e estão organizados nos Quadros apresentados a seguir:

**Quadro 1 – Resultados quantitativos da consulta a partir da relação entre descritores e ano de publicação das produções**

Descritor	Ano									
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
	<b>Quantidade de produções</b>									
Enem	9	11	19	13	29	30	29	37	18	
Enem e Discurso	3	2	4	5	8	7	8	0	1	
Enem e Análise de Discurso	2	0	2	1	3	2	2	1	0	
Enem, Análise de discurso e Michel Pêcheux	0	0	2	0	1	0	1	0	0	

Fonte: Material produzido pela autora.

**Quadro 2 – Resultados quantitativos da consulta a partir da relação entre descritores e suportes de leitura**

Produções	Descritor	Enem	Enem e Discurso	Enem e Análise de discurso	Enem, Análise de discurso e Michel Pêcheux
		<b>Quantidade de produções</b>			
Artigos		41	7	6	2
Dissertações		130	27	6	2
TCC graduação		12	0	0	0
TCC especialização		1	0	0	0
Teses		11	5	2	0

Fonte: Material produzido pela autora.

**Quadro 3 – Resultados quantitativos da consulta a partir da relação entre descritores e repositórios**

Repositório	Descritor	Enem	Enem e Discurso	Enem e Análise de discurso	Enem, Análise de discurso e Michel Pêcheux
		<b>Quantidade de produções</b>			
Scielo		36	2	1	0
BDTD		141	32	8	2
LUME		13	0	0	0
SEAD		5	5	5	2

Fonte: Material produzido pela autora.

## 2. DIMENSÕES DE ESTUDO SOBRE O ENEM

O objetivo da procura de referenciais teóricos empreendida se desdobrou em razão dos propósitos do estudo mesmo. Na medida que possibilitou apresentar um panorama

quantitativo sobre os trabalhos acadêmicos publicados de 2009 até 2017 a respeito do ENEM, atendeu a duas finalidades: descrever o ENEM quanto às suas funções, metas e formas de funcionamento; e atentar para investigações que abordam o ENEM desde o campo da análise de discurso pecheuxiana em razão da possibilidade que a AD oferece de, ao implicar uma relação menos ingênua com a linguagem, reconhecer sentidos presentes nos enunciados das provas do ENEM (materialidades significantes e unidades de análise) para além do que está dito, para além do discurso oficial. A partir das muitas produções encontradas nos repositórios que discorrem sobre o Exame quanto às suas características e história, foi possível organizar algumas relevantes informações.

Desde sua implantação, o ENEM tem passado por transformações e expandido seus usos, fazendo com que a possibilidade de entrada no ensino superior esteja mais próxima do estudante secundarista.<sup>54</sup> Criado em 1998, durante a gestão do ministro da educação Paulo Renato Souza, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, o Exame Nacional do Ensino Médio teve como objetivo principal avaliar o aprendizado dos alunos concluintes do ensino médio em todo o país. Foi pensado, assim, para ser um instrumento de avaliação em larga escala, que pudesse mensurar o desempenho dos discentes ao fim da educação básica e, segundo o Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), “[...] contribuir para a melhoria da qualidade deste nível de escolaridade” (2002, p. 5). Consoante esclarecem Fernandes e Freitas (2007, p. 18), a avaliação

[...] ocorre em várias esferas e com vários objetivos. Há a **avaliação da aprendizagem** dos estudantes, em que o professor tem um protagonismo central, mas há também a necessária **avaliação da instituição** como um todo, na qual o protagonismo é do coletivo dos profissionais que trabalham e conduzem um processo complexo de formação na escola, guiados por um projeto político-pedagógico coletivo. E, finalmente, há ainda a **avaliação do sistema escolar**, ou do conjunto das escolas de uma rede escolar, na qual a responsabilidade principal é do poder público. (grifos dos autores).

Nesse contexto, as avaliações em larga escala se relacionam a formas de avaliação do sistema escolar: implementadas no Brasil nos anos 90, avaliações nacionais como SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), Prova Brasil, ENEM e Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) desempenham a função de oferecer, para docentes, pesquisadores e sociedade como um todo, um delineamento da situação da educação no país,

---

<sup>54</sup> A esse respeito, cf. CARNAVAL, Marilya Mariany. O exame nacional do ensino médio: um estudo sobre seus usos (1998-2012). 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Política, História, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

em seus diferentes níveis de ensino. A função do ENEM de avaliação do secundarista quanto ao seu desempenho foi implantada consoante o previsto pela Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em seu Art. 4º, que determina que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de: “[...] padrões mínimos de qualidade de ensino definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (LDB, Inciso IX)<sup>55</sup>.

Essa proposta da prova estava atrelada a uma política que visava auxiliar o ministério da educação na elaboração e manutenção de projetos e políticas públicas de melhoria do ensino básico nacional. O ENEM foi um marco na história das políticas públicas educacionais por ser a primeira iniciativa de avaliação geral do sistema de ensino implantada no Brasil. Consoante lembra Lourenço (2016), apesar das críticas às políticas públicas da educação, uma série de ações têm sido realizadas desde a década de 1990. O ENEM surgiu nesse contexto de interesse crescente pela efetivação do direito à educação no Brasil: regulamentado pela Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, assumiu como objetivo principal “[...] avaliar, anualmente, o desempenho dos estudantes do ensino médio, e subsidiar o MEC na elaboração de políticas públicas e pesquisas educacionais” (LOURENÇO, 2016, p. 18).

Outra importante função conferida ao ENEM, em sua primeira versão, anterior ao ano de 2009, era a de servir como balizador para influenciar mudanças nos currículos de ensino médio. Para que isso se desse, o governo buscou aumentar a importância do exame, e, em sua segunda edição, ele foi utilizado como modalidade de acesso alternativa ao vestibular em 93 instituições de ensino superior. Dito de outra forma, em 2009, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu) apresentou, à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), proposta de reformulação do exame sustentada pelos princípios de democratização das oportunidades de concorrência às vagas federais de ensino superior por meio da qual o participante concorreria nacionalmente às vagas de instituições de educação superior públicas com a aplicação simultânea das provas em todo o país. Com a aprovação da proposta, o ENEM adquiriu maior dimensão e diversificação de usos e finalidades, agregando o compromisso com “[...] a democratização do acesso à educação superior pública, sobretudo de pessoas oriundas de classes menos favorecidas economicamente” (LOURENÇO, 2016, p. 19).

O primeiro modelo de prova do ENEM, utilizado entre 1998 e 2008, tinha 63 questões aplicadas em apenas um dia de prova. A partir de 2004, a avaliação passou a servir como forma

---

<sup>55</sup> Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br).

de ingresso em cursos superiores, nos casos de estudantes que se inscrevessem para conseguir bolsa de estudo em faculdades particulares pelo ProUni, utilizando a nota do exame. Em 2009, durante a gestão do ministro da educação Fernando Haddad, no segundo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi introduzido o novo modelo de prova para o ENEM, com a proposta de unificar o concurso vestibular das universidades federais brasileiras, conforme informa o Portal do Ministério da Educação:

[...] um novo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pode substituir os vestibulares das universidades. Essa é a proposta apresentada nesta quarta-feira, 25, pelo Ministério da Educação à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). A intenção é que a prova ajude a reorganizar o currículo do ensino médio e permita maior mobilidade dos estudantes pelas universidades em todo o território nacional, por causa do modelo unificado de avaliação. [...] “Hoje, é muito traumática a passagem da educação básica para a educação superior. Se não revermos essa transição, não alcançaremos o padrão de qualidade na educação que queremos”, salientou o ministro. A nova prova poderá substituir, também, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) para ingressantes e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). O modelo de processo seletivo unificado será por adesão e poderão participar tanto instituições públicas quanto privadas. (BRASIL, 2009).<sup>56</sup>

O “Novo ENEM”, como ficou sendo designado, passou a ser realizado em dois dias de prova, contendo 180 questões objetivas e uma proposta de redação. Se considerados comparativamente, conforme pontua Carnaval (2014, p. 32), os dois modelos do Exame Nacional do

Ensino Médio revelam diferenças quanto a: “formato das questões, mudança da matriz de referência e da metodologia para cálculo do resultado do exame tanto na prova objetiva quanto na redação”. Somando argumentos outros, Travitzki (2013) e Bergamin (2013) observam que as questões, no modelo de ENEM atual, estão mais voltadas para aferir a quantidade de informações detidas na memória bem como avaliar a capacidade de mobilizar informações.

A partir de 2009, a avaliação começou a ser utilizada como instrumento para o acesso ao ensino superior em universidades públicas brasileiras através do SiSU (Sistema Único de Seleção Unificada). Por meio dele, os alunos poderiam se inscrever para as vagas disponíveis nas universidades brasileiras participantes do sistema. Como a utilização do ENEM e do SiSU pelas universidades brasileiras é opcional, algumas universidades ainda utilizam concursos vestibulares próprios para seleção dos participantes às vagas.

A prova também passou a ser utilizada para a aquisição de bolsa de estudo integral ou parcial em universidades particulares através do ProUni e para obtenção de financiamento

---

<sup>56</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

através do Fies. Além disso, até 2016, o exame serviu como certificação de conclusão do ensino médio em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Hoje as finalidades associadas ao ENEM fizeram com que sua função se multiplicasse, tornando-se uma das peças-chave da política educacional do governo federal. Visa, ao mesmo tempo, medir o conhecimento dos estudantes com finalidade retrospectiva – permitindo uma avaliação do desempenho agregado no ensino médio – e com finalidade prospectiva – de atribuir ao candidato, e somente a ele, uma nota que permita sua inserção no ensino superior. (SILVA, 2015, p.20).

Como é possível perceber, depois de sua reformulação e vinculação ao SiSU, o ENEM ganhou notoriedade e maior visibilidade: como política pública de Estado, novas finalidades foram incorporadas sob a chancela de diferentes governos. No entanto, o Exame não tem conseguido se esquivar de críticas e opiniões divergentes a seu respeito. Por um lado, estudiosos como Andriola (2011) consideram que o processo seletivo passou por mudanças que tornaram possível sua adaptação às demandas sociais, constituindo-se em fator promotor de evolução no que tange ao acesso à educação superior e em instrumento indutor de democratização efetiva ao possibilitar tal acesso às pessoas oriundas de classes menos favorecidas economicamente. Por outro lado, pesquisadores como Hey (2009), Silveira e Medeiros (2012), Travitzki (2013), Souza e Bittar (2013) e Carneiro (2014) defendem que o ENEM não contribuiu para a mudança da realidade social desigual quanto às oportunidades de acesso à continuidade dos estudos em período posterior ao do ensino médio.

Hey (2009) chama a atenção para as características seletiva e classificatória do Exame que, além de legitimarem a meritocracia, acentuam seu caráter de mecanismo de intensificação da exclusão social. Travitzki (2013) e Carneiro (2014), abordando a relação entre ENEM e ensino médio, advertem sobre dois aspectos que julgam preocupantes: o Exame não auxilia a identificar e resolver dificuldades discentes relacionadas às desiguais condições de partida dos secundaristas e sua forma de divulgação gera um ranqueamento entre as instituições de ensino que estimula a competição. Silveira e Medeiros (2012) e Souza e Bittar (2013) revelam preocupação com a consequência da dinâmica assumida pelo ENEM atual (pós-2009). Na opinião deles, a possibilidade de o estudante cursar a universidade fora de seu domicílio somente favorece aqueles que possuem renda para se sustentar haja vista a maioria das universidades públicas não oferecerem programas de assistência suficientes para o atendimento pleno das demandas.

Cabe destacar que, conquanto o volume de trabalhos a respeito do ENEM seja bastante significativo, houve grande dificuldade de encontrarmos trabalhos que aproximassem a prova

do ENEM aos estudos da análise de discurso pecheuxtiana: de uma totalidade de 195 estudos que discorrem sobre o ENEM, apenas 4 o fazem desde uma interface analítico-discursiva. Durante a realização desta pesquisa, com caráter bibliográfico, foi possível constatar que o ENEM é um tema recorrente em pesquisas e análises desenvolvidas em instituições de ensino superior localizadas nas diferentes regiões do país. Diversas são as dimensões de análise deste tema: políticas, educacionais, sociais, de gestão, entre outras; o que nos leva a perceber que esse exame não é interesse de investigação importante somente para pesquisadores da área da educação.

Todavia, ao trazermos para o campo da análise de discurso, os trabalhos encontrados diminuem sua expressividade consideravelmente: encontramos apenas 39 pesquisas que unem os temas ENEM e discurso; e, ainda assim, nem todas as concepções de discurso das pesquisas encontradas são consoantes com o que a Análise de Discurso pecheuxtiana propõe.

Para o terceiro descritor, ENEM e Análise do discurso, foram encontrados apenas 14 trabalhos publicados. É importante salientar que alguns trabalhos deste descritor estão inclusos no descritor anterior também, portanto, a diversidade de trabalhos dentro deste campo é menor do que o esperado. Como dito antes, e reiteramos, de todos os levantamentos feitos, foram encontrados somente quatro trabalhos que abordam o quarto descritor: ENEM, Análise de Discurso e Michel Pêcheux, ou seja, aproximadamente 2% da totalidade de pesquisas produzidas entre 2009 e 2017 o fazem subsidiadas na análise de discurso francesa. A partir da leitura desses quatro trabalhos, conseguimos constatar de que forma o ENEM é discursivamente abordado.

No primeiro trabalho, “A constituição do enunciado nas provas do ENEM e Enade: uma análise dos aspectos semiológicos da relação língua-imagem sob a ótica dos estudos de discurso”, escrito por Jocenilson Ribeiro dos Santos, publicado no ano de 2011, o autor utilizou como corpus provas do ENEM e ENADE ocorridas no recorte temporal que abrange de 2004 a 2009. Estudou os modos de avaliação das competências linguístico-discursivas tendo em vista a relação entre a língua e as imagens apresentadas e a produção de sentido nas provas. Ao concluir sua pesquisa, o autor indica que houve uma atenção progressiva para o texto imagético nas avaliações analisadas dentro do recorte temporal estabelecido, destacando que os textos imagéticos deixaram de desempenhar função apenas ilustrativa, passando a ser objeto interpretativo. A incorporação crescente da materialidade imagética parece sofrer influências de sugestões apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, ainda que o ENADE utilize como referencial outros documentos.



O segundo trabalho encontrado foi um artigo publicado nos Anais do SEAD, também em 2011. A autora, Renilce Miranda Carvalho Barbosa, em “Os efeitos de sentido no discurso de institucionalização da política do exame nacional: o ENEM no Ensino Médio”, busca refletir sobre as discursividades constitutivas no processo de institucionalização do ENEM. Para este trabalho, Barbosa analisou documentos jurídicos e administrativos relativos à institucionalização da prova, com o intuito de compreender “[...] como o discurso do Estado sobre a educação projeta um imaginário de políticas de sujeito e políticas de ensino de língua num espaço social de tensão crônica entre o político e as relações de sentido” (BARBOSA, 2011, p. 3). Barbosa produz análises de documentos jurídicos que institucionalizam a prova, não do exame em si a partir das provas aplicadas anualmente. Ao concluir, a autora explica que sua pesquisa utiliza os textos de institucionalização do ENEM para compreender “[...] o real do sujeito e o real da história na constituição imaginária de uma política pública eficiente para o ensino médio e de acesso ao ensino superior nas IES para o Brasil” (BARBOSA, 2011, p. 5).

Em 2013, também publicado em Anais do SEAD, temos “As competências e habilidades no Exame Nacional do Ensino Médio: os sentidos da resistência”, de Amilton Flávio Coleta Leal e Cristiane Pereira dos Santos, que investiga: (a) se as competências cobradas no ENEM são ensinadas, de fato, no ensino médio e (b) se os conteúdos ensinados durante esse período escolar permitem/possibilitam a autoria dos participantes que se submetem à prova. Através dessa investigação, os autores propõem uma reflexão sobre o processo de constituição do sujeito através da língua escrita. O estudo toma as competências e habilidades do ENEM como critérios a serem atendidos pelos participantes. Os autores buscam compreender de que forma os participantes atenderão aos critérios propostos pela avaliação e estabelecem uma discussão sobre o currículo escolar e os critérios avaliativos do ENEM. Segundo Leal e Santos (2013), o currículo escolar e os parâmetros avaliativos do exame não estão alinhados e na conclusão de seu estudo, Leal e Santos afirmam que os estudantes não são formados durante o ensino médio para a criticidade, como indivíduos políticos que indagam, protestam, problematizam; porém, esses posicionamentos são esperados conforme o proposto pelas questões da avaliação.

O estudo “O discurso sobre a língua no ENEM: estratégias discursivas de controle/regulagem da heterogeneidade”, escrito por Anderson Lins Rodrigues e Louise Medeiros Pereira e apresentado no SEAD de 2015, investiga de que maneira se constitui o discurso da/sobre a língua em questões de língua portuguesa no ENEM. Os autores se interessam, sobretudo, pelo tema da heterogeneidade linguística e pelas relações entre ela e a formulação de políticas estatais sobre o ensino de língua materna. Para esse trabalho, consideraram as

provas de língua portuguesa do Exame dos anos 2009 e 2010. Constataram que havia a expressão de heterogeneidade da língua, pois nas questões analisadas estavam implicitamente consideradas as relações entre língua/usos/adequação, ainda que de forma preterida, segundo os pesquisadores.

A partir dos quatro trabalhos que cruzam estudos do campo da Educação, ao pensar o Exame Nacional de Ensino Médio, e estudos da linguagem pela via da análise de discurso, percebemos que o olhar discursivo a partir do qual eles foram tecidos possibilita pensar esta avaliação em larga escala desde sua relação com os sujeitos para os quais ela é endereçada. Santos (2011), em sua análise, nos mostra mudanças nas concepções de texto interpretativo dentro de provas que avaliam em larga escala o ensino brasileiro. Barbosa (2011), ao abordar o certame a partir dos documentos oficiais reguladores da avaliação, analisa os discursos dos documentos e os discursos das provas e, ao fazê-lo, reconhece convergências e divergências entre eles. Leal e Santos (2013) trazem as concepções de competências e habilidades exigidas pela prova do ENEM, estabelecendo uma comparação com o que é ensinado durante o ensino médio. Pereira e Rodrigues (2015) apresentam, em seu estudo, a concepção de língua apresentada pelas provas do ENEM.

### **3. CONCLUSÃO**

Ao realizarmos esta pesquisa bibliográfica, constatamos o grande interesse dos pesquisadores pela tematização do ENEM. Essa avaliação de abrangência nacional, que movimenta participantes ao ensino superior anualmente, tem sido um campo fértil para investigações e análises através de perspectivas diversas, além da educacional. No entanto, durante a sistematização do mapeamento de produções, algumas inquietações foram surgindo: por que há tantos silêncios em relação à constituição discursiva do participante do ENEM? E quanto à relação entre o ENEM e um certo projeto de sociedade pretendido?

A partir do rastreamento empreendido nesta investigação, pode-se concluir que há muitas pesquisas que apontam pontos positivos e negativos acerca da metodologia da prova, de sua aplicação, de sua implementação. Contudo, pouco se fala sobre ela, desde a perspectiva discursiva, considerando suas condições de produção (contexto histórico mediato e imediato, situação político-ideológica nacional e formações imaginárias possíveis dos participantes e dos promotores da prova, a saber, Inep e Ministério da Educação na pessoa dos sujeitos diretamente envolvidos com a definição de suas finalidades e particularidades em cada edição). Tais aspectos, uma vez enfocados, talvez possam contribuir para uma compreensão ampliada das

relações entre o ENEM e o currículo de ensino médio desde a evidenciação de certo projeto de sociedade pretendido com que os promotores do Exame podem estar comprometidos.

## REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, W.B. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, v. 19, n. 70, p. 107-25, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S0104-40362011000100007&pid=S0104-40362011000100007&pdf\\_path=ensaio/v19n70/v19n70a07.pdf&lang=pt](http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S0104-40362011000100007&pid=S0104-40362011000100007&pdf_path=ensaio/v19n70/v19n70a07.pdf&lang=pt). Acesso em: 09 fev. 2018.

BARBOSA, Renilce Miranda. Os efeitos de sentido do discurso de institucionalização da política do exame nacional: o ENEM no ensino médio. **Anais do Seminário de Estudos em Análise do Discurso – SEAD**, 5, 2011. Porto Alegre, RS. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/5SEAD/POSTERES/RenilceMirandaBarbosa.pdf>. Acesso em: 10 Mar. 2018.

BERGAMIN, Fabíola Matte. **Currículo e Exame Nacional do Ensino Médio: rupturas e permanências na conformação dos saberes históricos escolares**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) >. Acesso em: 09 fev. 2018.

CARNAVAL, Marilya Mariany. **O exame nacional do ensino médio: um estudo sobre seus usos (1998-2012)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Política, História, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O nó do ensino médio**. São Paulo: Vozes, 2012.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 44 p.: il. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>. Acesso em: 21 Mar. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HEY, A.P. Professora da USP questiona ENEM como forma de democratização do acesso à universidade. **Semana de conhecimento e cultura da UFMG**, 2009. Disponível em: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/013510.shtml>. Acesso em: 09 fev. 2018.

INEP. **Documento Base do ENEM**. Organizado pela Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências – DACC do Inep. Brasília, 2002.

LEAL, Amilton Flávio Coleta.; SANTOS, Cristiane Pereira dos As competências e habilidades no Exame Nacional do Ensino Médio: os sentidos da resistência. **Anais do Seminário de Estudos em Análise do Discurso – SEAD**, 6, 2013. Porto Alegre, RS.

Disponível em:

<<http://anaisdosead.com.br/6SEAD/PAINAIS/AsCompetenciasEHabilidades.pdf>>. Acesso em: 10 Mar. 2018.

LOURENÇO, Vânia Maria. **Limites e possibilidades do ENEM no processo de democratização do acesso à educação superior brasileira**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2016.

PEREIRA, Louise Medeiros; RODRIGUES, Anderson Lins. O discurso sobre a língua no ENEM: estratégias discursivas de controle/regulagem da heterogeneidade. **Anais do Seminário de Estudos em Análise do Discurso – SEAD**, 7, 2015. Porto Alegre, RS.

Disponível em:

<<http://anaisdosead.com.br/7SEAD/POSTERES/AndersonLinsRodrigueseLouiseMedeirosPeira.pdf>>. Acesso em 10 Mar. 2018.

PORTAL MEC. **Ministro propõe novo ENEM como forma de acesso a universidades federais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

SILVA, Denio Menezes. **ENEM: uma análise retrospectiva e prospectiva dos riscos associados em ser mais que uma avaliação diagnóstica**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2015.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SILVEIRA, M.M.; MEDEIROS, M.R. Assistência estudantil nas universidades federais brasileiras: um estudo sobre as políticas de permanência. **Anais do salão internacional de ensino, pesquisa e extensão**, Pelotas, v. 4, n. 2, p. 150-170, maio 2012. Disponível em: <http://seer.unipampa.edu.br/index.php/siepe/article/view/1845>. Acesso em: 09 fev. 2018.

SOUZA, D.N.; BITTAR, M. Política de educação superior e os programas de permanência para universidades públicas – 2003 – 2010. **Série Estudos: Periódico do Programa de PósGraduação em Educação da UCDB, Mato Grosso do Sul**, n. 35, p. 200-217, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serieestudos/article/viewFile/31/321>. Acesso em 04 mar. 2018.

TRAVITZKI, Rodrigo. **ENEM: limites e possibilidades do exame nacional do ensino médio enquanto indicador de qualidade escolar**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013.

# LÍNGUA PORTUGUESA, LITERATURA E CIDADANIA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNS): ECOS DO DISCURSO OFICIAL

*Kelly da Silva Fernandes*

## RESUMO

O presente trabalho foi embasado na Análise de Discurso (AD) pecheuxiana e se propôs a compreender como o ensino de língua portuguesa e literatura, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, se relaciona à formação cidadã. Com esse fim, analisou-se um corpus discursivo constituído por sequências discursivas (SDs) recortadas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Com a análise, buscou-se evidenciar sentidos de cidadania presentes no discurso oficial representado por esse documento, a fim de compreender como se dá o processo discursivo que o engendra. Reconheceu-se, desde as posições-sujeito identificadas nos PCNs, que a cidadania é enunciada com os sentidos de participação social, participação política, gozo de direitos civis e cumprimento de deveres também civis, escolha individual. O discurso dos PCNs oscila, quando se enfoca os sentidos de cidadania, entre um caráter autoritário e outro polêmico, ora possibilitando maior abertura para a criatividade e crítica no trabalho docente e discente, ora restringindo tal abertura.

**Palavras-Chave:** PCN. Cidadania. Discurso.

## 1. EFEITO DE INÍCIO

A relação entre a construção da cidadania e o ensino de português e literatura foi objeto da pesquisa qualitativa apresentada neste artigo. Constituída por uma análise discursiva de recortes dos **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**, a finalidade da investigação envolveu compreender de que forma se constroem os sentidos de cidadania no discurso oficial sobre o ensino de língua portuguesa e de literatura.<sup>57</sup> A formação da cidadania, eleita pelos

---

<sup>57</sup> Estudo envolvendo o retorno dos sentidos identificados nos PCNs, a partir da investigação aqui descrita, em outros documentos produzidos sobre educação e como parte das políticas que têm afetado a produção do currículo no Brasil, tal qual a Base Nacional Curricular Comum, está sendo planejado e se constitui em desdobramento e continuidade da pesquisa apresentada neste artigo. Ele assumirá compromisso com análise de sentidos que, ao serem retomados de outros documentos, contribuem para a atualização, ou não, da memória da educação no Brasil.

“pensadores” da educação<sup>58</sup>, o principal objetivo educacional, para o qual o ensino de todas as disciplinas deve colaborar, parece uma questão decidida – como é possível verificar consultando as diretrizes que “orientaram” a prática educacional nacional de décadas atrás até bem pouco tempo. No entanto, que sentidos e que sujeitos foram sendo constituídos a partir da mesma materialidade linguística, no caso, os PCNs? O que é cidadania, formação do cidadão e participação social para os PCNs? E que práticas esses sentidos podem estar embasando? A partir dessas questões, tentamos descobrir quais os objetivos do ensino desde os sentidos presentes nos PCNs e sua vinculação com a pretendida cidadania.

## 2. UMA FORMA DE CONHECIMENTO CHAMADA ANÁLISE DE DISCURSO

Análises discursivas não ficam restritas ao texto, preferindo situá-lo como materialidade linguística de um discurso em permanente relação com outros discursos, com o já-dito e com o a-dizer. Esse tipo de análise considera a mobilidade dos sentidos e a incompletude da linguagem e busca compreender, além do dito, da superfície linguística, o não-dito que significa, os silêncios das entrelinhas. Em função disso, a análise discursiva não ignora a historicidade da linguagem como código socialmente constituído e sujeito ao equívoco.

O objeto de análise da AD é o discurso, conquanto outras categorias conceituais também sejam fundamentais ao analista: sujeito, sentido, língua, história e ideologia (FERREIRA, 2003). Para acessar o discurso, se parte da materialidade com vistas a compreender como se dá a interpretação em suas diversas possibilidades, como funcionam os processos de atribuição de sentidos, atravessando o efeito de literalidade do sentido, de transparência da linguagem e de onipotência do sujeito. Analisar o discurso não se resume a

---

<sup>58</sup> Os objetivos da educação dependem do tipo de sociedade e da forma como os sujeitos se organizam em instituições. O momento histórico, por exemplo, é decisivo nessa definição e, portanto, na grande variação nos fins que se buscou alcançar, ao longo da história, com a institucionalização e com a expansão educacional. Durante a expansão do Império Romano, a educação foi fundamental para a conquista dos “povos bárbaros”. A imposição da cultura dos dominadores era uma arma até mais eficaz que o uso da força para subjugar os outros povos, uma vez que essa conquista de cunho ideológico funcionava como uma espécie de adestramento, uma maneira de introduzir o inimigo, como um cavalo-de-troia, no interior mesmo das subjetividades submetidas. A partir dessa dominação cultural, o próprio dominado, identificado com o opressor, ajudava a disseminar a sua ideologia, o que poupava tempo e esforço para o dominador. Séculos depois, durante o período colonial, já em nosso país, a educação para um povo de cultura semelhante, mas socialmente diferente, era extremamente desigual e direcionada, distanciando a formação do pobre da formação da elite. Essa estratégia funcionava reproduzindo o mais fielmente possível a ordem social vigente, mantendo separados os saberes do trabalhador e do “pensador”. Neste artigo, quando falo em trabalhador da educação e em pensador da educação, retomo tais sentidos presentes na memória da educação os quais, pela divisão social do trabalho de interpretação, separam os que “executam” a educação dos que a pensam, tentando fazer crer que isso seja possível.

interpretar, embora pressuponha a presença da interpretação, sem a qual não seria possível significar.

Remetendo o texto ao contexto discursivo, é possível ao analista acessar o discurso e, cotejando-o com outros discursos – que o confirmam, que o questionam ou que a ele se opõem –, descobrir as redes de sentido nas quais ele se constrói e como se relaciona com as formações discursivas (ORLANDI, 2001). O caráter inesgotável do discurso impõe ao analista um recorte em função das questões que guiam sua análise, que também determinam a reunião do corpus empírico e o trabalho que o transforma em corpus discursivo; sua abertura torna imprescindível delimitá-lo para a investigação. Assim, o analista do discurso trabalha com apenas alguns estados do processo discursivo, selecionados em função de seu objeto analítico. Em AD, faz-se necessária uma seleção de conceitos, uma particularização da teoria em vista de seu objeto de análise, elaborada a partir da demanda imposta pelo corpus e pelas questões que o organizam (ORLANDI, 2001). Essa especificidade faz cada análise diferente de outras possíveis.

Ferreira (2003, p. 191) apresenta ideologia como prática significativa, “[...] efeito da relação necessária da língua com a história, no processo de constituição dos sujeitos e dos sentidos”. A ilusão da evidência de sentido e a impressão de que o sujeito é a origem do que ele diz se apresentam como mecanismos ideológicos, uma vez que é a ideologia que aponta a interpretação em uma direção e não em outra, “[...] determinada pela relação da língua com a história” (p. 191-192). A impressão de ser sempre já-sujeito é evidência primeira da interpelação pela ideologia, que ocorre por intermédio das formações ideológicas (FIDs), representadas pelas formações discursivas (FDs) no discurso – permitindo a construção de uma “identidade” e de uma “realidade” para o sujeito do discurso (PÊCHEUX, 1995). A noção de formação ideológica (FId), por sua vez, compreende um “[...] conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem „individuais“ nem „universais“, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras” (PÊCHEUX; FUCHS, 1993, p.166) (grifos dos autores). A FD, componente da formação ideológica, estabelece o que pode e o que deve ser dito em uma conjuntura histórica determinada, os sentidos das palavras, frases e proposições são determinados pela formação discursiva na qual eles foram produzidos (HAROCHE; PÊCHEUX; HENRY, 2007).

A heterogeneidade permite a contradição no seio da FD, nas várias modalidades de tomada de posição facultadas ao sujeito pela ideologia frente à forma-sujeito – posição-sujeito que domina os saberes da FD – o que em AD se chama “fragmentação da forma sujeito”. A essas modalidades chamamos “posições-sujeito” (INDURSKY, 2008). Cada uma dessas posições é um modo diferente de se relacionar com a ideologia da FD, de se identificar com

sua forma-sujeito. Há três modalidades de “tomada de posição” do sujeito frente à forma-sujeito dominante em uma FD: identificação plena; contra-identificação e desidentificação<sup>59</sup> – o que foi detalhado nas análises produzidas.

Ernst-Pereira e Mutti (2011) e Ernst-Pereira (2012) apresentam algumas operações fundamentais por meio das quais o pesquisador volta sua análise para o inesperado em dada circunstância a partir de três conceitos-chave: a “falta”, o “excesso” e o “estranhamento”. A identificação desses elementos “constitui-se numa via possível” de iniciar os procedimentos de análise. O que se diz demais, de menos ou que parece não caber naquele discurso pode indicar silenciamentos de sentidos outros, redirecionando as interpretações.

### **3. METODOLOGIA DA PESQUISA**

Como superfície linguística, lidamos com os PCNs. No entanto, as fontes servem apenas como base, uma vez que a sua remissão às condições de produção é que nos traz o objeto da análise: o discurso. A pesquisa foi feita a partir da busca pela palavra-chave “cidadania” relacionada com o ensino de LP e Literatura. As sequências mais representativas foram selecionadas para análise. Algumas delas foram destacadas para ser analisadas neste artigo, compondo nosso corpus. A delimitação do corpus, em si, já é uma tarefa de análise, já que a definição do material que fará parte dele é organizada a partir da questão posta pelo próprio analista. Há dois tipos de corpus com os quais se trabalha em Análise do Discurso, o “corpus de arquivo” e o “corpus experimental”, conforme Courtine (2007). Nosso corpus, por ser composto por sequências discursivas recortadas de material pré-existente, os PCNs, é do primeiro tipo, ou seja, de arquivo.

### **4. A CIDADANIA NOS PCNs E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA**

Discursos oficiais vigentes sobre educação falam muito em participação social, cidadania, cidadão. A formação de cidadãos é apresentada como objetivo ideal da educação. Esse excesso pode ser um ponto de partida para a análise, fazendo o analista questionar que

---

<sup>59</sup> Na identificação plena há uma reduplicação da forma-sujeito. A contra-identificação ocorre quando o sujeito se opõe à posição-sujeito dominante da FD, mantendo a identificação com a forma-sujeito desse domínio discursivo. A desidentificação envolve a identificação ideológica prévia com outra FD ou a criação de uma nova FD, como consequência do sujeito não mais se identificar com a forma-sujeito da sua FD de origem. Isso quer dizer que existem várias formas de identificação possíveis com a forma-sujeito, além daquela que envolve a plena identificação.



sentidos estariam em jogo ali. Além disso, quando se considera a opacidade da linguagem, precisamos duvidar da pretensa transparência desses conceitos.

Para Althusser (1992), tanto a Igreja quanto os estabelecimentos escolares representariam “Aparelhos Ideológicos do Estado”, dito de outra forma, “[...] um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (p. 68), cuja função é reproduzir relações de produção, complementando o Aparelho (repressivo) do Estado, constituído pela própria instituição “Estado”.

A aristocracia perdeu o poder e a burguesia ascendeu em seu lugar, conseqüentemente, foi necessário substituir o Aparelho Ideológico que favorecia a nobreza – a Igreja – por outro que melhor se prestasse à disseminação e à manutenção dos valores burgueses. A escola adquire uma importância muito maior como veículo da ideologia emergente e, finalmente, supera o Aparelho Religioso, com seu poder aumentado pela progressiva massificação do ensino.

O atendimento das camadas populares pelo ensino institucionalizado não levou à aceitação de sua cultura, antes, buscou apagar as diferenças por meio da adoção de uma só identidade – baseada na identificação com a ideologia dominante. Nota-se funcionamento semelhante nos discursos oficiais sobre educação até hoje, principalmente em sua tendência à uniformização dos saberes. Essa homogeneização identitária, que ocorre no interior do Aparelho Escolar, foi denominada “identidade linguística escolar” por Eni Orlandi (1998). O Estado procura apagar as diferenças por meio do processo educativo, criando uma ideia homogeneizante de identidade.

O Aparelho Ideológico Escolar ainda é um dos principais encarregados da “transmissão cultural/ideológica” de uma geração para outra. O “saber”, o “conhecimento”, a “ciência” transmitidos não são neutros; são ideologicamente selecionados e determinados de forma heterogênea, desigual. A seleção de “conteúdos” e “habilidades” propagada/desenvolvida pela escola e a ênfase que recebe não são gratuitas nem iguais para todos os sujeitos, e a sua distribuição não se dá por acaso. Para que a função do Aparelho Ideológico Escolar seja cumprida, é preciso que se efetive a reprodução das relações de produção – educando alguns para servir, outros para mandar. Mas, principalmente, educando a todos para não questionar o óbvio, o seu lugar social, seus direitos e deveres e todas as evidências que compõem o universo escolar.

O discurso oficial, que relaciona ensino de LP e cidadania, é representado aqui pelas sequências discursivas recortadas dos **Parâmetros Curriculares Nacionais**. A fim de abarcar

as orientações às quais estão submetidos tanto os alunos, diretores e professores do ensino fundamental quanto do ensino médio, optamos por recortar sequências discursivas dos **PCN**: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, de Língua Portuguesa e da Parte II dos **PCN de Ensino Médio**, que trata de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias<sup>60</sup>. O texto dessas diretrizes é de teor normativo, embora assuma caráter mais “orientador” que “obrigatório” (PCN-EM, ANO, p. 4).

A prática discursiva representada por essas SDs – autoritária, na tipologia de Orlandi<sup>61</sup> (1983) – se organizaria a partir de uma visão de univocidade possível da língua, uma vez que se propõe a regulamentar o ensino de língua com base apenas em orientações escritas, desconsiderando a deriva de sentidos. O texto escrito, enquanto política governamental, não dá espaço para a discordância, pois não dá voz para o interlocutor.

O discurso oficial se propõe a ser a voz do Aparelho Ideológico Escolar, determinando a dinâmica da escola. No entanto, nem sempre isso ocorre, em decorrência, entre vários motivos, da heterogeneidade integrante de todo discurso e acentuadamente presente nos PCNs. É em virtude dessa contradição, sempre presente no discurso, que a voz do Aparelho Ideológico de Estado sofre interferências de outras vozes, manifestas em posicionamentos que diferem um pouco da posição esperada de autoridade. Na SD I é possível perceber a **posiçõesujeito Autoridade: “O domínio da linguagem**, como atividade discursiva e cognitiva, e o **domínio da língua**, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, **são condições de possibilidade de plena participação social”** (PCN-EF, p.19).

Essa sequência, articulada sob a forma de uma definição cujo eixo é o verbo **ser**, constrói um efeito de verdade. Uma paráfrase dessa sequência seria: “A plena participação social **só é possível** a partir do domínio da língua e da linguagem”. Essa afirmação delinea uma justificativa para a busca pelo “domínio da língua e da linguagem”, colocados como **meios** de alcançar o “objetivo”, qual seja – a participação social. Não há espaço, nesse enunciado, para oposição: o sujeito que o enuncia se coloca como a Autoridade responsável por decidir

---

<sup>60</sup> Serão adotadas, respectivamente, as seguintes siglas: PCN-EF – Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa e PCN-EM – Parâmetros Curriculares Nacionais – Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

<sup>61</sup> Orlandi (1983) se propõe a analisar o que ela chama de discurso pedagógico segundo uma tipologia que divide os discursos em três: discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário. O DP se enquadraria nesse terceiro tipo, pela natureza de sua relação entre o referente e os interlocutores: um agente exclusivo toma o lugar da interlocução, silenciando o outro, e o referente (o objeto) está oculto pelo dizer. O professor representaria esse agente exclusivo, o único que tem acesso ao objeto – o conhecimento – e, por isso, o único habilitado a falar sobre ele. Essa condição acarretaria a negação do discurso do aluno, em vez de conceder-lhe o direito de perguntar pelo referente.

quais são os objetivos da educação que seus subordinados – os trabalhadores da educação – devem alcançar.

A presença da “cidadania” nessa SD está representada por uma de suas paráfrases – “participação social”. Só podemos estabelecer relações desta natureza porque lidamos, aqui, com os sentidos de cidadania como se constituem no interior da FD Oficial: a “participação social” funciona como sinônimo de “cidadania” nesse discurso. O sentido se constitui, justamente, por essa condição: o igual pode ter diferentes sentidos, ao passo que o diferente pode ter sentidos iguais, dependendo da FD que domina a constituição de seus sentidos. (PÊCHEUX, 1995).

Que questionamentos poderiam ser feitos aqui? Possuir e refletir sobre o conhecimento linguístico escolar, por si só, realmente garante a “participação social”? Não existem outras relações de força, na sociedade, que podem tolher o exercício da cidadania, mesmo que o sujeito “domine” língua e linguagem? E quem não possui esses saberes (escolares) – como ocorre com a maior parte (incluindo muitos escolarizados) da população – está mesmo impossibilitado de exercer a cidadania? De que forma se dá essa relação de causae-efeito em que uma coisa garante a outra? Justificar, aqui, não é uma necessidade, pois a veracidade das afirmações se baseia na autoridade da qual se investe a posição-sujeito. O que está em jogo é um modo de ver a dinâmica da sociedade, no qual o desenvolvimento escolar de habilidades linguísticas aparece como condição para o exercício da cidadania. Se esse olhar fosse o único, não seria permitido, em nosso país, o voto dos analfabetos, cuja aprovação permitiu que muitos brasileiros sem acesso à escolarização pudessem, também, participar de decisões políticas e sociais. Essa é ainda uma discussão em andamento.

As duas próximas sequências discursivas funcionam diferentemente da anterior. Embora a posição-sujeito expressa nelas ainda seja a de Autoridade, podemos notar que tanto a SD II quanto a SD III não possuem estrutura afirmativa ou definitiva. Essas duas sequências apresentam “exigências” sob um contorno que pode ser interpretado como de “sugestões”, de “orientações”, demonstrando uma relativização da posição de Autoridade do discurso.

SD II - **Espera-se que** o aluno amplie o **domínio ativo do discurso** nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, **de modo a** possibilitar sua **inserção efetiva no mundo da escrita**, ampliando suas **possibilidades de participação social no exercício da cidadania**. (PCN-EF, p.32)

SD III - Os Parâmetros Curriculares Nacionais **indicam como objetivos** do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- compreender a **cidadania** como **participação social e política**, assim como **exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais**, adotando, no dia-a-dia, **atitudes de solidariedade, cooperação** e repúdio às **injustiças, respeitando** o outro e exigindo para si o mesmo **respeito**. (PCN-EF, p. 7)

“**Espera-se que**”, “**de modo a...**” e “(os Parâmetros Curriculares Nacionais) **indicam como objetivos**” são marcas linguísticas que apontam para o estabelecimento de normas. Simultaneamente, o discurso oficial nessas sequências se mostra indeterminado – o sujeito do verbo “esperar” é substituído pelo reflexivo “se”, o sujeito do verbo “indicar” é ocupado pelo veículo da própria orientação, os PCNs, não por um agente. Essas diretrizes, sem sujeitos que se responsabilizem por elas, adquirem um maior estatuto de obviedade em vista das afirmativas pelas quais estão cercadas.

Voltamos aos efeitos de sentido relacionados à ideia de “cidadania”. A “participação social” é retomada, acrescida da “participação política”. Sabemos que esta última inclui, entre outros “direitos” e “deveres”, o direito ao voto/o dever de votar. A definição trivial de cidadania, mais cristalizada no senso comum, aparece também nessas SDs, acompanhada de adjetivos: “direitos e deveres, **políticos, civis e sociais**”. O adjetivo “social/sociais” já havia aparecido qualificando a “participação”, enquanto “civis” e “políticos” ocorrem pela primeira vez nas sequências analisadas. Que seriam “direitos e deveres civis”? Civil remete à civilização, à cidadania, logo, esses “direitos e deveres civis” seriam outra definição possível para cidadania nesse discurso.

Alguns efeitos de sentidos que analisamos remetem ao social coletivo, que representa a sociedade como um organismo do qual os cidadãos fazem parte, outros expõem uma visão de cidadania um pouco distinta, na qual a sociedade não aparece como funcionando movida pelo grupo, mas sim pela soma das contribuições individuais sem que seja necessária organização. As marcas linguísticas que apontam esses efeitos de sentidos podem ser vistas em “atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças...respeito”. A noção envolvida nessas expressões é a de que a parte de cada um faz a diferença no todo, elas não falam apenas do social, mas de valores morais. Dizendo de outro modo, essas expressões chamam a atenção para a possibilidade do indivíduo não desejar ser cidadão, não se importar com a coletividade – atitudes que ele não tomaria se fosse solidário, se cooperasse com os outros, se não aceitasse as injustiças, se respeitasse e exigisse respeito. Cidadania aparece, então, como uma escolha individual.

Como contraponto às sequências discursivas apresentadas até agora, enunciadas pela posição-sujeito Autoridade, as seguintes não parecem assumir o mesmo posicionamento discursivo. Vejamos: SD IV – “A proposta **não pretende reduzir** os conhecimentos a serem aprendidos, mas sim **definir os limites sem os quais** o aluno desse nível de ensino teria dificuldades para **prosseguir os estudos e participar da vida social**” (PCN-EM, p. 6). A SD

IV nega que pretenda reduzir os conhecimentos a serem aprendidos pelos alunos. Essa negação é índice do diálogo imaginário com o leitor, também imaginário – o professor, para quem se endereçam os PCNs. A que objeção responderia essa negação?

Para fins de análise, usemos um enunciado hipotético – mas nem por isso menos legítimo, já que a reconstrução do interdiscurso sempre tem um caráter hipotético (COURTINE, 2007, p.128) – que represente a oposição do professor ao estabelecimento desses parâmetros: “Quer dizer que tudo o que eu sempre ensinei não vale? Quer dizer que a educação toda, agora, só deve ser direcionada para formar cidadãos?”. São muitas as queixas que ouvimos dos professores nesse sentido, e a resposta dos parâmetros confirma isso. A imagem do leitor e da questão que ele poderia colocar não é feita no vácuo; tais construções imaginárias são produzidas com base no interdiscurso – na memória discursiva no que diz respeito aos objetivos educacionais.

Mas, se não se pretende definir exatamente o que deve e o que não deve ser ensinado no ensino fundamental e médio, para que elaborar os PCNs? Para definir limites **mínimos**, “sem os quais” o aluno não poderia continuar estudando ou exercer sua cidadania. O uso de “sem os quais” é que aponta a possibilidade de um efeito de sentido de **mínimo**. Se nem tudo o que pode ser ensinado está nos PCN, surge um horizonte de mobilidade para o professor: respeitando esses limites mínimos, há liberdade para ensinar conteúdos e habilidades não necessariamente previstos nos parâmetros, desde que não se deixe de cumprir os tais limites mínimos. Quando o sujeito do discurso oficial assume essa postura, que dá certa liberdade ao professor, seu discurso torna-se menos autoritário e, em certa medida, polemiza-se.

A sequência V – “As propostas de **mudanças qualitativas** para o processo de ensinoaprendizagem no nível médio **indicam** a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, **negociar significados**, cooperar, **de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho** e a continuidade dos **estudos**” (PCN-EM, p. 5) – também apela para a continuidade dos estudos e para a cidadania, com a diferença de mencionar – junto a essas finalidades – o trabalho. Tal referência talvez esteja relacionada ao nível médio, que essa SD regulamenta. Há referência às “mudanças qualitativas”. Poderíamos, simplesmente, vincular o sentido dessas mudanças àquela noção de melhora já cristalizada em nossa memória discursiva no que se relaciona com educação, mas esse não é o único sentido autorizado pelas condições de produção dessa sequência. Se fizermos uma remissão aos diversos discursos da/sobre a educação nas últimas quatro décadas, veremos que é recorrente a ideia de que a educação em nosso país é de baixa qualidade. Esse discurso nasceu praticamente com a

educação massificada e persiste até hoje, alimentado pelos discursos sobre a educação – da mídia, dos professores, dos alunos. Ao governo, enquanto responsável/responsabilizado pelo fracasso, cabe liderar o encaminhamento de “mudanças qualitativas” – e não é desejável que seus discursos adquiram o tom de queixa.

Em virtude disso, as mudanças propostas nessa SD são voltadas às práticas de professor-aluno, no máximo exigindo participação da direção escolar, e incluem ensinar o aluno, de modo sistemático, a “pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, **negociar significados**, cooperar, **de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania**, o **trabalho** e a continuidade dos estudos”. Talvez os professores e mesmo os alunos não discordem de nenhum dos sentidos atribuídos, aqui, à mudança qualitativa da educação. Eles concordariam, porém, que esses poderiam ser acrescentados de muitos outros – que quem sabe não coubessem no espaço discursivo dos PCNs – como o famoso aumento do investimento em educação, pelo Estado, que os próprios PCNs representam.

Apesar desse não-dito, o discurso oficial não pode ser encarado como um todo homogêneo, voltado sempre para os mesmos sentidos. Ainda na SD V, temos as atitudes de “**negociar significados**, cooperar”, que são exemplos de um discurso polêmico na categorização de Orlandi (1983) na medida em que permitem outras práticas/sentidos diferentes e até conflitantes com aqueles tradicionalmente cultivados no ambiente escolar. O sujeito enunciador do discurso que consente esses deslizamentos já não fala da posição-sujeito Autoridade, sua identificação já não é tão plena, tornando-se relativa.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fechamento do texto é da ordem do simbólico, como destaca Indursky (2001, p. 33):

[...] o efeito-texto resulta da ilusão de que tudo o que devia ser dito foi dito, nada faltando e nada sobrando. Ele é dotado de começo, meio e fim. O efeito-texto é um espaço discursivo simbólico porque seu fechamento é simbólico e sua completude também o é. E o autor necessita destas duas ilusões – completude e fechamento – tanto para dizer como para concluir seu dizer

Levando tal pressuposto em consideração, tentaremos “costurar” os retalhos de discurso e de análise, a fim de criar um efeito de conclusão desse trabalho. A FD que analisei foi denominada Oficial, e é composta pelo discurso oficial – representado aqui por SDs recortadas dos PCN. Com base na construção teórica em torno da FD Oficial, formulei um

quadro-resumo que ilustra as descobertas em relação à posição-sujeito dominante a partir de seu lugar social e discursivo:

**Quadro 1 – Posição-sujeito dominante desde seu lugar social e discursivo**

	Sobre a noção de cidadania e a formação do cidadão	Sobre a importância de ensinar/aprender Língua Portuguesa e Literatura
Posição-sujeito	FD Oficial	FD Oficial
	Discurso Oficial	Discurso Oficial
	Autoridade: Proíbe e fixa os sentidos de cidadania. Impõe a formação de cidadãos como finalidade do ensino.	Autoridade: Define todo o ensino de LP e de Literatura voltado ao objetivo que é a formação da cidadania. Indica que a Literatura não deve ser disciplina autônoma e determina que os estudos literários façam parte do ensino de Português.

**Fonte:** Material produzido pela autora.

A FD Oficial distingue-se por sua função de **autoridade**. Por essa razão, a posição-sujeito que recebe o estatuto de forma-sujeito dessa FD é denominada **posição-sujeito Autoridade**. Caracterizamos a posição-sujeito Autoridade como a posição-sujeito que representa o que se espera de um representante do Aparelho Ideológico do Estado: que se apresente enquanto autoridade a ser respeitada; que defina diretrizes de trabalho; que esclareça o certo e o errado em sua área de atuação.

Na análise, divisamos uma única – embora heterogênea – formação ideológica determinando os discursos analisados, que chamamos de Formação Ideológica Educação. Dentro dessa mesma formação, há mais de uma forma de discursivização. Percebemos, no entanto, que muitas vezes o sujeito enunciador desse discurso assume uma posição de dar conselhos ou sugestões, deslizando para uma posição-sujeito que relativiza essa autoridade. Portanto, não há apenas uma maneira de identificar-se com a forma-sujeito: a heterogeneidade da formação discursiva aponta para a ambiguidade no interior da forma-sujeito, para sua fragmentação.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. [1985]. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais – Ensino Médio. Parte II: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf> Acesso em 17/02/2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COURTINE, Jean-Jacques. [1981] El Concepto de Formación Discursiva. In: BARONAS, Roberto Leiser (org.). **Análise do discurso: Apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p. 119-141.

ERNST-PEREIRA, Aracy. “Escovando” palavras: movimentos possíveis de interpretação. In: FANTI, Maria da Glória di; BARBISAN, Leci Borges. **Enunciação e Discurso: tramas de sentidos.** São Paulo: Contexto, 2012, p. 95-102.

ERNST-PEREIRA, Aracy; MUTTI, Regina Maria Varini. O analista de discurso em formação: apontamentos à prática analítica. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, V. 36 n. 3, p. 817 a 833, set/dez, 2011. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 23 de abril de 2015.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O Caráter Singular da Língua na Análise de Discurso. **Organon – Discurso, língua, memória.** Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 17, n. 35, 2003, p. 189-200. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/30023/18619>. Acesso em: 07 de março de 2016

HAROCHE, Claudine. PÊCHEUX, Michel. HENRY, Paul. [1971] A Semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, Roberto Leiser (org.). **Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p. 13-31.

INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNST-PEREIRA, Aracy, FUCK, Susana Bornéo. **A leitura e a escrita como práticas discursivas.** Pelotas: Educat, 2001. p. 28-41.

INDURSKY, Freda. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília Ana (orgs.). **Práticas Discursivas e Identitárias: sujeito e língua.** Porto Alegre: Nova Prova, 2008. p. 9-33.

MITTMANN, Solange. Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (orgs.). **Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites.** São Carlos: Claraluz, 2007.

MITTMANN, Solange. Heterogeneidade constitutiva, contradição histórica e sintaxe. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 6, n. 1, p. 85-101, jan./jun. 2010.

ORLANDI, Eni. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos.** Campinas, São Paulo: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, Inês. **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 203-212



ORLANDI, Eni Pulcinelli. O discurso pedagógico: a circularidade. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso**. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 9-17

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**. Campinas: Unicamp, 1995. p. 159-185.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. [1975] In GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3 ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1993. p. 183-252.

## **O SILÊNCIO QUE MATA: ESCOLA, CURRÍCULO E VIDAS LGBT**

*Lucas Carboni Vieira*

### **RESUMO**

Balizando-se na Análise de Discurso (AD) de Michel Pêcheux, a proposta deste trabalho é a de tencionar a heteronormatividade nos currículos escolares. Partindo de pesquisa realizada anteriormente, onde se tematizou os discursos de pessoas LGBT sobre LGBTfobia e militância, realizou-se novo gesto de interpretação. Aproximou-se as respostas coletadas naquela pesquisa de enunciados de estudantes que foram reunidos pela “Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Escolar” em 2015, criando assim um novo corpus. Esta aproximação partiu do efeito de sentido de violência, encontrado na primeira pesquisa realizada, servindo de gatilho para uma reflexão sobre o papel da escola no que concerne à justiça social para com a comunidade LGBT. Aponta-se a necessidade de discussão sobre os efeitos sociais do silenciamento escolar acerca dos temas da sexualidade, refletindo sobre o caráter curricular deste silêncio que, apesar do não-dizer, gera afetações profundas na tessitura social, no sentido de perpetuação do preconceito e da discriminação.

**Palavras-chave:** LGBTfobia; Currículo; Discurso.

### **1. INTRODUÇÃO**

Este trabalho é um prolongamento de uma pesquisa realizada em 2016, com o objetivo de compreender como pessoas LGBT produziam sentidos acerca da LGBTfobia e da

militância. Revelou-se, através do trabalho com a Análise de Discurso de Michel Pêcheux, um grande encontro com o silenciamento: os dizeres da comunidade LGBT ocupavam este espaço de significação para demonstrar sua resistência e a violência da heteronormatividade. Este conceito refere-se à ideia de uma “heterossexualidade compulsória”, funcionando de tal forma que “[...] faz crer que a heterossexualidade é a forma mais natural, normal e saudável de viver a sexualidade. Quando o sujeito foge a essa norma, ele é tido como desviante, anormal, doente, incompleto, imaturo” (BALESTRIN, 2017, p. 18). Implicado pelas conclusões então levantadas, desejei aproximar a questão do espaço escolar, da produção de significados sociais através do currículo. Com isso, desenvolveu-se esta pesquisa de caráter qualitativo, do tipo estudo de caso, aproximando escola, currículo e as vidas LGBTs que as instituições escolares, de forma geral, insistem em silenciar, enclausurar, invisibilizar. Essa violência simbólica “[...] se reflete em taxas de suicídio superiores destes jovens quando comparada com as taxas em jovens que se identificam como heterossexuais” (VERDIER; FIRDION, 2003 apud NARDI; QUARTIERO, 2007, p. 77). O objetivo deste escrito é problematizar a natureza heteronormativa do currículo, e seus efeitos danosos a uma formação cidadã e à justiça social. Novamente fazendo uso do escopo teórico da Análise de Discurso, fui surpreendido pela reverberação dos sentidos: as descobertas feitas em 2016 ressoavam no relatório<sup>62</sup> da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT) em parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR)<sup>10</sup> sobre as situações de estudantes LGBT nas escolas brasileiras, publicado no mesmo ano. O relatório tem o título de “Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil”. Pesquisas diferentes, com sujeitos diferentes, de idades diferentes, evidenciaram o silenciamento e a violência sofridos pela comunidade LGBT.

## **2. O PROJETO DE PÊCHEUX**

O trabalho de Michel Pêcheux, preocupado com a materialização da ideologia na linguagem, resultou na consolidação de uma teoria materialista do discurso. Tal teoria tencionou a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. O discurso, objeto teórico, é processo sócio-histórico que permite observar o encontro da língua com a ideologia, tomando a primeira como sua materialidade. Tratar o discurso como objeto sócio-histórico, implica dizer que ele

---

<sup>62</sup> Utilizaremos a palavra Relatório, escrito com letra maiúscula para referenciar a pesquisa feita pela ABGLT. <sup>10</sup> A parceria também se estendeu a grupo internacionais como Fundación Todo Mejora (Chile); Gay, Lesbian & Straight Education Network (GLSEN – EUA).

é constantemente afetado pelas relações de poder. Corporifica-se, ao longo do denso trabalho de seu fundador, para a Análise de Discurso uma série de conceitos-chaves, para a produção do conhecimento em AD: sujeito, discurso, história, ideologia e sentido são elementos nodais do trabalho pecheuxiano. O discurso, como conceituou Pêcheux, “é efeito de sentido entre interlocutores” (PÊCHEUX, 1993, p. 82), interlocutores não-empíricos, sujeitos historicamente determinados. O discurso é um processo social que tem na língua a sua materialidade. É nele que podemos observar “[...] as relações entre ideologia e língua, bem como os efeitos do jogo da língua na história e os efeitos desta na língua” (FERREIRA, 2003, p. 193).

No caso deste trabalho, o corpus provocou a necessidade de buscar o conceito do silêncio assim como é trabalhado por Orlandi (1993). A autora apresenta uma nova perspectiva para pensar esta questão, propondo um papel ativo para o silêncio na produção dos sentidos. Se na perspectiva comum, ele é sinal do não-dizer, da ausência de significação, Orlandi aponta que, em verdade, é uma das formas possíveis de estar no sentido, de significar. Afirma que

A linguagem, por seu lado, já é categorização do silêncio. É movimento periférico, ruído. [...] A linguagem é conjugação significante da existência e é produzida pelo homem, para domesticar a significação. A fala divide o silêncio. Organiza-o. O silêncio é disperso, e a fala é voltada para a unicidade e as entidades discretas. Formas. Segmentos visíveis e funcionais que tornam a significação calculável. (ORLANDI, 1993, p. 34).

Mais ainda: o silêncio é “horizonte e iminência do sentido” (ORLANDI, 1993, p. 13). Ademais, difere o **silêncio** – como lugar de possibilidades dos sentidos e respiração das palavras – e o **silenciamento** – a política do silêncio – que age no sentido de coibir a possibilidade do dizer, censurando o sujeito. É esta dimensão do silêncio que ressoa neste trabalho. O silenciamento de pessoas LGBT pela heteronormatividade, efetivado de tal forma que cala a experiência vivida destes sujeitos no momento em que são convidados a falar de sua realidade. Apesar deste efeito da heteronormatividade, é preciso considerar que “o silêncio pode ser considerado tanto como parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência)” (ORLANDI, 1993, p. 31). O que aponta para a natureza dividida e contraditória do sujeito, que se constitui na relação de forças entre sedimentação e renovação do dizer, ou ainda, entre a paráfrase e a polissemia.

Vejo o sexo como uma das possíveis regiões ideológicas a que Pêcheux se refere em **Semântica e Discurso** (1995), estando a serviço da heteronormatividade no que tange aos interesses das classes dominantes (brancas, cristãs, heterossexuais...) na manutenção dos

sentidos acerca das possibilidades de vivência sexual. A partir desta concepção, é possível entender as relações entre o silenciamento e o silêncio de resistência encontrados nos enunciados que compuseram esta pesquisa.

### 3. METODOLOGIA DA PESQUISA

A discussão, que aqui se propõe, deu-se em razão da aproximação de enunciados coleados na pesquisa realizada em 2016 e dos depoimentos reunidos no relatório da ABGLT. Tal aproximação reforçou as descobertas realizadas anteriormente e reverberou o debate para a dimensão da escola e do currículo. A coleta das sequências discursivas deu-se através da plataforma virtual Survey Monkey, contando com 16 participantes, todos moradores do Rio Grande do Sul. Todos os colaboradores da pesquisa são sujeitos LGBT que, apesar das diferentes trajetórias de vida, têm em comum a experiência escolar. Dos efeitos de sentidos presentes no corpus discursivo, selecionamos o efeito de sentido de violência e o aproximamos dos depoimentos contidos na “Pesquisa Educacional sobre o Ambiente Escolar no Brasil”. Selecionamos 8 depoimentos que ressoaram com o efeito de sentido de violência, demonstrando que os sujeitos LGBTs, em diferentes lugares do Brasil, são afetados pelos mesmos efeitos de cerceamento do dizer e sofrimento.

### 4. VIOLÊNCIA, CURRÍCULO E ESCOLA

O efeito de sentido de violência demonstra que os dizeres de LGBTs são sempre margeados pela heteronormatividade que se manifesta através do medo, do receio, da violência. Na primeira pesquisa realizada, neste efeito de sentido, o medo de ser alvo do preconceito e da dor transpareceu nas sequências discursivas (SD). A violência é um sentido pulsante em todos os dizeres, entrando em direta relação com as sequências destacadas do relatório da ABGLT. Destacamos, da primeira pesquisa, respostas para as questões: Você considera que existe LGBTfobia? Você sofre com isso?

SD 1	Sei que existe, pois já sofri na infância. Agora não mais. Mas temo sofrer. [...]
SD 2	Sim. Sofro no quesito cotidiano, mas nenhuma violência física me atingiu. Ainda.
SD4	Sim. Existe e podemos observar em diversos veículos midiáticos. Eu não sofro com isso diretamente, porém influência nas minhas atitudes sociais.

O dizer LGBT está marcado pela violência de todas as formas – seja no passado, em experiências vividas; seja no presente, sofrendo as ações das imposições culturais; seja no devir, com o medo de ser alvo dela no futuro. Observando as marcas da violência nos discursos LGBT, chega-se aos efeitos que a heteronormatividade e seus mecanismos de controle condensam nos sujeitos. A violência não é uma realidade distante ou impossível, muito pelo contrário – ela é uma certeza, um fato concreto, que há de acontecer em algum momento da história dos LGBT. Seja na infância, no trabalho, na família, etc. Se não o foi no passado, acontecerá seja no presente ou no futuro. Ser LGBT é reconhecer a irrefutabilidade da discriminação e do preconceito que, a qualquer momento, pode se manifestar.

Observando os enunciados encontrados no Relatório, podemos observar a materialização deste temor, do sofrimento decorrente do preconceito. Se nas SDs 1, 2 e 3 é o medo que faz interface com a irrefutabilidade da violência, nas SDs 4, 5, 6, 7 e 8 de estudantes do Ensino Médio é a dor que toma conta dos dizeres:

SD4	Certa vez ao sair da escola com a minha amiga (lésbica), dois garotos da nossa sala nos perseguiram até quase chegarmos à minha casa (moro a 5 km da escola). Enquanto corríamos com medo, os dois gritavam coisas como: aberrações, filhos do capeta, abominação e coisas do tipo. Depois do ocorrido fui para a escola por mais uma semana, e depois desisti de estudar aquele ano (2015), pois não me sentia seguro.
SD5	O meu ensino médio foi horrível, graças aos meus colegas estudantes e aos funcionários da minha escola. Era difícil para mim acordar todos os dias e ir para aquele inferno.
SD6	Uma vez sofri bastante preconceito em minha sala de aula, fui até o diretor pedindo para mudar de sala, e ele insinuou que a culpa era minha pelo jeito de me comportar, vestir etc.
SD7	Ainda existe tanto preconceito; é tão angustiante se sentir sozinho, sem compreensão, com os xingamentos; somos considerados uma escória, se não fosse por alguns poucos amigos que compreendem nossa batalha diária; vejo o futuro com tanto pessimismo, que tristeza.
SD8	Meu professor de história foi demitido por ter me ajudado quando sofria muito bullying. Os outros pais e estudantes fizeram abaixo assinado contra ele porque ele começou a propor trabalhos com temas LGBT.

Os estudantes que enunciaram estes depoimentos estão na faixa dos 15 aos 21 anos e são dos estados de São Paulo, Piauí, Mato Grosso e Rio Grande do Sul. Nessas SDs, a heteronormatividade se manifesta gritantemente na escola. A escola, como lugar de passagem obrigatória e voltada para a formação da infância e da juventude, é lugar privilegiado de afetação social. Quer se tematize ou não a questão da cidadania no processo educativo, terminada a “quarentena escolar”, a sociedade recebe um novo cidadão. Em razão disso, é indispensável pensar que tipo de cidadania está sendo tematizada na escola – tematização essa que também pode ser feita através do silêncio, do não-falar, da convivência com o status quo.

Que cidadão é esse que sai da escola? O que ele apre(e)nde ao vivenciar a escolarização? De que forma esse sujeito foi provocado a interpretar a sua realidade e aquela que o cerca? Como foi incitado a pensar sua atuação no seu contexto sociocultural?

A instituição escolar é (ou deveria ser) espaço de aproximação do conhecimento científico da realidade dos sujeitos que ali estão, não para produzir apagamentos das identidades das crianças e dos jovens, mas para complexificar a sua capacidade de entender o mundo que os cerca. Tal complexificação só pode ser feita dialogicamente, no estreitamento das relações das experiências coletivas e individuais com os conhecimentos científicos. Santos, ao falar sobre o paradigma dominante e o paradigma emergente, coloca que o segundo, ao gerar uma revolução científica, é uma proposta de “[...] um conhecimento prudente para uma vida descente” (1988, p.60). Aponta, ainda, que este novo paradigma “[...] não pode ser apenas um paradigma científico, tem de ser também um paradigma social (SANTOS, 1988, p. 60), o que significa dizer que é preciso pensar uma nova forma de entrelaçar conhecimento e vida social. A escola tem papel fundamental nisso.

O conceito freiriano do “pensar certo” parece caminhar na direção destas provocações, pois rejeita qualquer forma de discriminação, a fim de um exercício mais pleno da democracia (FREIRE, 1996). Esse refutar dos preconceitos passa pela necessidade de reestruturação cultural de uma sociedade, repensando as formas com que enxerga os sujeitos que são alvo de sua discriminação. É preciso repensar como são lidos socialmente todos aqueles grupos que são alvos de preconceito: as mulheres, os negros, os indígenas, os/as LGBTQs e ainda as mais diversas expressões de gênero. A escola possui privilegiada posição para provocar essas transformações, já que é também ela uma das instituições responsáveis pela perpetuação destes preconceitos.

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. [...] O intelectual memorizador [...] repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética mas pensa mecanicamente. Pensa errado. E como se os livros a cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto. (FREIRE, 1996, p. 26-27).

Essa busca pela realidade, provocada pelo “pensar certo”, que não se desconecta do dia a dia, da materialidade da vida e está diretamente voltada a negar preconceitos, caminha na direção da justiça social. A escolarização, então, seria um processo de aproximação dos educandos com ferramentas de leitura da sua realidade, lhes possibilitando refletir de forma

crítica e qualificada, não para que, individualmente, se tornassem capazes de ascender socialmente. Focar na possibilidade de ascensão econômica do indivíduo parece-me uma perpetuação de um sistema gerador de desigualdades – trata-se de uma sustentação do sistema meritocrático: destaca-se apenas quem melhor se desenvolve na escolarização.

Como defendido por Connell, pensar a justiça social é algo que deve ser pauta de todos aqueles que se envolvem no sistema educativo (professores, familiares, educandos e gestores). Para ela, há três razões que devem ser consideradas: 1) o sistema escolar é um grande bem público, com grande investimento do governo. Logo é importante refletir sobre quem recebe os benefícios deste sistema – quem consegue acessar os níveis mais elevados de educação e quem vê suas expectativas (quando as tem) frustradas?; 2) a importância dos sistemas escolares tende a crescer no futuro – o sistema de produção faz uso do conhecimento organizado, o que coloca a escola em uma posição de importância: ela não apenas distribui os bens públicos, como também molda o tipo de sociedade que teremos; 3) educar envolve um aprendizado moral que, ao ser evitado, resulta em lições de indiferença moral e falta de responsabilidade (CONNELL, 1993). Connell aponta, ainda, que privilegiar uma criança em detrimento de outras é dar-lhe uma educação corrompida. Tomando o terceiro aspecto referido por Connell, sobre a aprendizagem ético-moral, é preciso refletir sobre como o currículo desencadeia, pelos silenciamentos, pelas negativas, pelas invisibilidades, este efeito de indiferença moral e falta de responsabilidade. Todo currículo que não se comprometa com questões da justiça social acaba por validar as opressões que a sociedade vivencia. Ignorando o feminicídio, permite que se chamem de loucas as mulheres que lutam contra a violência; ignorando o racismo, permite que se chamem de vitimistas os negros que se levantam contra ele; ignorando a LGBTfobia, permite que se chamem de doentes aqueles que amam e vivem o prazer fora do regime heteronormativo.

Importante destacar os dados levantados no Relatório: é gritante a materialidade desse sofrimento e dessa desigualdade que se corporifica no ambiente escolar. A ABGLT contou com 1016 participações coletadas entre todos os estados do Brasil (com exceção de Tocantins). Contribuíram estudantes de escolas particulares e públicas, com faixa etária de 13 a 21 anos. Os moldes da investigação seguiram a Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Escolar (National School Climate Survey) da GLSEN, que vem sendo aplicada, desde 1999, nos EUA, e tem sido adaptada e aplicada em outros países. Dos estudantes participantes da pesquisa: 60% se sentiam inseguros na escola por conta de sua orientação sexual; 48% ouviram com frequência comentários LGBTfóbicos feitos por seus pares; 73% foram agredidos verbalmente por sua orientação sexual; e 68% por sua identidade/expressão de gênero (ABGLT, 2016). Que escola

é essa que permite níveis tão elevados de violência contra aqueles que deveria instruir? Ou ainda, que formação é essa que permite o exercício da discriminação de forma tão escancarada e violenta em espaços escolares? Guacira Lopes Louro nos dá a resposta, apontando que, apesar do possível reconhecimento da existência de outras formas de exercício da sexualidade e das expressões de gênero,

uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. [...] é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico. (LOURO, 2003, p. 43-44).

A heteronormatividade está profundamente costurada nas propostas de currículo, através do silenciamento da história LGBT no Brasil e no mundo. Abre-se espaço para a educação corrompida de que fala Connell, como por exemplo a associação do vírus HIV exclusivamente a homens gays, ignorando o fato de que doenças sexualmente transmissíveis não “escolhem” orientação sexual. Permite asserções sobre a inexistência de práticas homossexuais no passado, momento em “que a ordem estava realmente estabelecida”. Afirmação que ignora a história da humanidade e da sexualidade, por desconhecer que, por exemplo, o termo “heterossexual” só surge a partir do século XIX, ou que, na Alemanha, em 1920, havia um instituto de estudos da sexualidade que já realizava cirurgias de transgenitalização – financiadas pelo governo alemão – e que foi destruído pelos nazistas em 1933 ( KATZ, 1996; SIMÕES; FACCHINI, 2009). A escola não pode permitir que discursos desta ordem sejam reproduzidos e perpetuados dentro das suas paredes e sob a sua chancela. Em razão da onda conservadora no país, desde 2010, os debates sobre sexualidade foram retirados das escolas via Assembleias Legislativas, o que afeta diretamente os jovens estudantes que, apesar do maior acesso à internet, possuem menos acesso a informações qualificadas sobre o tema – resultando no aumento da AIDS, da sífilis congênita e da gravidez na adolescência, como aponta Georgiana Braga-Orillard, diretora da UNAIDS Brasil, em uma entrevista à BBC (COSTA, 2016, s/p).

A heteronormatividade, em conluio com outros aspectos do conservadorismo, manifesta na escola e no currículo, não atinge única e exclusivamente as pessoas LGBT. Ela afeta a todas as crianças e jovens que veem-se impossibilitados de acessar, no ambiente escolar, as informações necessárias acerca de sexualidade. As escolas devem tratar, por exemplo, do incrível movimento realizado por artistas como Dzi Croquettes e Secos & Molhados, que, em plena ditadura militar, questionavam padrões de sexualidade e gênero, criando rupturas na



estrutura dominante. É preciso que se diga que o maior índice de assassinatos de pessoas LGBT está nesse país<sup>63</sup> e que, apesar da falha jurídica de não haver uma lei contra a homofobia, a Constituição Federal, no inciso quarto do 3º Artigo, afirma que um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil é “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). A escola precisa dizer que, na esteira deste objetivo, surgem diversos estatutos e leis que dão conta da discriminação de raça e etnia, do ataque à infância, à juventude e à velhice. O mesmo, entretanto, não aconteceu às questões de sexualidade, demonstrando uma lacuna na aplicação dos direitos dos cidadãos LGBTs brasileiros. Isso se corporifica como uma precarização da democracia. Por que esta diferenciação se as estatísticas gritantes apresentam a necessidade de políticas públicas de proteção? Estes questionamentos devem ser levantados no espaço da escola como dimensão formativa da cidadania.

Débora Britzman (1998) apresenta a sexualidade como uma potente e complexa dimensão humana que deve ser valorizada. É a partir dela que a curiosidade humana se desenvolve. Não devemos pensá-la única e exclusivamente como uma manifestação erótica, mas sim, como um catalizador da vontade de conhecer, de ter prazer em aprender. Esta leitura deve englobar as relações ontológicas e sociológicas. A autora propõe que se veja a sexualidade como “[...] uma paixão entre pessoas e como um viver apaixonado. Em termos mais gerais, eu lhes pedirei que pensem sobre o que a sexualidade tem a ver com a liberdade e com o direito de construir uma sociedade interessante, relevante e vital” (BRITZMAN, 1988, p. 155). Catalizadora da curiosidade e da possibilidade da construção de uma “sociedade mais interessante”, a sexualidade é um direito imbricado na formação da cidadania, na criação de

[...] um eu capaz de defender-se, de sentir de forma apaixonada a situação dos outros, de criar uma vida a partir das experiências de aprender a amar e de fazer dessa aprendizagem do amar, o amor por aprender. Esse direito a construir a sexualidade é, assim, composto de movimentos minúsculos e cotidianos: o direito de construir o eu, o direito ao prazer, o direito à informação adequada, o direito a fazer perguntas, o direito a ler, o direito a juntar-se ao social, o direito à curiosidade, o direito a amar. (BRITZMAN, 1988, p. 156).

Direitos esses garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O ECA (BRASIL, 1990) aponta que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do

---

<sup>63</sup> Vide: A) **Revista Galileu** - <http://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2017/05/brasil-ainda-e-o-pais-que-mais-assassina-lgbts-no-mundo.html>; B) **Catraca Livre** - <https://catracalivre.com.br/geral/cidadania/indicacao/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-lgbts-no-mundo-1-cada-25horas>; C) **Folha Uol** - <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/05/1884666-brasil-patina-no-combate-ahomofobia-e-vira-lider-em-assassinatos-de-lgbts.shtml>

poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes. Direitos que englobam a educação, a dignidade, o respeito, a liberdade e a convivência comunitária. No artigo 5º, o Estatuto afirma que: “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”. No Capítulo II do Estatuto (BRASIL, 1990), encontramos ainda os artigos 17, 18 e 18-A, que seguem:

Art. 17. O direito ao respeito consiste na **inviolabilidade** da integridade física, **psíquica e moral** da criança e do adolescente, abrangendo a **preservação** da imagem, da **identidade**, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, **pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.**

Art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou **de tratamento cruel ou degradante**, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los. (grifos nossos)

Este claro desrespeito ao ECA por parte das escolas, se baseia na cultura heteronormativa que permite e incentiva que tais abusos sejam perpetrados em nome da norma. Esse ataque aos direitos das crianças e dos adolescentes entra em dissonância com o que Freire fala sobre o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. Ensinar exige que se dê espaço para as identidades dos educandos, para as suas marcas culturais, para as suas expressões, e, em um jogo muito interessante de palavras, possibilitado pela pluralidade dos sentidos possíveis, ele diz:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu. (FREIRE, 1996, p. 41).

A assunção de si mesmo, que Freire propõe, coloca o sujeito em um contexto histórico, em um contexto cultural – ele não é um indivíduo começo e fim do próprio sentido: ele está imerso em uma realidade que o afeta. Curiosamente, a expressão “assumir-se” transformou-se em uma expressão que se refere à declaração da sexualidade não-heterossexual. Dando ainda

outra potente leitura para este parágrafo de Freire: o espaço da escola, dentro da sua necessária sensibilidade, respeito e comprometimento com o pensar certo, deveria ser o melhor lugar para “assumir-se”. Para dizer de si, para tratar da sua sexualidade de forma sadia e protegida, amparada por professoras e professores capacitados (o que implica o repensar acerca da formação docente) a tratar dessa dimensão essencial da sociedade e do sujeito – a sexualidade. Local onde a experiência pessoal e o conhecimento científico se encontram, a escola deveria ser espaço privilegiado para acolher a diferença e a pluralidade como formas sadias de ser e estar na vida.

## **5. PALAVRAS FINAIS**

A escola deveria ser o espaço mais seguro para o “assumir-se”. Seguro porque capacitado a compreender o direito dos educandos de se constituírem como cidadãos plenos em uma sociedade democrática. A sexualidade deveria ser vista como potência, catalisadora da curiosidade, superando uma visão erotizada e vinculada ao ato sexual em si – a busca do prazer por aprender também é sexual. Esta pesquisa demonstra o quanto os dizeres LGBT são afetados pela violência da heteronormatividade, que reverbera nos dizeres, buscando silenciar, dominar os sentidos, conter os dizeres. Estes efeitos de contenção são contrários a uma perspectiva educativa que se balize em valores de igualdade e justiça social, demandando alterações estruturais que, no caso da escola, tem afetações curriculares. Duas pesquisas diferentes possibilitaram aproximações de sentidos de forma tal que reforça a necessidade da luta contra a LGBTfobia. A necessidade de continuação do estudo é premente, na intenção de melhor compreender os efeitos da heteronormatividade na escola.

As vidas LGBTs veem-se constantemente ameaçadas. A escola reproduz/perpetua esse estigma cultural ao descer o véu de silêncio e invisibilidade que a sociedade tenta, a todo custo, jogar sobre essa comunidade. Seria exagero dizer que, da forma como funciona hoje, a escola corrobora com o assassinato dessas pessoas? Apesar do peso da afirmativa, não creio que seja exagerada. Negando-se a tratar do assunto, refutando o tema, as instituições escolares, pela passividade, diante do seu potencial de intervenção cultural, permitem a continuidade do preconceito. Retomemos os dados da pesquisa da ABGLT: 56% dos entrevistados sofreram assédio sexual na escola; 25% agressão física em razão da sua identidade/expressão de gênero; 27% agressão física por sua orientação sexual; 73% sofreram agressões verbais por sua orientação sexual; e 68% por sua identidade/expressão de gênero. Como não tomar esta escola como violenta e também responsável pela morte de 415 LGBTs no Brasil em 2017?

Acredito plenamente no potencial da escola para ser o epicentro de grandes transformações sociais. Mas, assumir-se é preciso, e as instituições escolares precisam tomar para si a função científica e social de tratar de gênero, sexualidade, cidadania e direitos humanos, as escolas não podem se dar ao luxo de permanecer silentes. O silêncio mata.

## REFERÊNCIAS

ABGLT, 2016. **Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais nos nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <<http://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>>

BALESTRIN, Patrícia Abel. Introdução aos estudos de Gênero e Sexualidade. IN: SILVEIRA et al. (org). **Educação em Gênero e Diversidade**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2017. p. 922.

BRITZMAN, Débora P. Sexualidade e Cidadania Democrática. IN: Silva, Luiz H. (org). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 154-171.

CONNELL, R. W. **Schools and social justice**. Philadelphia: Temple University Press, 1993.

COSTA, Camila. Como homens gays voltaram a ser os mais vulneráveis ao HIV no Brasil, contrariando tendência mundial. **BBC**, 2016. Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/internacional-37981194>>

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O Caráter Singular da Língua na Análise de Discurso. **Organon**, Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 189-200, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KATZ, Jonathan Ned. **A Invenção da Heterossexualidade**. Trad. Por Clara Fernandes. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (orgs). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. p. 41-52

NARDI, Henrique Caetano; QUARTIERO, Eliana Teresinha. Pesquisa: subjetividade e sexualidade no cotidiano das práticas escolares. In: PASINI, Elisiane (org.). **Educando para a Diversidade**. Porto Alegre: Nuances, 2007. p. 77-93.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As Formas do Silêncio Nos Movimentos dos Sentidos**. 2. Ed. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1993.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**. Campinas: Unicamp, 1995

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1993. p. 61-162.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n. 2, Aug. 1988

## APÊNDICE C

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DETALHADA – REPOSITÓRIO SCIELO

**Tabela 1 – Descritor ENEM**

<b>Produções</b>	<b>Ano</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>
Artigos		1	3	4	0	5	8	3	7	5	14	16
Dissertações		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TCC graduação		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TCC especialização		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Teses		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

**Tabela 2 – Descritor ENEM e Discurso**

<b>Produções</b>	<b>Ano</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>
Artigos		0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1
Dissertações		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TCC graduação		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TCC especialização		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Teses		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

**Tabela 3 – Descritor ENEM e Análise de Discurso**

<b>Produções</b>	<b>Ano</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>
------------------	------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------

Artigos	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1
Dissertações	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TCC graduação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TCC especialização	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Teses	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

**Tabela 4 -** Descritor ENEM, Análise de Discurso, Michel Pêcheux

<b>Produções</b>	<b>Ano</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>
Artigos		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Dissertações		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TCC graduação		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TCC especialização		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Teses		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

## APÊNDICE D

### REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DETALHADA – REPOSITÓRIO BDTD

**Tabela 5 – Descritor ENEM**

<b>Produções</b>	<b>Ano</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>
Artigos		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Dissertações		8	6	13	12	17	19	21	23	11	44	21
TCC graduação		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TCC especialização		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Teses		0	1	0	1	2	2	2	3	0	17	3

**Tabela 6 – Descritor ENEM e Discurso**

<b>Produções</b>	<b>Ano</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>
Artigos		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Dissertações		2	0	3	5	5	5	4	2	1	6	5
TCC graduação		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TCC especialização		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Teses		1	2	0	0	0	1	0	1	0	6	1

**Tabela 7 – Descritor ENEM e Análise de Discurso**



<b>Produções</b>	<b>Ano</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>
Artigos		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Dissertações		1	0	1	1	0	2	1	0	0	5	4
TCC graduação		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TCC especialização		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Teses		1	0	0	0	0	0	0	1	0	5	1

**Tabela 8** – Descritor ENEM, Análise de Discurso e Michel Pêcheux

<b>Produções</b>	<b>Ano</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>
Artigos		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Dissertações		0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0
TCC graduação		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TCC especialização		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Teses		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

## APÊNDICE E

### REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DETALHADA – REPOSITÓRIO LUME

**Tabela 9 – Descritor ENEM**

<b>Produções</b>	<b>Ano</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>
Artigos		0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
Dissertações		0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
TCC graduação		0	1	1	0	2	1	2	4	1	5	2
TCC especialização		0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Teses		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

**Tabela 10 – Descritor ENEM e Discurso**

<b>Produções</b>	<b>Ano</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>
Artigos		0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Dissertações		0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
TCC graduação		0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1
TCC especialização		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Teses		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

**Tabela 11 – Descritor ENEM e Análise de Discurso**

<b>Produções</b>	<b>Ano</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>
Artigos		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Dissertações		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TCC graduação		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TCC especialização		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Teses		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

**Tabela 12** – Descritor ENEM, Análise de Discurso e Michel Pêcheux

<b>Produções</b>	<b>Ano</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>
Artigos		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Dissertações		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TCC graduação		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TCC especialização		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Teses		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

## APÊNDICE F

### REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DETALHADA – REPOSITÓRIO ANAIS DO SEAD

**Tabela 13 - Descritor ENEM**

<b>Produções</b>	<b>Ano</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>
Artigos		0	0	1	0	2	0	1	0	1
Dissertações		0	0	0	0	0	0	0	0	0
TCC graduação		0	0	0	0	0	0	0	0	0
TCC especialização		0	0	0	0	0	0	0	0	0
Teses		0	0	0	0	0	0	0	0	0

**Tabela 14 – Descritor ENEM e Discurso**

<b>Produções</b>	<b>Ano</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>
Artigos		0	0	1	0	2	0	1	0	1
Dissertações		0	0	0	0	0	0	0	0	0
TCC graduação		0	0	0	0	0	0	0	0	0
TCC especialização		0	0	0	0	0	0	0	0	0
Teses		0	0	0	0	0	0	0	0	0

**Tabela 15– Descritor ENEM e Análise de discurso**



**APÊNDICE G**  
**QUADRO DE AÇÕES E POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS ATRELADOS AO**  
**ENEM**

<b>Política/Ano de criação</b>	<b>Ação (descrição/ finalidade/grupo beneficiado)</b>	<b>Nível</b>
REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) – 2007	Objetiva <b>ampliar o acesso e a permanência na educação superior</b> com aumento de vagas nos cursos de graduação, ampliação da oferta de cursos noturnos, promoção de inovações pedagógicas e combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de <b>diminuir as desigualdades sociais no país.</b>	Superior
PET (Programa de Ensino Tutorial) – 2005	Programa desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um docente, organizados a partir de formações em nível de graduação nas Instituições de Ensino Superior do País orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da educação tutorial.	Superior
PROEX (Programa de Extensão Universitária) – 2003	Objetiva <b>apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão</b> que contribuam para a implementação de políticas públicas.	Superior
Programa Incluir – 2004/2005	Propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (Ifes) de modo a <b>garantir a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica</b> , eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.	Superior
PNAES (Plano Nacional de Assistência Estudantil) – 2008	Visa <b>apoiar a permanência de estudantes de baixa renda</b> matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (Ifes) de modo a <b>viabilizar a igualdade de oportunidades</b> entre todos os estudantes bem como a <b>combater a evasão e a repetência.</b>	Superior
Idioma sem Fronteiras – 2014	Objetivava <b>promover ações em prol de uma política linguística para a internacionalização do Ensino Superior Brasileiro</b> que envolviam formação de professores de língua estrangeira, ensino e capacitação de um outro idioma para estudantes e técnicos-administrativos de instituições de ensino superior bem como capacitação de estudantes estrangeiros que	Superior

	buscavam a proficiência linguística em português do Brasil.	
Programa IES-MEC/BNDS – 2009	Protocolo de parceria entre o MEC e o BNDS que viabilizava a <b>concessão de financiamento para instituições de ensino superior</b> , públicas e privadas, que apresentassem bom desempenho acadêmico.	Superior
Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies) – 2012	Objetiva <b>garantir condições para a continuidade das atividades de entidades mantenedoras de instituições de ensino superior integrantes do sistema de ensino federal</b> , por meio da aprovação de plano de recuperação tributária e concessão de moratória de dívidas tributárias federais.	Superior
PROUNI (Programa Universidade para Todos) – 2004	Concede bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos.	Superior
Bolsa Permanência – 2010	Envolve <b>concessão de auxílio financeiro aos estudantes</b> , sobretudo, aos estudantes quilombolas, indígenas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em instituições federais de ensino superior, contribuindo para a <b>permanência e a diplomação dos beneficiados</b> .	Superior
PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) – 2011	Programa que tem por finalidade <b>ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT)</b> , por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.	Profissional e Tecnológico
PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) – 2005	Visava atender à demanda de jovens e adultos pela <b>oferta de educação profissional técnica de nível médio</b> . Ofertava educação profissional técnica integrada aos ensinos fundamental e médio, de forma concomitante, ou não; além disso, visava a <b>qualificação profissional aliada ao nível de ensino escolar</b> .	Profissional e Tecnológico
Rede Certific (Rede Nacional de	Destina-se ao atendimento de trabalhadores que buscam o <b>reconhecimento formal de saberes, conhecimentos</b>	Profissional e

Certificação Profissional) – 2009	<b>e competências profissionais desenvolvidos em processos formais e não formais de aprendizagem</b> e na trajetória de vida e trabalho, por meio de processos de certificação profissional.	Tecnológico
PROFUNCIONÁRIO (Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público) – 2007	Programa indutor da <b>formação em serviço de profissionais da educação básica</b> que trabalham em escolas e órgãos das redes públicas de ensino.	Profissional e Tecnológico
Programa Nacional Mulheres Mil – 2011	Objetiva <b>promover formação profissional e tecnológica articulada com aumento de escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social</b> , especialmente das regiões Norte e Nordeste do país. Atua de forma a <b>assegurar o acesso à educação</b> a essa parcela da população conforme as necessidades educacionais de cada comunidade e a vocação econômica das regiões.	Profissional e Tecnológico
Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – 2013	Trata-se de articulação e coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para <b>eleva o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro</b> , em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito.	Básico
ProInfância – 2007	Trata-se de uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando <b>garantir o acesso de crianças a creches e escolas</b> , bem como <b>a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil</b> .	Básico

Fonte: quadro-síntese elaborado pela pesquisadora [grifos nossos]