



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ROSANA DE CARVALHO VILANOVA

AUTORIA EM PRODUÇÕES DE PRÉ-VESTIBULANDOS: uma análise de textos de
alunos do Projeto de Extensão Entretexos do Departamento de Letras (UFMA)

São Luís

2022

ROSANA DE CARVALHO VILANOVA

AUTORIA EM PRODUÇÕES DE PRÉ-VESTIBULANDOS: uma análise de textos de
alunos do Projeto de Extensão Entretextos do Departamento de Letras (UFMA)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em
Letras/ PG Letras da Universidade Federal do Maranhão -
UFMA, como requisito obrigatório para obtenção do título de
Mestre em Letras.

Orientadora: Prof. Dr. Mônica da Silva Cruz

São Luís
2022

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

de Carvalho Vilanova, Rosana.

AUTORIA EM PRODUÇÕES DE PRÉ-VESTIBULANDOS : uma análise de textos de alunos do Projeto de Extensão Entretextos do Departamento de Letras UFMA / Rosana de Carvalho Vilanova. - 2022.

107 p.

Orientador(a): Mônica da Silva Cruz.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

1. Autoria. 2. Projeto de Extensão Entretextos. 3. Texto. I. da Silva Cruz, Mônica. II. Título.

ROSANA DE CARVALHO VILANOVA

AUTORIA EM PRODUÇÕES DE PRÉ-VESTIBULANDOS: uma análise de textos de
alunos do projeto de extensão Entretextos do Departamento de Letras (UFMA)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em
Letras/ PG Letras da Universidade Federal do Maranhão -
UFMA, como requisito obrigatório para obtenção do título de
Mestre em Letras.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mônica da Silva Cruz (Orientadora)

Doutora em Linguística (UFRJ)

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Profa. Dra. Iza Galvão Cutrim (M. Interno)

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Profa. Dra. Roselene de Fátima Coito (M. Externo)

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

A Deus, o meu refúgio e fortaleza e a
minha família o meu bem maior.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus todo-poderoso, pois em todos os momentos Ele esteve comigo, dando-me sabedoria e forças para continuar. Confesso que não foi fácil, por vezes, pensei em desistir, mas a maravilhosa graça de Deus sempre esteve comigo, eu sei.

Agradeço também à toda a minha família, às minhas mães Solange (biológica) e Raimunda(adoptiva), que estiveram comigo, me apoiando, incentivando e torcendo pelo meu sucesso, em especial, à minha fonte de inspiração e principal referência, o meu avô Petronílio de Carvalho (in memoriam), que não pôde presenciar esse momento, mas com certeza, ele é a razão dessa realização, a ele o meu muito obrigada, sempre te amarei, Paizinho.

Sou grata também aos meus amigos, os quais não citarei nomes, mas oportunidades não faltarão de agradecer-lhes pessoalmente.

Aos meus queridos professores, que se dedicaram continuamente para compartilhar da melhor forma os seus conhecimentos e foram imprescindíveis para a minha formação acadêmica.

À professora Mônica Cruz que se disponibilizou a me orientar nesse trabalho e ao meu lado se dedicou, para que tudo ocorresse da melhor maneira possível.

*O novo não está no que é dito,
mas no acontecimento de sua
volta.*

Michel Foucault

RESUMO

Na presente pesquisa fizemos uma análise dos processos de autoria em redações de alunos do Curso de Produção Textual, do Projeto de Extensão Entretextos, do Departamento de Letras da UFMA (DELER-UFMA). Objetivamos, analisar como os discentes constroem a autoria no contexto de um curso de redação “pré-vestibular”, o qual faz parte de um Projeto de Extensão universitária. Para tal, escolhemos como metodologia a pesquisa de campo de cunho qualitativa e para o tratamento dos dados, levamos em consideração o paradigma indiciário proposto por Ginzburg (2007, p. 177). Analisamos, quatro (04) textos, que foram coletados em setembro de 2021, ano em que observamos as aulas do Projeto Entretextos. O critério de escolha do gênero em questão partiu da observação de que os alunos se sentem inseguros ao saberem que diante de um tipo textual, como o dissertativo (o mais cobrado em vestibulares), devem elaborar argumentos e se colocarem como autores de seu texto, para defender sua opinião diante do tema proposto. Contamos nessa pesquisa com as teorias da Análise do Discurso de linha francesa e da Linguística Textual, destacando nesses estudos os autores: Foucault (1992, 1999, 2000), Possenti (2002; 2013) Orlandi (1988, 2007, 2020), Cavalcante (2018), Marcuschi (2008), entre outros. A partir das análises dos textos dos alunos do Entretextos, observamos que o projeto de texto, a argumentação e a coerência são elementos indissociáveis e fundamentais na construção da autoria.

Palavras-chave: Texto. Autoria. Projeto de Extensão Entretextos.

ABSTRACT

In the present research we made an analysis of the authorship processes in essays written by students of the Course of Textual Production, of the Entretexts Extension Project, of the Department of Letters of UFMA (DELER-UFMA). We aimed to analyze how students construct authorship in the context of a writing course "pre-vestibular", which is part of a university Extension Project. For such, we chose as methodology the qualitative field research and for the data treatment, we took into consideration the indicative paradigm proposed by Ginzburg (2007, p. 177). We analyzed four (04) texts, which were collected in September 2021, year in which we observed the classes of the Entretexts Project. The criterion for choosing the genre in question came from the observation that the students feel insecure when they know that when facing a textual type, such as the dissertative (the most demanded in college entrance exams), they must elaborate arguments and put themselves as authors of their text, to defend their opinion on the proposed theme. In this research we rely on the theories of French Discourse Analysis and Textual Linguistics, highlighting in these studies the authors: Foucault (1992, 1999, 2000), Possenti (2002; 2013) Orlandi (1988, 2007, 2020), Cavalcante (2018), Marcuschi (2008), among others. From the analyses of the Entretextos texts of students, we observed that text design, argumentation and coherence are inseparable and fundamental elements in the construction of authorship.

Keywords: Text. Authorship. Entretextos Extension Project.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Esquema elementar de comunicação.....	26
Figura 2: Definição da dissertação.....	48
Figura 3: Protótipo da sequência argumentativa de Adam.....	58
Figura 4: Proposta de redação no Entretextos	71
Figura 5: Proposta de redação no Entretextos – Texto motivador 1.....	89
Figura 6: Proposta de redação no Entretextos – Texto motivador 2.....	90
Figura 7: Proposta de redação no Entretextos – Textos motivadores 3 e 4.....	90
Figura 8: projeto de texto da redação R1EC	77
Figura 9: projeto de texto da redação R2LC	79
Figura 10: projeto de texto da redação R3ME	81
Figura 11: projeto de texto da redação R4RS	83
Quadro 1: Número de inscritos no Enem de 1988 à 2010.....	43
Quadro 2: Competências da Matriz do Enem.....	46
Quadro 3: Grade específica e níveis de desempenho de avaliação da competência III.....	53
Quadro 4: Quadro de conteúdos ministrados no Entretextos (maio a agosto de 2021)	69
Quadro 5: Textos dissertativos-argumentativos.....	49
Tabela 1: Competências no manual de redação do Enem 2019.....	49
Tabela 2: Competência 3 no manual de redação do Enem 2019.....	51

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AD – Análise de Discurso

DELER UFMA – Departamento de Letras da UFMA

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAPEMA – Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

LT – Linguística Textual

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

PROEC – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal do Maranhão

ProUni – Programa Universidade para Todos

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

SISU – Sistema de Seleção Unificada

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

1.	Sumário	
	INTRODUÇÃO	13
1	CONCEPÇÕES TEÓRICAS ACERCA DA AUTORIA.....	17
1.1	A AUTORIA NOS ESTUDOS DISCURSIVOS	17
1.1.1	O autor no viés foucaultiano.....	18
1.1.2	Autor nas investigações de Orlandi	26
1.1.3	Autor nas investigações de Sírio Possenti.....	32
1.2	ESTUDOS SOBRE AUTORIA EM TEXTOS DISSERTATIVOS.....	33
1.2.1	Autoria em textos de pré-universitários	34
1.2.2	Autoria em textos de universitários	38
2	O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)	41
2.1	O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: um percurso histórico	41
2.2	A REDAÇÃO NO ENEM	47
2.2.1	Autoria no Enem: um foco na competência 3	52
2.2.2	A seleção de argumentos em defesa de um ponto de vista	58
2.2.3	A coerência	61
2.2.4	O projeto de texto	63
3	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	65
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	65
3.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	66
3.3	O PROJETO ENTRETEXTOS E OS CURSISTAS.....	67
3.4	AS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL E A AUTORIA NO ENTRETEXTOS	68
3.5	PROCEDIMENTOS DE COLETA E OS CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS DADOS	71
3.5.1	Procedimentos discursivos na análise de autoria no <i>corpus</i>	73
4	ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	76
4.1	Projeto de texto	76
4.2	Argumentação.....	87
4.3	Coerência.....	89
	CONCLUSÃO.....	97
	REFERÊNCIAS	101

INTRODUÇÃO

O início desta pesquisa se deu quando fizemos a seleção para o ingresso ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PGLetras) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em 2020. Na ocasião, submetemos a proposta de trabalhar redações de alunos de oitavo ano do Ensino Fundamental, na qual pretendíamos analisar o papel que as anáforas indiretas desempenham nessas produções. Nosso projeto foi aprovado no seletivo, porém com algumas adaptações. Isso porque seguimos sob orientação da Profa. Dra. Mônica da Silva Cruz, docente que na ocasião desenvolvia um projeto aprovado pela Fundação de Ampara à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), cujo objetivo era analisar processos de autoria em redações de alunos do Curso de Produção Textual, do Projeto de Extensão Entretextos, do Departamento de Letras da UFMA (DELER-UFMA). Então, aceitamos o desafio de adaptar nosso projeto à pesquisa da Profa. Mônica Cruz, fazendo alguns ajustes em nossos objetivos iniciais.

Feitas essas explicações primeiras sobre o trabalho, nos próximos parágrafos delinearemos a construção do projeto que passamos a desenvolver, no mestrado do PGLetras, iniciado em 2020.

Esta pesquisa emerge da observação de que quando o assunto é produção textual, a maioria dos alunos do ensino básico tem dificuldades em produzir textos que se adequam às normas exigidas pela escola e vestibulares. Pesquisas, como as de Antônio (2014), Borges e Marinheiro (2010), Pacífico (2011), Lima (2014) apontam que em sua escrita os alunos deixam transparecer várias fragilidades, sejam elas em nível linguístico-gramatical, sejam em nível textual, referente aos procedimentos de construção de coesão e coerência. Além desses aspectos, tem-se demonstrado que os alunos se sentem inseguros ao saberem que diante de um tipo textual¹, como o dissertativo (o mais cobrado em vestibulares), devem elaborar argumentos e se colocarem como autores de seu texto, para defender sua opinião diante do tema proposto.

Diante desse quadro, estudiosos voltam-se à discussão de como os alunos, em diferentes níveis da educação, são levados a demonstrar autoria em seus textos. Nessa esfera, têm surgido vários estudos que se propõem a analisar como os exames de ingresso ao Ensino Superior, a exemplo do Enem, têm concebido a autoria em seus manuais de correção e textos

¹ Para Marcuschi (2008, p. 154), tipo textual é uma construção teórica que classifica os textos por meio de suas características linguísticas e gramaticais, são estes: descrição, narração, dissertação/argumentação, exposição e injunção.

dissertativos que receberam a nota máxima (ANTÔNIO, 2014; MARINHEIRO, 2010; PACÍFICO, 2011; LIMA, 2014).

No sentido de contribuir com essas e outras pesquisas já realizadas acerca da autoria em redações de alunos, especialmente pré-vestibulandos, é que a nossa pesquisa surge, ressaltando assim a relevância do tema e a necessidade de maiores aprofundamentos no que tange aos estudos da autoria em âmbito pré-universitário. Com isso, fomos mobilizados a investigar como a autoria é abordada no contexto de um curso de redação “pré-vestibular”, o qual faz parte de um Projeto de Extensão universitária, oferecido por uma Universidade Pública. Dessa abordagem, nesta pesquisa tomamos como *corpus* redações de cursistas do Projeto de Extensão Entretexos - do Departamento de Letras (DELER) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), empreendimento que desde 2009 vem oferecendo oficinas de produção textual para alunos de escolas públicas. O questionamento que constitui este estudo é: Como os alunos do Projeto de Extensão Entretexos constroem sua autoria nos textos que produzem?

No sentido de responder a essa questão que norteia a pesquisa, temos como objetivo geral analisar aspectos discursivos e linguísticos da construção da autoria em redações de alunos do curso de redação do Projeto de Extensão Entretexos, do Departamento de Letras (DELER) – UFMA. Nos objetivos específicos buscamos: a) discutir o conceito de autoria, de forma ampla, e de forma específica, conforme proposta da Cartilha do Participante do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); b) descrever práticas de ensino de produção textual, voltadas para autoria, desenvolvidas no Projeto de Extensão Entretexos; c) identificar procedimentos de autoria em textos de alunos do curso de Extensão Entretexos (UFMA).

A hipótese que levantamos em nossa pesquisa é a de que os alunos, em geral, pré-vestibulandos ou não, não têm a consciência do conceito de autoria na elaboração da redação do Enem. Parte-se do princípio que as escolas, os cursinhos e, inclusive, as Cartilhas do Participante do Enem – divulgada todos os anos no site do Inep – não explicitam em suas abordagens o que é a autoria, um item delineado e avaliado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Em vista dessa lacuna, quanto a esse aspecto cobrado na redação do Enem, observamos que a pesquisa é importante para refletirmos os conceitos de autoria tanto no campo discursivo quanto no linguístico, também é relevante para repensarmos as práticas de ensino de produção textual, voltadas para esse aspecto e, por fim, identificar os indícios de autoria que os alunos do curso Entretexos (UFMA) desenvolvem em suas produções textuais.

O referencial teórico, está dividido em dois eixos – um eixo voltado para os estudos discursivos e outro eixo ligado aos estudos da Linguística Textual.

No primeiro capítulo refletiremos sobre a autoria em uma perspectiva discursiva, pois por meio de tal procedimento podemos compreender melhor o aparecimento da figura do autor em nossa sociedade, quando e de onde este surgiu e o que dizem os estudiosos sobre o autor e a autoria. Nesse movimento, recorreremos às contribuições teóricas de Foucault (1992, 1999, 2000), Possenti (2002; 2013), Orlandi (1988, 2007, 2020). Mais que explicar tais aspectos sobre o autor, ressaltamos a relevância de esclarecer o que é ser autor para o Enem e para o curso pré-vestibular em questão, o Entretextos (UFMA). Trazer a concepção da autoria em uma perspectiva escolar também é imprescindível para a pesquisa, uma vez que objetivamos refletir como a escola, as bancas de vestibulares e, em especial, o Enem tratam do assunto.

O Enem, embora seja um exame que tem por foco avaliar a qualidade do ensino médio no Brasil, desde o ano de 2009, com a sua proposta do novo ENEM, tem sido a principal porta de entrada ao Ensino Superior, através do Sistema de Seleção Unificada (SISU) que é utilizado por todas as Universidades Públicas Federais do país. Não podemos deixar de enfatizar que nos últimos anos de suas edições, o ENEM tem ampliado sua proposta inclusiva ao garantir o direito a atendimento especializado para participantes com alguma deficiência. Com isso, destacamos a importância que tem esse exame para aqueles que almejam ingressar em um curso de nível superior no país.

Logo, interessa-nos investigar, no primeiro capítulo, como esse exame de grande porte concebe a autoria no texto dissertativo. Para tal, apoiar-nos-emos em abordagens no campo dos estudos discursivos, com Foucault (1992, 1999, 2000), Orlandi (1988, 2020) e Possenti (2002; 2013) e da Linguística Textual, com as pesquisas de Cavalcante (2016, 2018), Marcuschi (2008) etc. Esse caminho nos auxiliará na análise do nosso *corpus*, isto é, redações de cursistas do Projeto de Extensão Entretextos - do Departamento de Letras (DELER) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Dedicamos o segundo capítulo para a abordagem de um breve histórico do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Em seguida, discutimos o que é a redação no Enem, enfatizando, em subtópicos, a competência 3, que tem por foco a autoria na redação do Enem e todos os elementos que a envolve, tais quais, os argumentos como elementos de defesa de um ponto de vista, a coerência e o projeto de texto. Tal caminho é necessário, pois entendemos a relevância do debate em torno dos elementos estruturais que permeiam as condições em que se deu a produção do *corpus* a ser analisado na pesquisa, as redações dos cursistas do Entretextos (DELER-UFMA). Além disso, levantamos algumas questões pertinentes à construção do dispositivo de análise do projeto, como exemplo, a autoria na Cartilha do Participante do Enem.

Dedicamos o terceiro capítulo para a apresentação do percurso metodológico da pesquisa. Nele temos a natureza da pesquisa, o tipo e suas etapas de desenvolvimento. Na primeira etapa descrevemos a caracterização da pesquisa, abordando assim o histórico, a importância e o objetivo do curso Entretextos para toda comunidade acadêmica da Ufma, descrevemos também as práticas de produção textual e autoria no Entretextos, os procedimentos utilizados, na pesquisa, para a coleta de dados e, por fim destacamos os procedimentos e critérios de análise dos dados, ou seja, as produções textuais dos cursistas do Entretextos.

No quarto e último capítulo apresentamos a análise dos dados da pesquisa sobre autoria em produções textuais de alunos do Curso de Extensão pré-vestibular do Departamento de Letras (Deler- Ufma). Assim, o capítulo está dividido em três seções. Na primeira seção, já considerando as categorias de análise, abordamos como o candidato apresenta o seu projeto de texto nas produções analisadas.

Na segunda seção, falamos sobre os elementos argumentativos e como a interdiscursividade provoca certos efeitos argumentativos. Na terceira seção, fizemos uma abordagem sobre como os alunos construíram a coerência no texto destacamos, também a abordagem do tema e dos textos motivadores enquanto condições de produção e coerência às produções dos cursistas. À medida que se fez a análise, aspectos teóricos foram relacionados com o *corpus*. Para tal, levamos em consideração o paradigma indiciário proposto por Ginzburg (2007, p. 177), para ele “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la.”

Feitas as análises, apresentamos as considerações finais, onde elucidamos as impressões obtidas por meio da investigação dos textos selecionados, que na oportunidade serviram para demonstrar como os discentes do Curso de Extensão Entretextos-Ufma constroem a autoria em seus textos partindo da observação da tríade: projeto de texto, argumentação e coerência como indícios de autoria.

CAPÍTULO I

1 ALGUMAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS ACERCA DA AUTORIA

Neste capítulo discutimos a autoria em uma perspectiva discursiva, pois por meio de tal procedimento podemos compreender quem é o autor para a nossa sociedade, quando e de onde este surgiu e o que dizem os estudiosos sobre o autor e a autoria. Nesse movimento, recorreremos às contribuições teóricas de Foucault (1992, 1999, 2000) e Orlandi (1988, 2020).

Trazer a concepção da autoria em uma perspectiva escolar, também é imprescindível para a pesquisa uma vez que objetivamos refletir como a escola e as bancas de vestibulares, em especial, o Enem, que tem sido há anos o principal instrumento de avaliação da educação básica de ensino no país e, também a maior porta de entrada em Instituições de Ensino superior, concebem a autoria em textos dissertativos. Para tal, nos apoiaremos em abordagens da Linguística Textual, de Cavalcante (2016, 2018).

1.1 A AUTORIA NOS ESTUDOS DISCURSIVOS

Antes de partirmos para as reflexões teóricas acerca da autoria é importante traçarmos um breve percurso histórico desse conceito. Nesse sentido, Chartier (1994) alude que na Idade Média, antes da invenção da imprensa, os textos científicos deveriam ter obrigatoriamente a assinatura de seu autor, caso contrário perderia a sua credibilidade na sociedade. Assim, a figura do autor era quem legitimava a veracidade de uma obra. O historiador francês revela ainda que a importância do autor era tamanha que nos livros impressos, nos finais dos séculos XIV e XV, passaram a inserir uma foto em miniatura de quem o produziu. Essa representação física do autor em sua obra conferia-lhe a autoria.

Assim, o pesquisador assegura que essas são algumas evidências históricas que demonstram o surgimento da noção de autor e autoria, na Idade Média. Mas, foi com o advento da tipografia e, conseqüentemente, com a grande escala de produção de livros impressos, que houve a necessidade de leis para assegurar os direitos autorais. Com isso, os livreiros eram os responsáveis por garantir esse direito do autor em relação a sua obra. (CHARTIER, 1994).

Assim como Chartier, Barthes (1977, 2004) assevera que o autor é uma invenção moderna, que surge após a Idade Média em meio ao empirismo inglês, o racionalismo francês e com a Reforma protestante (com sua concepção de fé pessoal). Esses acontecimentos fizeram

com que a sociedade valorizasse a individualidade humana e assim surge a importante figura do autor na Literatura.

Mais que saber onde surge a noção de autoria é pertinente trazer, também, uma definição mais elementar de tal conceito. Para tal, recorreremos ao Dicionário Michaelis (2021), que traz as seguintes definições de autoria:

1 Qualidade ou condição de autor. 2 Faculdade de criar, de conceber algo; invenção, lavra: Não existem obras de autoria deste cientista. 3 O que ocasiona ou determina algo; causa: Foi-lhe imputada a autoria do acidente. 4 JUR Responsabilidade daquele que é citado ou nomeado pelo réu como verdadeiro senhor ou como transmissor do objeto em litígio. 5 INFORM Criação de um aplicativo multimídia combinando som, vídeo e imagens. (MICHAELIS, 2021, p. 1).

Essas definições, mesmo que básicas, revelam que a autoria muito tem a ver com um papel social exercido pelo sujeito em determinado contexto, seja ele jurídico, científico, tecnológico etc. Assim, podemos depreender que o autor é o responsável pela criação de algo ou pela consequência de determinadas ações. Sendo assim, a autoria não se limita ao texto escrito.

Nessa acepção, Fortunato (2003) alerta que devemos estar abertos ao entendimento do discurso em outras linguagens além do texto escrito, como do desenho, da pintura, da música, do cinema, etc. e a possibilidade de autoria que repousa sobre cada materialidade, assim como as suas especificidades, já que “produzir uma obra sob a materialidade de um livro, ou de um quadro ou de uma peça musical, certamente supõe procedimentos de autoria distintos, que levem em conta as possibilidades materiais de composição.” (FORTUNATO, 2003, p. 38).

Partindo do princípio exposto pela autora acima, compreendemos que o nosso procedimento ao estudarmos a autoria nas redações de pré-vestibulandos requer um olhar específico, levando em consideração as condições materiais de produção do discurso que envolvem as produções desses textos dissertativo-argumentativos. Nessa empreitada, interessamos apresentar a autoria a partir de diferentes olhares que em algum momento se cruzam teóricas. Nessa direção, iniciaremos as discussões em torno da autoria a partir dos estudos de Michel Foucault, autor cujas reflexões são constantemente retomadas por vários estudiosos sobre o assunto.

1.1.1 O autor no viés foucaultiano

Na memorável conferência proferida para a Sociedade Francesa de Filosofia em 1969, *O que é um autor?*², Foucault dá a conhecer ao público presente o seu novo projeto de estudos no que tange a autoria, texto do pesquisador que mesmo estando incompleto, tornou-se o mais relevante sobre o tema (REVEL, 2005). No dia 2 de dezembro de 1970, em uma aula inaugural no *Collège de France*, Foucault retoma essa temática dando-lhe o título de “A ordem do Discurso.”

O estudioso justifica que sua pretensão, ao fazer tal pesquisa, é compreender “as condições de funcionamento de práticas discursivas específicas”, ele afirma ainda que ao falar da autoria não pretende fundar um conceito, já que “a noção de autor constitui o momento forte da individualização na história das ideias, dos conhecimentos, das literaturas, na história da filosofia também, e na das ciências.” (FOUCAULT, 1992, p. 32- 33). Sendo assim, interessa a ele revisar o conceito, já existente, de autor, analisar o seu funcionamento discursivo e problematizá-lo. Logo, ao submeter a narrativa a uma análise estrutural, o estudioso “não se refere à psicologia, à biografia pessoal ou às características subjetivas do autor, mas às estruturas internas do texto e ao jogo de sua articulação” (REVEL, 2005, p. 24-25).

Foucault inicia, então, a discussão sobre a prática discursiva de autoria na sociedade moderna fazendo uma provocação emprestada de Beckett, “Que importa quem fala, disse alguém, que importa quem fala?”. Para ele esse questionamento representa o quanto a escrita contemporânea tem preterido o autor.

Mas há ainda outra coisa: esta relação da escrita com a morte manifesta-se também no apagamento dos caracteres individuais dos sujeitos que escreve; por intermédio de todo emaranhado que estabelece entre ele próprio que escreve, ele retira a todos os signos a sua individualidade particular; a marca do escritor não é mais do que a singularidade da sua ausência; é-lhe necessário representar o papel do morto no jogo da escrita. Tudo isto é conhecido; há já bastante tempo que a crítica e a filosofia vêm realçando este desaparecimento ou esta morte do autor (FOUCAULT, 1992, p. 36-37).

Além de chamar a atenção para a morte do autor na escrita moderna, Foucault (2006) faz uma observação quanto à possibilidade da representação do papel do morto (o autor), o que para ele seria retirar do sujeito o papel de fonte de seu dizer e problematizá-lo. Mais adiante, o pesquisador reafirma que são nas lacunas do discurso (deixadas pela morte do autor) que se deve analisar a função-autor.

² A conferência ocorreu no dia 22 de fevereiro de 1969, no Collège de France, Instituição onde Foucault foi admitido no ano seguinte. Sua primeira publicação aconteceu no Boletim da Sociedade (*Bulletin de la Société française de philosophie*, 63ème année, n. 3, Juillet-septembre 1969, p. 73-104).

Mas não chega, evidentemente, repetir a afirmação oca de que o autor desapareceu. Do mesmo modo, não basta repetir indefinidamente que Deus e o homem morreram de uma morte conjunta. Trata-se, sim, de localizar o espaço deixado vazio pelo desaparecimento do autor, seguir de perto a repartição das lacunas e das fissuras e perscrutar os espaços, as funções livres que esse desaparecimento deixa a descoberto (FOUCAULT, 1992, p. 41).

Com essas palavras, Foucault (1992) não se conforma com a “morte do autor” nem defende o seu “desaparecimento”, pelo contrário, ele vai em busca das condições que fazem o sujeito emergir na ordem do discurso e como o espaço deixado pela morte do autor vai desembocar na “função-autor”.

No viés dessa discussão, Marcuschi (2008, p. 70) elucida que tanto Foucault quanto Barthes chamam a atenção para a morte do autor e que isto significava “eliminar a história e os condicionamentos superestruturais e ao mesmo tempo eliminava a *práxis*.” Prática esta vista no estruturalismo³, para quem a língua é externa ao sujeito, sendo assim, é um produto transparente e autônomo.

Distante dessa visão de língua enquanto produto cristalino e externo ao sujeito, Foucault (1992, p. 42) apresenta os problemas que trazem o nome de autor no seio dos discursos. “O nome de autor é um nome próprio; põe os mesmos problemas que todos os nomes próprios (refiro-me aqui, entre outras análises, as de Searle).” Mais à frente ele afirma que há funções específicas tanto para o nome próprio quanto para o de autor.

O nome de autor, para Foucault (1992, p. 44- 45), “não é simplesmente um elemento de um discurso (que pode ser sujeito ou complemento, que pode ser substituído por um pronome, etc.)”, pois este nome peculiar aos discursos autorais “exerce relativamente aos discursos no certo papel: assegura uma função classificativa; um tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, selecioná-los, opô-los a outros textos.” Em outras palavras, para o autor a complexidade do nome de autor consiste na sua singularidade, na forma em que este se apresenta nos discursos que se difere do nome próprio.

A fim de dar um entendimento mais didático à complexidade que consiste na distinção entre o nome de autor e o nome próprio, Foucault (1992) faz uso de alguns exemplos, dos quais fizemos adaptações (FOUCAULT, 1992, p. 43-45):

³ O estruturalismo voltava-se para a análise do sistema da língua como um conjunto de regularidades que se submetem à língua enquanto interioridade e forma, já as variações por serem tidas como realizações individuais, eram relegadas dos estudos linguísticos (MARCUSCHI, 2008, p. 32).

1. Se eu descobrir que João de Sousa não tem olhos castanhos, ou que não nasceu no Maranhão, ou que não é advogado etc., de igual modo, ele continuará sendo João de Sousa, ouse seja, a mesma pessoa, pois o seu nome não implica em nada se relacionado a esses fatos. O mesmo não ocorre com o nome do autor, mas haverá uma complexidade se eu verificar que Shakespeare nasceu em outro lugar, que não na casa que se visita hoje, essa descoberta não muda o funcionamento do nome do autor. Mas se ficar comprovado que Shakespeare não escreveu *Os Sonetos* que temos por seus, temos então um outro tipo de mudança, que afeta o funcionamento do nome de autor. Não seria o mesmo se houvesse dados comprovando que Shakespeare escreveu o *Organon* ao invés de Bacon, se assim acontecesse, o nome de autor funcionaria de outra maneira.
2. Não é a mesma coisa dizer que João de Sousa não existe ou que Homero não existiu; no primeiro caso, afirmamos que não existe ninguém que se chama João de Sousa, já no segundo caso, dizemos que muitos indivíduos foram confundidos sob um único nome, ou que Homero não passa de um personagem inventado.
3. Dizer que João de Sousa não é verdadeiro nome do indivíduo x, porém José da Silva é diferente de afirmar que Estendhal se chamava na verdade Henri Beyle. Foucault cita, também que poderíamos questionar a seguinte proposição: Bourbaki é fulano, beltrano, sicrano etc. e Victor, o Eremita, Clímaco, Anticlímaco, Frater Taciturnos, Constantin Constantius são Kierkegard (um conjunto de matemáticos equivalente a um pseudônimo ou nome coletivo).

Assim, por meio de exemplos, Foucault pontua que a utilização do nome de autor dá-se de maneira específica e este, portanto, não é pura e simplesmente um elemento interior ao discurso. Com isso, ele conclui que:

o nome de autor não transita, como o nome próprio, do interior de um discurso para o indivíduo real e exterior que o produziu, mas que, de algum modo, bordejando os textos, recortando-os, delimitando-os, tornando-lhes manifesto o seu modo de ser ou, pelo menos, caracterizando-lhos. (FOUCAULT, 1992, p. 45-46).

Ao especificar essas características do nome de autor, que difere do nome próprio, Foucault instaura uma característica peculiar, a *função classificatória*. Nessa conjuntura, nem todo discurso possui a autoria, pois ao se diferenciar da fala cotidiana, numa determinada cultura o nome de autor recebe “um certo estatuto” no interior de uma determinada sociedade. (FOUCAULT, 1992, p. 45). Por outro lado, essas dificuldades demonstradas nos exemplos acima revelam a *função nobilizante* do nome do autor, função essa responsável por dar ao discurso um tom de nobreza, “retirando-o do efêmero falatório do dia-a-dia” (ALVES, 2013, p. 79). De maneira resumida, tendo em vista essas duas funções (a classificatória e a nobilitante), “Foucault pretende mostrar como o nome de autor não é mera referência a algo exterior ao discurso (um indivíduo real) e nem um simples elemento intradiscursivo (situado na ficção da obra).” Ou

seja, o autor funciona dentro e fora do discurso, possui uma função específica, que é variável e complexa (ALVES, 2013, p. 93).

Com tal afirmação, o filósofo defende que “o nome do autor não está situado no estado civil dos homens, tampouco está situado na ficção da obra, mas sim na ruptura que instaura um certo grupo de discursos e o seu modo de ser singular.” Sendo assim, a função-autor é “característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade”, não ocorrendo de maneira espontânea, é uma função que o sujeito ocupa em determinada sociedade Foucault (1992, p. 46).

Sendo assim, é necessário, então, compreender que o sujeito nem é assujeitado nem é totalmente individual e consciente do seu discurso, uma vez que este está inscrito na história e na língua. Nessa conjuntura, Foucault (2006, p. 286-287) demonstra uma preocupação com as formas de funcionamento do discurso, “os modos de circulação, de valorização, de atribuição, de apropriação dos discursos” que se modifica em cada cultura, em conformidade às suas relações sociais existentes. Assim, deve-se desvendar “o jogo da função-autor e em suas modificações.” Mais adiante, ele elucida que nessa empreitada “trata-se, em suma, de retirar do sujeito (ou do seu substituto) seu papel de fundamento originário, e de analisá-lo como uma função variável e complexa do discurso.”

A partir dessas considerações Foucault (1992) busca esclarecer com maior profundidade a “função-autor”, que é um dos lugares cabíveis ao sujeito, dentro de certos enunciados, os quais podemos classificá-los como enunciados autorais, espaço onde o sujeito assume um papel de autor. Mais adiante, Foucault cita exemplos de textos desprovidos da função “autor”: “uma carta privada, pode bem ter um signatário, mas não tem um autor; um contrato pode bem ter um fiador, mas não um autor. Um texto anônimo que se lê numa parede da rua terá um redactor, mas não um autor” Foucault (1992, p. 46). Esses exemplos são fundamentais quando se deseja compreender e analisar textos providos de autoria no interior de uma sociedade e descartar aqueles que não possuem essa função.

Com essas impressões iniciais sobre o nome de autor, Foucault avança em suas discussões quando anuncia a necessidade de análise da função “autor”. Ele parte, então das seguintes indagações: “Como é que se caracteriza, na nossa cultura, um discurso portador da função autor? Em que é se opõe aos outros discursos” (FOUCAULT, 1992, p. 46). Nessa via, para identificar um discurso portador da função-autor, segundo Foucault (2006, p. 264-265), é necessário observar quatro características essenciais em um texto:

- 1º) O nome do autor: impossibilidade de tratá-lo como uma descrição definida; mas Impossibilidade igualmente de tratá-lo como um nome próprio comum.
- 2º) A relação de apropriação: o autor não é exatamente nem o proprietário nem o responsável por seus textos; não é nem o produtor nem o inventor deles. Qual é a natureza do speech act que permite dizer que há obra?
- 3º) A relação de atribuição: O autor é, sem dúvida, aquele a quem se pode atribuir o que foi dito ou escrito. Mas a atribuição - mesmo quando se trata de um autor conhecido - é o resultado de operações críticas complexas e raramente justificadas. As incertezas do opus.
- 4º) A posição do autor: Posição do autor no livro (uso dos desencadeadores; funções dos prefácios; simulacros do copista, do narrador, do confidente, do memorialista). Posição do autor nos diferentes tipos de discurso (no discurso filosófico, por exemplo). Posição do autor em um campo discursivo (o que é o fundador de uma disciplina? O que pode significar o 'retorno a...' como momento decisivo na transformação de um campo discursivo?)

Ao fazer uma análise da primeira característica relacionada ao nome do autor em linhas foucaultianas, Alves (2013, p. 94) elucida que essa apropriação, a primeira característica dos discursos que têm autores, aconteceu na história primeiro na esfera penal e, depois, na civil. Nesse sentido, “Foucault esboça uma genealogia da função-autor, afirmando que os discursos passaram a ter realmente autores, ao invés de personagens míticos e figuras sacras, quando se tornaram virtualmente transgressivos.”

Esmiuçando tal afirmação, a partir do momento em que o autor passou assinar sua obra, recaiu sobre este uma responsabilidade criminal, a exemplo, temos a “prática da censura real e do *Index* da Igreja Católica nos séculos XVI e XVII.” Em consequência disso, “a apropriação civil, posterior, fez dos discursos não mais atos, mas produtos, e dos autores, por sua vez, não mais agentes, mas produtores.” Nesse viés, “os discursos autorais são coisas ou bens assimilados ao “circuito de propriedades” (*circuit de propriétés*)”. Propriedade essa que se torna particular (intelectual, espiritual, literária ou imaterial) pertencente exclusivamente ao autor (ALVES, 2013, p. 94).

Continuando a discussão, Bambila (2019) apoiado em Dorigatti (2004) discorre que o “nome do autor assegura uma função classificativa, onde agrupa e delimita determinados textos, caracteriza um certo modo de ser discursivo”. Em vista disso, na função autor há um traço social que fica em evidência, os vários discursos que o autor põe em sua obra (BAMBILA, 2019, p. 7).

Ganhando assim um caráter dúbio, “o nome, que se apresenta antes mesmo do próprio sujeito que produz a obra, poderá ser significado para exaltar ou destruir o autor perante a sociedade.” Tendo em vista, que o autor não depende de si mesmo para sustentar a autoria, no entanto, ele se responsabiliza pela maneira que a sociedade vai interagir a partir de sua criação

autoral, com o que estiver em seu nome, porque o nome de autor “funciona de maneira exclusivamente social” (BAMBILA, 2019, p. 7).

A segunda característica no nome de autor, analisada por Foucault revela que a função autor não ocorre de maneira universal e constante em todos os discursos. Foucault (1992) assegura que, nos séculos XVII e XVIII, havia uma interseção entre autoria nos textos literários e científicos. Ele alerta, também que os textos considerados hoje como literários “(narrativas, contos, epopeias, tragédias, comédias, etc.)” eram aceitos, valorizados e circulavam pela sociedade, mesmo estando no anonimato. Diferente, dos textos científicos de hoje “(de cosmologia, medicina, ciências naturais, etc.)”, que só eram aceitos e valorizados se tivesse um autor “(Hipócrates, Plínio, etc.)” (ALVES, 2013, p. 95). Atualmente, a escrita científica ou literária tem o seu reconhecimento atrelado ao nome de um autor.

O terceiro parâmetro, que fala da relação da atribuição, remete ao fato de a autoria não ser autossuficiente. “Isso se deve ao fato de que o autor não exerce sua função social baseado apenas no que produz ou na noção que faz de si mesmo.” Dessa maneira, o autor se vale do julgamento que a sociedade faz dele e de sua relevância. Assim, na sociedade, o autor conta com “certos lugares de existência que são determinados por critérios que podem ou não concordar com sua subjetividade.” (BAMBILA, 2019, p. 8).

Para Foucault (1992, p. 51), autor é, senão uma projeção “em termos mais ou menos psicologizantes”, do tratamento ao qual submetemos os textos, ou seja, das aproximações, das exclusões, dos traços considerados pertinentes, das continuidades admitidas. A esse respeito, ele pontua, por exemplo, que um romanesco do século XVIII era construído diferente de um texto contemporâneo; um autor-filósofo é diferente de um autor-poeta. Em suma, historicizar e regionalizar a noção que se tem de autor é preciso, visto que essas variações alternam conforme a história e o tipos de discurso.

A quarta característica da função-autor, segundo Foucault (1992, p. 54-55), “não é, com efeito, uma pura e simples reconstrução que se faz em segunda mão a partir de um texto tido como um material inerte.” Esse último elemento, elencado pelo autor, não se trata de uma simples reconstrução feita a partir de um texto pronto. Pois, nos discursos autorais, os signos gramaticais (os pronomes pessoais, os advérbios de lugar e de tempo e as conjugações verbais) referem-se a um autor. No entanto, Foucault enfatiza que tais elementos não remetem a um indivíduo real. Logo, sua função é mais complexa e variável, já que dá lugar a uma pluralidade de “eus”.

Foucault (1992) esclarece sua ponderação, dizendo que, num tratado de matemática, o “eu” que fala no prefácio não é o mesmo que fala na demonstração, pois estes são diferentes tanto em sua composição como em seu funcionamento. Alves (2013) explica que o *primeiro eu* (do prefácio) demonstra um indivíduo situado no tempo e no espaço, no caso o leitor, o conteúdo de trabalho. O *segundo eu* (da demonstração) pode ser ocupado por qualquer um, “desde que se aceite o jogo de axiomas, símbolos, etc.” (*Op. cit.*, p. 83). Já o *terceiro eu*, que é o “que fala do trabalho, dos obstáculos enfrentados, dos resultados obtidos e dos problemas ainda a serem vencidos, ‘eu’ esse que se situa dentro de um campo de discursos matemáticos existentes e por vir” (*Op. cit.* p. 83). Em suma, “Foucault afirma que nenhum desses “eus” tem prioridade sobre os demais, não sendo correto dizer que a função-autor seria assegurada pelo “eu” do prefácio e que os demais seriam meros desdobramentos ficcionais (cf. FOUCAULT, 1969, *DEI*, 69, p. 831)” (ALVES, 2013, p. 97).

Foucault reconhece a possibilidade de outras características da função-autor, mas ele encerra a sua fala em quatro delas. Então, resumidamente ele explana que:

A função-autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que circunscreve, determina e articula o universo dos discursos. Ela não se exerce uniformemente e do mesmo modo em todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização. Ela não é definida pela atribuição espontânea de um discurso a seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas. Ela não reenvia pura e simplesmente a um indivíduo real, mas pode dar lugar simultaneamente a diversos egos, a várias posições-sujeito que classes diferentes de indivíduos podem vir ocupar (FOUCAULT, 1992, p. 56).

Ao final de sua apresentação, Foucault confessa ter se limitado injustificavelmente em sua análise apenas ao autor de livros, textos ou obras, embora ele reconheça outras formas de produção discursiva (como a função-autor na pintura, na música, nas técnicas etc.), assunto que ele promete se ater mais tarde. De acordo com Foucault, podemos ser “autores” de muitas coisas, como de “uma teoria, de uma tradição ou de uma disciplina”, assim o autor tem uma configuração de “posição transdiscursiva” (cf. FOUCAULT, 1992, p. 57).

A partir desses parâmetros de classificação, Foucault propõe a busca pela descoberta do jogo da função-autor. Para ele, assim será possível analisar as condições de produção do sujeito, que viabilizam o aparecimento da função-autor. Vale ressaltar que essa função não perde de vista a ordem discursiva, a qual exige do sujeito certas regras e domínios que lhe conferem a responsabilidade, não só pelo que diz, como também, pela unidade e sentido do texto (FOUCAULT, 1992).

E por assim dizer, na ordem discursiva, existe um “fluxo de fala que seria ao mesmo tempo historicamente determinado e não individualizado”. (REVEL, 2005, p. 24). Nessa

perspectiva, Revel (2005) cita que nem mesmo Foucault escapou das condições de produção do seu discurso. Em sua aula inaugural, no *Collège de France*, o próprio filósofo chama a atenção para o fato de que as suas palavras não eram exclusivamente suas, uma vez que havia uma voz implícita que precedia a sua voz (REVEL, 2005).

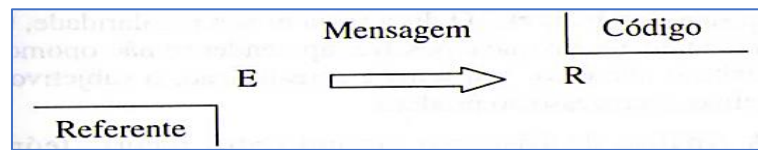
Com essas considerações, observamos que os estudos de Foucault ganham destaque nos estudos discursivos pelo fato de trazer à tona a noção da autoria e como se apresenta em nossa sociedade contemporânea, assim como faz o Enem, que exige do participante a observação de parâmetros que guisam à autoria. Assim, essa instância demonstra interesses em reforçar certos discursos, ao mesmo tempo em que pune ou aplaude o participante que se propõe a tornar-se autor de sua produção textual.

1.1.2 Autor nas investigações de Orlandi

Ao refletir sobre autoria, Orlandi (2020) destaca a dimensão textual desse conceito no plano discursivo e esclarece que é fundamental ao analista de discurso compreender as relações proporcionais entre *texto: discurso:: autor: sujeito* (ORLANDI, 2007). Tendo em vista tais relações, o analista pode observar que assim como o sujeito (cuja relação com o texto é o da dispersão) está para o discurso, o autor (do qual se espera disciplina, organização e unidade) está para o texto. Além do mais, o analista pode observar pelo discurso a relação consistente entre linguagem e história (ORLANDI, 2007).

Aprofundando os conceitos de texto e discurso, a pesquisadora afirma que o texto, “do ponto de vista de sua apresentação empírica, é um objeto com começo, meio e fim, mas que, se o consideramos como discurso, reinstala-se imediatamente sua incompletude” (ORLANDI, 2007, p. 54). Ou seja, o discurso é efeito de sentidos entre locutores, em contrapartida, o texto é uma unidade dotada de princípio, meio e fim, portanto, é sistemático e fechado em si mesmo, em sua superfície linguística (ORLANDI, 2020).

Tratar essas relações entre texto e discurso, segundo Orlandi, é considerar o discurso como algo não linear, porque o discurso é palavra em movimento. Sendo o discurso um processo e não um produto estanque e acabado, à Análise do Discurso (AD), área de filiação teórica da autora, interessa compreender a língua “fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2007, p. 13). Logo, essa concepção de discurso distancia-se do esquema básico da comunicação para definir o que é mensagem. Como visto abaixo (ORLANDI, 2007, p. 19):

Figura 1: Esquema elementar de comunicação

Fonte: Orlandi (2020, p. 19)

No esquema acima observamos os elementos: emissor, receptor, código, referente e mensagem. Nesse processo o emissor tem o papel de transmitir a mensagem (informação) para o receptor, a mensagem é transmitida por um código que faz referência a algum elemento da realidade (o referente). Diferente desse esquema de comunicação, a AD afasta a ideia da língua como um mero código que permite a transmissão de pensamentos (de um transmissor para um receptor) e parte para a análise do discurso, pois para esse campo do saber “o funcionamento da linguagem “põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história” (ORLANDI, 2007, p. 19). Se a linguagem envolve sujeitos, sentidos, língua e história, as práticas discursivas são complexas e envolvem processos de significação dos sujeitos, de argumentação, de subjetivação e de construção da realidade natural, social etc. Sendo assim, tais elementos não poderiam ser descartadas dos estudos da linguagem.

Estudar como a linguagem é afetada pela história na AD é compreender que a historicidade é “o acontecimento do texto como discurso, o trabalho dos sentidos nele” (ORLANDI, 2020, p. 66). Trabalhar com essa perspectiva no discurso, é apreender que o texto é a materialização do discurso e que este funciona como unidade de análise, unidade essa que ganha sentidos por meio da historicidade, portanto, para se analisar o discurso analisa-se as suas regularidades em meio aos seus processos de produção. Para entender o texto enquanto unidade de análise tomamos o seguinte exemplo de Orlandi (2007):

Dessa maneira, o texto não é definido pela sua extensão: ele pode ter desde uma só letra até muitas frases, enunciados, páginas etc. Uma letra “O”, escrita em uma porta, ao lado de outra com a letra “A”, indicando-nos os banheiros masculino e feminino, é um texto pois é uma unidade de sentido naquela situação. E isso refere, em nossa memória, o fato de que em nossa sociedade, em nossa história, a distinção masculino/feminino é significativa e é praticada socialmente até para distinguir lugares próprios (e impróprios...). Por isso esse “O” tem seu sentido: tem sua historicidade, resulta em um trabalho de interpretação (ORLANDI, 2020, p. 67).

O exemplo acima esclarece que para a AD o que deve ser submetido à análise não é a maneira segundo a qual o texto está organizado, mas como o “o texto organiza em sua discursividade, em relação à ordem da língua e a das coisas: a sua materialidade” (ORLANDI, 2007, p. 57). Assim, Orlandi explana que o texto além de ser uma unidade significativa que se instaura na ordem da língua (enquanto sistema significante), também é textualidade (discursividade) e tem seus sentidos afetados pela história. Logo, a AD trabalha o discurso nesse encontro entre a ordem da língua e a ordem da história.

Orlandi observa ainda que, dessas relações na análise da linguagem, emergem duas noções que são - o fato e o dado. O primeiro é produzido na ordem do discurso (linguístico-histórico), enquanto o segundo, possui a sua organização.

Na perspectiva dessa relação dado/fato, quando afirmo que um texto não é um documento, mas um discurso, estou produzindo algo mais fundamental: estou instalando na consideração dos elementos submetidos à análise — no movimento contínuo entre descrição e interpretação — a memória. Em outras palavras, os dados não têm memória, são os fatos que nos conduzem à memória linguística. Nos fatos, temos a historicidade. Observar os fatos de linguagem vem a ser considerá-los em sua historicidade, enquanto eles representam um lugar de entrada na memória da linguagem, sua sistematicidade, seu modo de funcionamento. Em suma, olharmos o texto como fato, e não como um dado, é observarmos como ele, enquanto objeto simbólico, funciona (ORLANDI, 2007, p. 58).

Essas considerações, segundo Orlandi, revelam que o texto é complexo, pois este é uma unidade que resulta de uma articulação que representa “um conjunto de relações significativas individualizadas⁴ em uma unidade discursiva”. (ORLANDI, 2007, p. 58). Ela continua suas explicações afirmando que essas individualizações são passíveis de análise por meio da noção de heterogeneidade do texto. Nessa perspectiva, Orlandi (2007, p. 39) faz uma síntese pertinente, apoiada em Courtine (1982), para a compreensão da heterogeneidade do texto na perspectiva da AD francesa:

O texto é heterogêneo:

1. Quanto à natureza dos diferentes materiais simbólicos: imagem, grafia, som, etc.
2. Quanto à natureza das linguagens: oral, escrita, científica, literária, narrativa, descrição, etc.
3. Quanto às posições do sujeito.

⁴ Orlandi (2007, p. 58), explana que essa individualização na AD francesa segue o raciocínio de Michel Foucault quando ele diz que “há diferentes formas de individualização dos sujeitos nas diferentes formações sociais.”

4. Além disso, podemos trabalhar essas diferenças em termos de formações discursivas (FD). Nesse caso, temos um princípio importante que é o de que um texto não corresponde a uma só FD, dada a heterogeneidade que o constitui, lembrando que toda FD é heterogênea em relação a si mesma (COURTINE, 1982).

A formação discursiva, de acordo com Orlandi (2020), é quem define o que pode ou não pode ser dito dentro de uma conjuntura “sócio-histórica dada” e está relacionada a uma formação ideológica. Nessa circunstância, o texto “pode ser afetado por distintas formações discursivas, diferentes posições do sujeito, ele é regido pela força do imaginário da unidade, estabelecendo-se uma relação de dominância de uma formação discursiva com as outras, na sua constituição” (ORLANDI, 2020, p. 72).

As formações discursivas demonstram que os sujeitos são interpelados pela ideologia. A ideologia, na AD é a responsável pela constituição do sujeito e dos sentidos, logo a ideologia é uma prática significativa.

Necessidade da interpretação, a ideologia não é consciente: ela é efeito da relação do sujeito com a língua e com a história em sua relação necessária, para que se signifique. O sujeito, por sua vez, é lugar historicamente (interdiscurso) constituído de significação (ORLANDI, 2007, p. 48).

A ideologia está presente na interpretação do sentido, e este dá a impressão de estar sempre lá e de que o sujeito é a origem do seu dizer, essas impressões trazem a ilusão de transparência na linguagem. Ao contrário disso, “nem a linguagem, nem os sentidos nem os sujeitos são transparentes: eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente” (ORLANDI, 2020, p. 46).

Logo, a ideologia representa um papel significativo no processo de interdição dos sentidos e ao ter essa consciência, o analista do discurso vai acessar o equívoco que constitui o sujeito, equívoco esse que toca a história e constitui a ideologia. Nesse viés, Orlandi continua esclarecendo que, a ideologia pode ser trabalhada através da interpelação do indivíduo em sujeito. O sujeito, nessa perspectiva, é uma posição ocupada no discurso. (ORLANDI, 2007; 2020).

Além disso, ela explica que, a ideologia é um trabalho da memória e do esquecimento “pois é só quando passa para o anonimato que o dizer produz seu efeito, a impressão do sentido-lá”, a exemplo, ela cita a palavra “colonização”, que produz seus efeitos, porque esquecemos quem disse, quando e onde disse a palavra colonização. Com a memória, segundo a autora, não

é diferente, logo ela conclui que “o dizer tem história” e os sentidos não se findam no imediato (ORLANDI, 2020, p. 47).

Outros conceitos imprescindíveis ao contexto discursivo são o *real* e o *imaginário*. Quanto a isso, Orlandi (2020) afirma, o real no discurso “é a descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falta, o equívoco, a contradição, constitutivas tanto do sujeito como do sentido”. Já no campo do imaginário, têm-se “a unidade, a completude, a coerência, o claro e distinto, a não contradição” (ORLANDI, 2020, p. 72). A autora completa que o discurso se realiza entre essas duas esferas. Do mesmo modo acontece com a distinção entre discurso e texto, sujeito e autor, a autora complementa (ORLANDI, 2020).

A função do sujeito/autor, descrita em Orlandi (2020), dialoga em alguns pontos com o conceito que Foucault dá à função-autor. Na conferência “O que é um autor?” o filósofo destaca que em nossa sociedade há diversos discursos providos desta função. Para ele, reiteramos aqui, a função-autor instaura-se em uma determinada sociedade, por meio de suas práticas discursivas recorrentes. (FOUCAULT, 1992, p. 46)

Nesse sentido, Orlandi aludindo a Foucault, explica que “há processos internos de controle do discurso que se dão a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição, visando domesticar a dimensão de acontecimento e de acaso do discurso.” (Orlandi, 2020, p. 73). Dentre outras dimensões, na de autor é notado esse controle. Diga-se de passagem, que, essa dimensão discursiva é a mais marcada pelo contexto sócio-histórico, portanto é a que está mais sujeita às regras institucionais. (ORLANDI, 1988)

O sujeito, por sua vez, é tido “como resultando da interpelação do indivíduo pela ideologia”, enquanto, o autor “é representação de unidade e delimita-se na prática social como uma função específica do sujeito.” Em outras palavras, o sujeito ideológico se converte em autor, autor esse que traz unidade ao sujeito com sua “completude e coerência imaginárias”. (ORLANDI, 2020, p.71)

Orlandi (2020) citando Vignaux (1979) explica que não é papel do discurso fazer uma representação da realidade. Entretanto, este tem a função de garantir “a permanência de uma certa representação.” Ou seja, em todo discurso há um projeto totalizante do sujeito, esse projeto faz desse sujeito um autor. O autor é, portanto, “o lugar em que se realiza esse projeto totalizante”, é onde este tem a ideia de unidade. Em outras palavras, na posição de autor, o sujeito adquire o sentimento (imaginário) de que seu discurso é original e transparente em seus sentidos. Assim, o funcionamento do discurso, conforme Orlandi, ocorre entre o *real* e o *imaginário*.

Há um objetivo nessa ordem do discurso que, conforme Orlandi (2020), passa pela visibilidade do autor, quanto às suas intenções, objetivo e direção argumentativa. Com isso, ao se constituir autor, o sujeito, ciente dos funcionamentos de elementos discursivos, usa a linguagem para representar um papel social, assumindo um posicionamento dentro de seu contexto sócio-histórico (ORLANDI, 2020).

Orlandi (2020) atesta que o texto pode não apresentar um autor, porém, pela função-autor, sempre lhe será atribuída autoria, nisso ela discorda de Foucault, para quem texto e obra tem relação intrínseca, ou seja, o sujeito só será autor se tiver uma obra atribuída ao seu nome. Em outra via, para Orlandi, um candidato que escreve uma redação para o Enem, por exemplo, pode ser considerado autor, pela função discursiva que ele exerce dentro do contexto do exame, mesmo sabendo que sequer o seu nome será divulgado e sua redação atribuída ao seu nome.

E mais uma vez, recorrendo a Foucault, ela afirma que “o princípio do autor limita acaso do discurso pelo jogo de uma identidade que tem a forma da individualidade e do eu” (ORLANDI, 2020, p. 73). Assim, pode-se dizer que os autores citados lançam mão da autoria, enquanto função discursiva, por entenderem que existe um locutor que representa o “eu” no discurso e a “perspectiva do eu/enunciador”. (ORLANDI, 2020, p. 73). Logo, esse “eu” assume uma função discursiva ao produzir a linguagem e o texto.

Em outras palavras, ao constituir-se autor, o sujeito é responsável pelo que diz e a maneira que diz. E isso, implica em seu “apagamento”. Orlandi (1988) com base em Pêcheux (1975), diz que existe a “forma-sujeito” no discurso, o qual é sempre determinado pela história. Esse sujeito, enquanto autor, tem a “ilusão de ser origem e fonte de seu discurso.” (ORLANDI, 1988, p. 78). Quando se sabe, na verdade, é que o sujeito/autor é interpelado pela ideologia, o que lhe impede de ser a fonte de seu discurso. A conjuntura dessa interpelação é observada pelas exigências que se faz do sujeito/autor na escola. Segundo Orlandi (1988), do autor, exige-se:

coerência; respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso quanto às formas gramaticais; explicitação, clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e, entre outras coisas, “unidade”, “não contradição”, “progressão” e “duração” de seu discurso [...] (ORLANDI, 1988, p.78).

Se o sujeito, enquanto autor, é responsável pelo que diz, então, desse contexto, emerge não só a responsabilidade da autoria, como também da coerência. Com efeito, ao se posicionar sobre algo, o autor precisa convencer o seu interlocutor por meio de argumentos.

O Enem em sua Cartilha do Participante pontua, na competência 3, que os participantes devem escolher, entre outros elementos textuais, os seus argumentos para defender um ponto de vista escolhido como tese. A partir disso, depreendemos que essa seleção de argumentos, assim como a coerência e o projeto de texto estão interligados à autoria no Enem, ou seja, ao destacar esses elementos em sua redação, o participante está exercendo a função-autor, conforme visto em Orlandi (1988, 2020).

1.1.3 Autor nas investigações de Sírio Possenti

Tecendo um diálogo sobre a autoria no contexto didático-pedagógico Sírio Possenti desenvolve alguns trabalhos, como “Índícios de autoria” (2002) e “Notas sobre a questão da autoria” (2013).

Segundo Possenti (2002), não temos como deixar de citar os trabalhos de Foucault quando queremos falar de autoria, no entanto, ele alude que para Foucault a noção de autor está intrinsecamente ligada à noção de obra. Ou seja:

Só temos um autor se temos uma obra que possa consistentemente ser associada a esse autor. Com aparente circularidade, é a noção de autor que, entre outros aspectos, permite que se fale de uma obra, especialmente em decorrência de determinada propriedade que as obras têm (teriam), a de se caracterizarem por uma certa unidade (POSSENTI, 2002, p. 107).

O autor continua suas explicações a esse respeito afirmando que é a figura do autor que garante a impressão de unidade a uma obra. Assim, Foucault considera a noção de autor como uma função discursiva, em que o autor é construído a partir do momento em que textos são atribuídos ao seu nome, levando em conta um conjunto de critérios, incluindo, a sua responsabilidade sobre o que expõe para circulação etc. (POSSENTI, 2002).

Para Possenti (2002), a associação que Foucault faz entre autor e obra, impede que pensemos a autoria num contexto de avaliação de vestibular, por ser considerada uma situação única, em que o candidato mesmo com sua obra, não temos acesso a essa obra, além do mais, não é o foco dos vestibulares tratar dessa questão. Logo, o que interessa ao pesquisador é descobrir uma fresta nos estudos foucaultianos, a fim de remodelar os estudos da autoria, introduzindo-os, portanto, em análises de textos de vestibulandos e demais textos escolares, evitando, assim, um estudo limitado sobre coerência e coesão.

Ao propor a busca das brechas sobre a autoria em Foucault, Possenti (2002) reelabora a noção de autoria propondo os “índícios de autoria.” Nessa discussão, Possenti (2002) traz a

compreensão de que um texto só pode ser considerado bom se for avaliado em níveis discursivos, e é nesse mesmo nível de avaliação que se pode encontrar a autoria, mas para isso, é necessário dar à noção de autoria uma certa objetividade:

Isto quer dizer que a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico – ou seja –, num discurso, – que – lhe dê sentido. O que se poderia interpretar assim: trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição (POSSENTI, 2002, p. 109).

Então, para identificar a presença ou não do autor em um texto, explica o estudioso, é preciso levar em consideração “o paradigma indiciário, para evitar a consideração automática de certas marcas como definidoras da presença ou da ausência de autoria. Em outras palavras, as marcas não são mais do que indícios de autoria” (POSSENTI, 2002, p. 110).

Os indícios de autoria, nesse contexto, estão relacionados a duas atitudes específicas: “dar voz a outros enunciadores e manter distância em relação ao próprio texto”. (POSSENTI, 2002, p. 112-113). A primeira atitude tem a ver com a habilidade de trazer outros pontos de vistas, além daquele do próprio autor, em um texto. Nesse caso, há uma atribuição a diferentes enunciadores. Por outro lado, a segunda consiste em deixar em evidência que esses discursos não são seus, mas remetem a outras situações e não transmite, necessariamente, a opinião de quem os escreve, há casos em que o autor utiliza recursos lexicais, como exemplo, as aspas, para mencionar outros discursos.

Retomando a discussão do artigo “Indícios de autoria” em “Notas sobre a questão da autoria”, Possenti (2013) traz reflexões e aprofundamentos quanto ao conceito de autoria relacionando-o ao conceito de estilo e à escrita escolar. Ou seja, o autor reafirma o seu ponto de vista sobre indícios de autoria, ele deixa claro que tal conceito diverge de autoria. Ele esclarece ainda que um texto escolar pode ter apenas indícios de autoria, mas não um autor.

Possenti (2013) reafirma, também, o vínculo entre os indícios de autoria e estilo, tal como concebe estilo (POSSENTI, 2008) e fala ainda na relação entre indícios de autoria e singularidade. O analista cita outras perspectivas teóricas (entre elas a de Dominique Maingueneau), “aprofundamento que não interessa diretamente a este trabalho, que pretende analisar a resignificação que os conceitos de autoria e indícios de autoria, tal como formulados pelos autores citados, sofrem nas práticas escolares”. (MENDONÇA, 2016, p. 4).

1.2 ESTUDOS SOBRE AUTORIA EM TEXTOS DISSERTATIVOS

É sabido que a escrita para a maioria dos alunos egressos do Ensino Médio, apresenta-se como algo desafiador, mais desafiador ainda é quando eles têm que colocar no papel as suas opiniões com base em argumentos sólidos, para defender a sua tese na redação e, conseqüentemente, tornarem-se autores de seus textos.

Diante disso, muitos estudiosos da linguagem têm se debruçado em pesquisas que refletem sobre a questão da autoria, ora para saber como se manifesta nos textos dos alunos, ora para verificar como os vestibulares abordam esse aspecto nas provas de redação, entre outros. Sendo assim, torna-se relevante, nesse espaço da pesquisa, comentar, mesmo que de forma breve, alguns trabalhos que põem em pauta a autoria num contexto didático-pedagógico, pré-vestibular e universitário.

1.2.1 Autoria em textos de pré-universitários

Antônio (2014) faz uma análise das redações que receberam nota máxima, produzidas por candidatos do vestibular da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp (2014), a fim de destacar o aspecto da autoria nesses textos. Nessa pesquisa, a autora constata que para a Unesp, os critérios que marcam a autoria no texto são: a) desenvolvimento de gênero e tipo de texto previstos e sem falha que interfira na interlocução desejada, b) bom desenvolvimento dos argumentos: as partes da estrutura dissertativa devem ser bem desenvolvidas, de modo que os argumentos sejam justificados/desenvolvidos, convergindo para o ponto de vista defendido. O texto deve ser estratégico, sem lacunas ou digressões e a progressão argumentativa deve ocorrer de forma gradual.

Assim, para a banca, um texto com autoria deve tanto atender aos quesitos do gênero dissertativo, quanto à coerência, seleção de argumentos e progressão textual, ou seja, esses aspectos que demonstram a unidade do texto. Dessa forma, para Antônio (2014) a “progressão é argumentativa e dialoga diretamente com uma solicitação do gênero dissertativo: a defesa de uma tese” (ANTÔNIO, 2014, p. 6-7).

Nas considerações finais, a autora reflete sobre diversos conceitos de autoria que circulam no meio acadêmico, porém ela alerta que estes não estão presentes nas correções dos grandes vestibulares. Com isso, ela defende que a unidade e a progressão textual (assim como outros aspectos) são marcas de autoria que podem fazer parte dos critérios de correção de redação dos vestibulares do país (ANTÔNIO, 2014).

Outra pesquisa relevante nesse âmbito e, portanto, merece destaque, é a de Borges e Marinheiro (2010), pesquisadoras que investigaram textos escritos produzidos por alunos do 3º ano do Ensino Médio, em fase de preparação para o vestibular. Com base na AD francesa, a pesquisa teve como foco a assunção e/ou interdição da autoria. Partindo desse pressuposto, as autoras verificaram se nos textos analisados, os alunos sustentam a autoria de sua escrita, por meio da polissemia ou se estes são interditados pela ideologia dominante, ficando, assim, no eixo da paráfrase e do senso comum.

Para Borges e Marinheiro (2010), apoiadas em Orlandi (2003), quando se trata de leitura na escola, a tipologia discursiva que predomina é o discurso autoritário. Segundo as autoras, o discurso autoritário “é aquele em que o referente é ‘ausente’, oculto pelo dizer, os interlocutores não existem, mas sim um agente exclusivo, neste a polissemia é contida.” (BORGES; MARINHEIRO, 2010, p.3). Em outras palavras, elas afirmam que o discurso pedagógico se relaciona com o autoritário porque, na maioria dos casos, o professor cerceia a fala do aluno.

No contexto de interdição do discurso, Borges e Marinheiro (2010, p. 3) alertam que a escola acredita estar formando sujeitos autores, no entanto, os alunos não deixam de ser escritores, apenas. Na concepção das pesquisadoras, "para ser autor é preciso levar em consideração as condições de produção do autor e as condições em que são produzidos os textos, e principalmente, dar sentido ao que escreve.”

O sentido do texto não pode ser considerado como algo já pronto, porém deve-se conceber que ele está relacionado à historicidade, à exterioridade e ao interdiscurso. O interdiscurso, segundo Borges e Marinheiro (2010, p. 4) “é o que torna possível o dizer e retoma sobre a forma de pré-construído, o já-lá (já-dito), o sentido pode ser novo (polissêmico), mas não inédito, pois ele não nasce do “nada”, é retomado sob forma de algo que já fora dito.”

Outro ponto interessante que Borges e Marinheiro (2010, p.5) abordam é que os alunos do 3º ano do Ensino Médio não se tornam autores pelo fato de não saberem selecionar os argumentos na defesa de sua tese na redação, comprometendo assim, a autoria. Dessa forma, quando o aluno não consegue sustentar seus argumentos “é levado para o senso comum, permanece na paráfrase.”

Nesse viés, as autoras defendem que a escola deve promover o acesso ao arquivo⁵, para que o aluno saia do eixo da paráfrase, da previsibilidade, pois esse acesso auxilia na construção

⁵ Para a AD francesa, arquivo compreende, não apenas um conjunto de dados guardados, mas ele é, por sua prática de leitura, revelador de interesses históricos, políticos e culturais (SARGENTINI, 2011).

de textos polissêmicos. Nessa conjuntura, o professor é fundamental no que diz respeito ao estímulo à leitura, pois é pela leitura que o aluno é capaz de tornar-se autor de seu texto e ter acesso a um curso de nível superior ou mesmo garantir uma vaga no mercado de trabalho, por exemplo (BORGES; MARINHEIRO, 2010).

Lima (2014), por seu turno, ao investigar como os indícios de autoria se constituem nas produções de texto de alunos (de uma instituição particular de ensino da cidade de Varginha – MG) e do guia A Redação no ENEM 2012 – Guia do Participante, verificou que mesmo havendo regras, as quais os candidatos são submetidos, no que se refere à autoria, o Enem promove o apagamento do autor. Nesse sentido, a autora alude que o aluno fica limitado quanto à autoria, sendo assim, é viável apenas verificar os indícios de autoria em suas redações.

Dessa maneira, Lima (2014, p. 14), lembrando Foucault (1969), afirma que, se o aluno produz textos com a finalidade específica de passar no vestibular (ou concurso), e não com fins sociocomunicativos, logo está fadado ao desaparecimento, enquanto autor. Embora o autor desapareça nas redações do Enem, é possível observar indícios de autoria, pois o “candidato pode até reproduzir regras, porém cada qual reproduz de forma única, e isso, de certa forma, é um indício de autoria.”

Com isso, a partir dos indícios observados nos textos analisados, Lima (2014) buscou as regularidades presentes nos enunciados. Regularidades, para ela, seriam os enunciados parecidos nos textos, como, por exemplo, a “reapropriação ou reprodução da coletânea.” Além disso, a autora também se apropria dos conceitos foucaultianos, quanto às características do autor que podem ser observadas no texto.

Na análise da função-autor, Foucault (1969) estabelece quatro características que ajudam a identificar um discurso portador dessa função, são elas: 1º) O nome do autor: impossibilidade de tratá-lo como uma descrição definida; mas impossibilidade igualmente de tratá-lo como um nome próprio comum. 2º) A relação de apropriação: o autor não é exatamente nem o proprietário nem o responsável por seus textos; não é nem o produtor nem o inventor deles. Qual é a natureza do speech act que permite dizer que há obra? 3º) A relação de atribuição: O autor é, sem dúvida, aquele a quem se pode atribuir o que foi dito ou escrito. Mas a atribuição - mesmo quando se trata de um autor conhecido - é o resultado de operações críticas complexas e raramente justificadas. As incertezas do opus. 4º) A posição do autor: Posição do autor no livro (uso dos desencadeadores; funções dos prefácios; simulacros do copista, do narrador, do confidente, do memorialista). Posição do autor nos diferentes tipos de discurso (no discurso filosófico, por exemplo). Posição do autor em um campo discursivo (o que é o

fundador de uma disciplina? O que pode significar o ‘retorno a...’ como momento decisivo na transformação de um campo discursivo?).

A partir desses conceitos, a autora buscou as regularidades, as lacunas, para identificar quando o candidato reproduz ou se apropria da coletânea, no sentido de atender à exigência da autoria, predisposta no Guia de redação do Enem 2012. Outro conceito de Foucault adotado pela pesquisadora é o da “árvore de derivação de um discurso”. Para Foucault (2008):

em sua base, os enunciados que empregam as regras de formação em sua extensão mais ampla; no alto, e depois de um certo número de ramificações, os enunciados que empregam a mesma regularidade, porém mais sutilmente articulada, mais bem delimitada e localizada em sua extensão (FOUCAULT, 2008, p.166).

Assim, a pesquisadora afirma que a Proposta de Redação do ENEM 2012 pode ser considerada essa árvore, porque

Ela coloca, junto à raiz, como “enunciados reitores”, aquilo que se refere à coletânea e aos critérios de correção do Guia do Participante 2012, eles prescrevem as instruções sobre o que o candidato precisa fazer a fim de obter nota máxima, transmitem os códigos perceptivos dos quais os candidatos podem se servir e abrem possibilidades para que o candidato apresente o domínio de conceitos a serem construídos (LIMA, 2014, p. 16).

Por outro lado, na extremidade dos ramos, há

"descobertas" (aquilo que o candidato consegue subentender, a compreensão e interpretação dos textos-base), “transformações conceituais” (como a nova definição do tema aplicada aos indícios de autoria, ou seja, a tese), emergências de “noções inéditas” (dados e conceitos adquiridos ao longo de sua formação e que fundamentam sua argumentação; incluem as diversas áreas do conhecimento e que extrapolam o excerto), “atualizações de técnicas” (princípios organizadores que garantem coesão, coerência, articulação de ideias, domínio linguístico, atendimento à proposta de criar uma solução aplicável e detalhada ao problema apresentado) (LIMA, 2014, p. 16).

A partir dessas considerações, Lima (2014) procurou identificar elementos que demonstram a construção dos indícios de autoria, para, então, partir para as análises dos textos selecionados na pesquisa, enfatizando, em especial, duas competências do Enem, a três e a cinco⁶. A pesquisadora analisa as duas competências, por julgar que os alunos não demonstram bom desempenho na prova por não saberem elaborar uma proposta de intervenção (competência

⁶ Na competência 3, espera-se que o aluno saiba “selecionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.” Enquanto, a competência 5 requer que o aluno saiba “elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.” (GUIA DO PARTICIPANTE, 2012, p.8)

5) adequada e coerente ao tema da redação e acrescenta que isso afeta diretamente na assunção da autoria (competência 3).

Em seus resultados, Lima (2014) identificou que mesmo se apropriando da coletânea e diante das exigências do Enem, na redação, é possível observar, nos textos dos participantes, indícios de autoria, pois existem aspectos peculiares que marcam as características individuais do candidato, como exemplo, a articulação dos argumentos por meio do encadeamento lógico das ideias. Além disso, ela identificou que a dificuldade de selecionar os argumentos, para propor uma intervenção ao problema apresentado pela banca, afeta no desempenho da competência relacionada à autoria. Para ela, isso implica tanto no afastamento da escrita do candidato quanto no apagamento de suas características individuais, porém, essas condições não são empecilhos para a identificação da função-autor nessas produções.

As breves discussões aqui expostas revelam alguns pontos dos quais esta pesquisa se aproxima. O primeiro deles é que a autoria é um tema relevante no contexto de produções textuais de participantes de vestibulares. Por isso, defende-se que as fundamentações teóricas relacionadas ao tema devem ser visitadas pelas bancas de vestibular no país, para que esse tema seja melhor trabalhado e cobrado nas redações dos que se submetem às provas.

Outro ponto em comum entre essas pesquisas que pudemos observar foi que os elementos argumentativos têm relação direta com o conceito de autoria e isso ficou comprovado nas análises dos textos, quando os alunos não conseguem selecionar seus argumentos, de forma a sustentar a sua tese levantada. Por último, observou-se que, embora haja uma tentativa de apagamento do autor, pelas bancas de vestibulares, ainda assim, é possível identificar os indícios de autoria presentes nos textos dos candidatos.

1.2.2 Autoria em textos de universitários

Acrescenta-se, nessa discussão, o trabalho de Pacífico (2011) sobre a argumentação e autoria em textos de universitários, no qual a pesquisadora analisa tais aspectos, no intuito de verificar se o discurso que há na sociedade quanto ao melhor preparo de discentes da universidade pública em detrimento aos da universidade particular é legítimo. Para tal, a autora recorreu aos estudos de AD francesa, de vertente pecheuxtiana, aprofundando-se no conceito da autoria, argumentação e arquivo.

Pacífico (2011) analisou como o acesso ao arquivo⁷ (PECHEUX, 1995) e aos textos científicos afetam a interpretação e a produção de textos argumentativos. Ela observou, especificamente, como os discentes de Universidade pública se posicionam em seus textos, por meio de argumentos, para defender seu ponto de vista e se eles demonstram mais habilidades na construção da autoria que os alunos de universidades particulares.

No decorrer da pesquisa, a autora identificou que a escola tradicional não dá possibilidade ao aluno de argumentar, causando, assim, uma “proibição de disputa do objeto discursivo.” Nesse modelo de ensino, conforme a pesquisadora, o professor é quem dispõe o seu olhar sobre o referente para o aluno, impedindo o discente de elaborar seus próprios argumentos, conforme “suas condições sócio-histórica-ideológicas” (PACÍFICO, 2011, p.103).

Assim como Borges e Marinheiro (2010), Pacífico (2011) defende que, para o aluno adquirir a habilidade de argumentar, não somente é necessário que o professor permita, como também, é preciso que a escola possibilite o acesso ao arquivo, para que o discente tenha seu próprio repertório e, com este, possa defender seu ponto de vista relacionado ao objeto discursivo em jogo. Com isso, a autora conclui que a escola tem trabalhado a concepção de “sujeito universal e de evidência dos sentidos”, razão pela qual os alunos repetem os argumentos legitimados por alguma autoridade, em suas dissertações, não saindo, assim, do eixo da paráfrase (PACÍFICO, 2011, p.103).

Essa discussão é rica para a pesquisa da autora, ao passo que, ao analisar os textos universitários, ela observa que os alunos repetem o comportamento da escrita do ensino básico na graduação, isto é, diante do texto argumentativo, eles tendem a reproduzir um dizer. Ou seja, os alunos não estão preparados para elaborar argumentos sólidos e assumir a função-autor (PACÍFICO, 2011).

Em suas interpretações, Pacífico (2011) verificou que os textos dissertativos dos discentes da universidade pública apresentaram um caráter mais científico, talvez, pelo fato de os alunos terem acesso a muitas leituras científicas, no decorrer da graduação. Por outro lado, os textos dos alunos da faculdade particular apresentaram um misto do caráter científico com o discurso do senso comum.

Dessa forma, a autora relata que esse discurso da sociedade, que legitima os textos dos estudantes da universidade pública, como sendo melhores do que os da universidade particular, não pode ser considerado como verdadeiro, se levado em conta “a interpretação dos sentidos numa perspectiva discursiva”. Pois, nos dois setores de ensino, os discentes “apresentam

dificuldade para produzir texto argumentativo, uma vez que a produção textual destes está ancorada na repetição dos sentidos dos textos lidos, no movimento parafrástico de copiar” (PACÍFICO, p.111).

Mas se a proposta for avaliar esse discurso da sociedade, pelo viés puramente linguístico, pode-se chegar à conclusão que, sim, os discentes da universidade pública são melhores preparados para elaborar um bom texto argumentativo. Uma vez que os textos desses alunos apresentam uma melhor organização estrutural, conforme as normas da língua padrão ou culta (PACÍFICO, 2011).

Em suma, constatamos que a revisão de literatura acima é uma importante referência para a pesquisa desenvolvida, uma vez que buscamos uma análise da construção da autoria em textos de pré-universitários.

CAPÍTULO II

2 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)

Neste capítulo, delineamos um breve histórico do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Em seguida, discutimos o que é a redação no Enem, enfatizando em subtópicos, a competência 3, que tem por foco a autoria na redação do Enem e todos os elementos que a envolve, tais quais, os argumentos como elementos de defesa de um ponto de vista, a coerência e o projeto de texto. Tal caminho é necessário, pois entendemos a relevância do debate em torno dos elementos estruturais que permeiam as condições de produção do *corpus* a ser analisado na pesquisa, as redações dos cursistas do Projeto de Extensão Entretextos (DELER-UFMA). Além disso, levantamos algumas questões pertinentes à construção do dispositivo de análise do projeto, como exemplo, a autoria na Cartilha do Participante.

2.1 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: um percurso histórico

Em 1º de junho de 1998, teve início a nova lei LDB 9.394/96, no processo inicial de reformas educacionais, a lei estabelece aspectos como a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio e conteúdos mais concretos (ao traçar diretrizes gerais para a organização do currículo escolar). Assim, os artigos 35 e 36 da LDB explicitam que:

Artigo 35 – O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. Artigo 36 – O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: I. destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II. Adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III. será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo dentro das disponibilidades da instituição. Parágrafo primeiro – Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I. domínio dos princípios científicos e

tecnológicos que presidem a produção moderna; II. conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; III. domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. Parágrafo segundo – O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. Parágrafo terceiro – Os cursos de ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos. Parágrafo quarto – A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (BRASIL, 1996b).

É importante ressaltar que nesse nível de mudança, a consolidação da lei LDB 9.394/96 no Parecer CEB/CNE n.15/98 (de 1º de junho de 1998, MEC/ Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica) se tornou um marco no Brasil, principalmente no que tange à incorporação de novas competências básicas, conteúdos e formas de abordagem dos conteúdos que vão de encontro aos princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia, além dos princípios de interdisciplinaridade e contextualização, adotados como estruturadores do currículo do Ensino Médio (PEROBA, 2017, p. 79).

Além das competências de aprendizagem lógica, o conteúdo da Lei permitia, especialmente o não acúmulo de informações, já que o objetivo era que o estudante tivesse compreensão do seu contexto social e cultural, além do desenvolvimento de sua capacidade crítica de reflexão, possibilitada por conteúdos menos sistemáticos e superficiais, a exemplo das Ciências Exatas.

Na guisa das novas propostas pedagógicas e com a consolidação da LDB 9.394/96 é que surge o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Um exame que foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” – Inep e apoiado pelo Ministério da Educação (MEC). Sua primeira edição aconteceu em 1998, com o objetivo principal de autoavaliação do desempenho dos estudantes concluintes do ensino médio, a partir das competências e habilidades estruturais do exame, para assim “aferir o desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania.” (INEP, 1998, p. 2).

Em termos estruturais, na prova do ENEM havia por 63 questões divididas da seguinte forma: língua portuguesa, matemática, conhecimentos gerais (biologia, química, geografia e história). No entanto, essa divisão era aleatória e não seguia uma ordem quanto à disposição das questões para os candidatos, a redação já estava presente nessa edição do Enem. Essa estrutura do exame ressaltava os parâmetros de uma matriz de competências e habilidades adquiridas no ensino fundamental e médio, além de explicitar sua conexão com as reformas educacionais (como a já citada LDB 9.394/96) vigentes no Brasil na década de 90:

Para estruturar o exame, concebeu-se uma matriz com a indicação de competências e habilidades associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio que são próprias ao sujeito na fase de desenvolvimento cognitivo, correspondente ao término da escolaridade básica. Tem como referência a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Reforma do Ensino Médio, bem como os textos que sustentam sua organização curricular em Áreas de Conhecimento, e, ainda, as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB (ENEM, 1998, p.2).

Os especialistas e técnicos do MEC e do INEP compreendiam que as competências e habilidades deveriam determinar os objetivos do ensino médio, pois esperava-se que ao concluir a educação básica o estudante possuísse uma série de competências e habilidades que seriam mensuradas pelo ENEM. Assim, o Enem serviu principalmente para entender e avaliar a qualidade de ensino e aprendizagem na educação básica do país, pois a partir dos dados obtidos, o governo poderia planejar os ajustes necessários para melhorar a qualidade de ensino, em especial, no Ensino Médio, considerado o ponto mais frágil no sistema educacional. Ademais, o exame seria um substituto dos vestibulares tradicionais (MELO, 2012).

Segundo Melo (2012), a criação do ENEM está inserida numa iniciativa da política educacional (no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso) que teve por objetivo formar mão-de-obra que se adequasse às “exigências típicas do sistema produtivo do novo século”. Nesse contexto, a pedagogia das competências seria a solução para suprir as necessidades do mercado atual (MELO, 2012, p. 860).

Embora, em suas primeiras edições, o foco do Enem fosse a avaliação do desempenho dos egressos do Ensino Médio, em seu processo contínuo de evolução e com as modificações da LDB 9394/96 houve uma flexibilização do exame que possibilitou aos estudantes o ingresso nas Instituições do Ensino Superior (IES), quando apareceu no Artigo 44º o termo genérico “processo seletivo”, que retirou a obrigatoriedade dos vestibulares no Brasil (BRASIL, 1996).

A partir de brecha da Lei, abriu-se um novo leque de possibilidades horizontais na educação brasileira e os governos ao longo das últimas décadas pressionaram as IES e, especialmente as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) para utilizarem o ENEM em seus processos seletivos (MELO, 2017). Em 1999, as principais universidades públicas de São Paulo (USP, Unesp e Unicamp) expandiram o ingresso dos estudantes na universidade utilizando os resultados do Enem.

Em 2005, o governo Lula passou a vincular a concessão de bolsas do Programa Universidade para Todos (ProUni) às notas do ENEM (SOARES, 2014). O ProUni foi criado em 2004, com a Lei nº 11.096/2005. O programa concede bolsas de estudo integrais e parciais (50% do valor da mensalidade do curso), tanto em cursos de graduação quanto em cursos sequenciais de formação específica, em instituições de educação superior particulares. O

público-alvo do programa são os estudante sem diploma de nível superior, também professor de escola pública que a partir da Medida Provisória nº 1.075, de 6 de dezembro de 2021, começa a concorrer às bolsas do ProUni (BRASIL, 2022). Essa iniciativa do governo estimula o aumento no número de inscritos do Enem ano após ano.

Quadro 1: Número de inscritos no Enem de 1988 á 2010

Ano	Nº de Inscritos
2010	4.611.411
2009	4.147.527
2008	4.004.715
2007	3.568.592
2006	3.731.975
2005	2.998.083
2004	1.547.094
2003	1.876.387
2002	1.818.665
2001	1.627.949
2000	390.574
1999	346.819
1998	157.076

Fonte: INEP (2010)

Esse crescimento contínuo de inscrições se deu através das duas transformações mais importantes ao longo do processo de evolução do Enem: as isenções das inscrições para alunos de escolas públicas e a vinculação da nota do Enem às bolsas do PROUNI.

Em 2009, o Ministério da Educação (MEC) cria o Sistema de Seleção Unificada (Sisu)⁸ e com isso o Enem ganha uma profunda reformulação. Essas reformulações, segundo o MEC (2009), tem os objetivos de a) descentralizar os processos seletivos de ingresso ao ensino superior, para assim, democratizar a participação e acesso de pessoas com menor poder

⁸ O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é responsável por manter um sistema eletrônico, gerenciado pelo MEC, com as vagas ofertadas por instituições públicas de ensino superior de todo o Brasil. Boa parte das vagas são ofertadas por instituições federais (universidades e institutos). O sistema faz a seleção dos estudantes com base na nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (BRASIL, 2022).

aquisitivo nas Instituições Federais de Ensino Superior nos diversos estados brasileiros e b) servir de parâmetro para a reorganização de currículos do ensino médio. Com o novo Enem, as provas passam a conter 180 questões objetivas e a redação. Que são aplicadas em dois dias, divididas em 45 questões por área de conhecimento:

- Linguagens, códigos e suas tecnologias, que abrange o conteúdo de Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física, e Tecnologias da Informação e Comunicação e Redação;
- Matemática e suas tecnologias;
- Ciências da Natureza e suas tecnologias, que abrange os conteúdos de Química, Física e Biologia;
- Ciências Humanas e suas tecnologias, que abrange os conteúdos de Geografia, História, Filosofia e Sociologia.

Essa estrutura de áreas do conhecimento segue o modelo da matriz de competências e habilidades utilizada pelo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) criado em 2002. Com isso, o MEC pretende aproximar o Enem das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos currículos praticados nas escolas (BRASIL, 2009b). Logo, no discurso dos objetivos do Enem não há muitas modificações, já que a organização dos conteúdos curriculares científicos na matriz de referência do Enem continua visando ao desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes, no sentido de direcioná-los à aquisição do conhecimento, à inserção social, ao ingresso no ensino superior, consequentemente ao mundo do trabalho. Pois, o MEC pretende formar cidadãos críticos, pensantes, capacitados para intervir e transformar a realidade.

A mudança mais significativa no Enem a partir de 2009 foi no sentido de ampliação e consolidação do exame. Nesse contexto, a maioria dos vestibulares foi substituída pelo Enem, principalmente por conta do plano de ampliação do MEC que influenciou as IFES, além de outras providências que foram tomadas. As rupturas foram permanentes, demonstrando a consolidação efetiva de uma melhora significativa na educação. Em março de 2009 o MEC emite uma nota à Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, na qual o ministro da educação faz uma proposta de utilização do Novo ENEM em substituição total ou parcial dos vestibulares (MELO, 2017).

Essa substituição aos vestibulares tradicionais⁹ para o Enem leva em conta outra discussão importante no sistema educacional, que é a mobilidade dos estudantes para instituições de ensino superior nos mais variados locais do país. Nessa discussão, Silveira et al. (2015) aludem que os vestibulares para ingresso no ensino superior eram formulados por equipes locais em todo o país, isso conferia uma heterogeneidade aos concursos, já que cada estado possuía um formato de avaliação, o que gera uma grande diversidade cultural e de formação dos estudantes que ingressavam no ensino superior.

Com a ampliação do Enem e a aplicação em larga escala do SISU houve um “favorecimento da mobilidade dos estudantes para instituições de ensino superior nos mais variados locais do país, possibilitando também que sujeitos oriundos de regiões menos desenvolvidas se desloquem para outras mais desenvolvidas.” (SILVEIRA et al., 2015). Os autores continuam pontuando que essa mobilidade traz dois pontos positivos: a criação de lideranças em todos os estados da federação e o estabelecimento de um ambiente multicultural nas universidades brasileiras.

Além do mais, os pesquisadores apontam para o discurso oficial do MEC, quando este presume que a adoção do ENEM/SISU favoreceu a democratização nas oportunidades de acesso ao ensino superior, em especial nas vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), com a mobilidade acadêmica e indução da reestruturação dos currículos do Ensino Médio. No entanto, os autores alertam que esse discurso não condiz com a realidade, pois os estados mais ricos do país ainda lideram o ranking de mobilidade de estudantes que ingressam em universidades fora do seu estado, como exemplo, eles citam o estado de São Paulo, estado com muitos estudantes que conquistam uma vaga através do ENEM/SISU, em outros estados.

Embora reconheçamos que o Enem ainda tenha muitos aspectos a serem melhorados, não dá para negar o seu nível de importância para a sociedade brasileira, tendo em vista que hoje esta é a maior avaliação de acesso ao Ensino Superior do Brasil, e o segundo maior processo seletivo do mundo, perdendo apenas para o exame *Gaokao*, da República Popular da China (BRASIL, 2015). Em 2016, em sua 19ª edição, o Enem atingiu o seu número mais

⁹ O vestibular tradicional é uma prova, com questões objetivas e/ou redação, desenvolvida pelas próprias universidades em seus processos seletivos de novos alunos. Nesse sistema de seleção, cada universidade tem liberdade para elaborar o seu próprio vestibular e costuma cobrar conhecimentos nas áreas de exatas, humanas, biológicas e linguagens, além de uma redação. O número de questões e tempo de prova dos vestibulares, também varia entre as universidades.

expressivo de inscritos desde a reformulação de 2009, ou seja, mais de 8 milhões de candidatos inscritos ao exame (INEP, 2016). Tendo em vista a importância nacional desse exame, a redação tem ganhado um grande destaque, não apenas nesse contexto da prova, mas também nas práticas de produção textual, no ensino, nas pesquisas etc. Para trazer maiores esclarecimentos sobre o assunto, fundamental para a pesquisa, dedicamos o tópico seguinte.

2.2 A REDAÇÃO NO ENEM

A redação, desde a primeira edição do Enem, exige que os participantes apresentem “um tema claro e conciso para ser desenvolvido ou, ainda, pequenos textos como estímulo para reflexão sobre temas polêmicos da atualidade.” (INEP, 1998, p. 16). Mas, diga-se de passagem, que no primeiro ano do Enem a avaliação da redação dava-se de maneira separada da prova objetiva, cada uma valendo 100 pontos. Contabilizava-se a nota do Enem por meio de cinco critérios, que correspondiam às cinco Competências da Matriz do Enem, no entanto, com pesos diferentes para cada uma (SILVA, 2019), conforme o quadro abaixo:

Quadro 2: Competências da Matriz do Enem

COMPETÊNCIA	CRITÉRIO	PESO
I	demonstrar domínio da norma culta da língua escrita	2
II	compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo	3
III	selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista	2
IV	demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação	2
V	elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.	1

Fonte: Inep (1998)

Cada critério acima tinha a pontuação de 0 a 100, com os níveis: excelente, bom, irregular e insuficiente. Caso o participante não atendesse ao tema ou ao tipo textual exigido, as competências 2, 3 e 4 recebiam zero (INEP, 1998). Segundo Silva (2019, p. 51), “no

Documento Básico (INEP, 1998), que inaugura o Exame, não foram abordados aspectos a respeito da metodologia de correção das redações” (SILVA, 2019, p. 51).

Com o passar dos anos o Enem foi se atualizando e, conseqüentemente, a prova de Redação também ganhou novas exigências, tornando-se um item de grande peso para o Exame.

Em 2002 instituiu-se a Portaria n.º 2.941/2001 do MEC, na qual afirma que todos os processos seletivos para ingresso nas Instituições Públicas e Privadas pertencentes ao Sistema Federal de Ensino Superior, necessariamente, incluirão uma prova de redação em caráter eliminatório (SILVA, 2019).

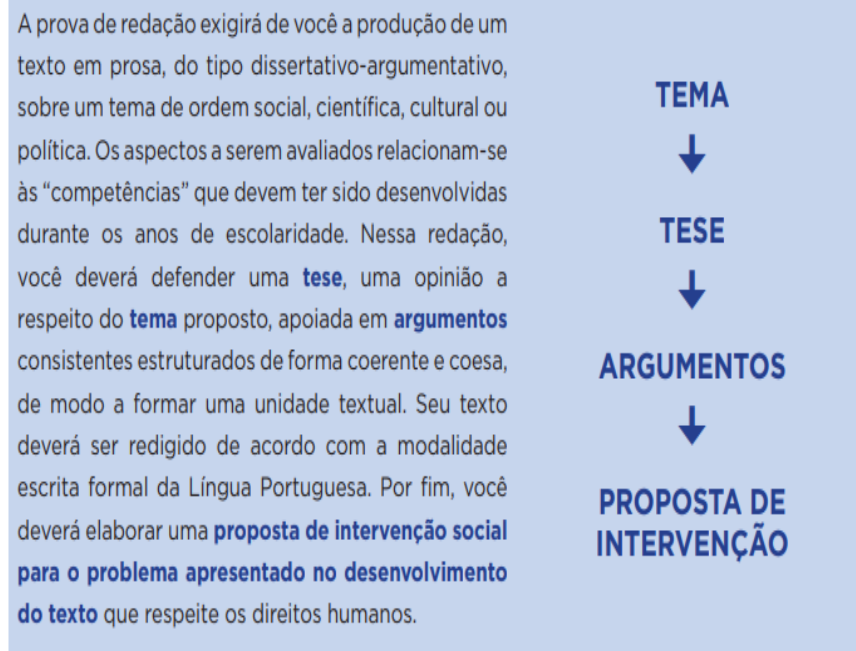
No entanto, segundo Silva (2019), foi somente em 2005, com a publicação do documento *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – Fundamentação Teórica*, que alguns aspectos considerados na correção foram divulgados. A banca acrescentou a possibilidade de abordar temas de cunho científico, também passou a pedir que o participante refletisse e argumentasse em seu texto, de forma a apresentar soluções viáveis para a situação-problema apresentada no tema, respeitando os direitos humanos.

Com as reformulações ocorridas no formato do Exame, em 2009, a Redação também foi alterada, passando então a ter um destaque ainda maior, “a redação continuou sendo avaliada de maneira mais convencional, podendo, a partir de então, a nota variar entre zero e mil pontos, com base nos cinco critérios baseados nas Competências da Matriz de Referência para Redação do Enem” (SILVA, 2019, p. 52).

Como forma de tornar mais transparente a metodologia de correção das redações, além de explicitar o que a banca espera do candidato (no sentido de ajudá-lo na preparação da escrita da redação), em 2012, o MEC e o Inep divulgam em seu site o documento “A redação no Enem 2012 – Guia do participante”. Nessa cartilha, são especificados os critérios utilizados pela banca corretora da redação, além disso no guia foram selecionadas redações que obtiveram pontuação máxima no Enem 2011 (INEP, 2012). Em 2013, ao divulgar a cartilha, o Inep afirma que:

como aprimoramento do processo, apresentamos a nova versão do Guia do Participante, atualizada para a edição do Enem 2013. Este guia, desenvolvido pela equipe da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) e por especialistas na área de avaliação de textos escritos, vem agregar informações no intuito de auxiliar em seus estudos e em sua preparação para o Exame. O guia busca esclarecer os critérios adotados no processo de avaliação das redações do Enem, responder às principais dúvidas dos participantes. (PRESIDÊNCIA DO INEP, 2013, p. 3).

Logo nas páginas iniciais da cartilha o Inep sintetiza a estrutura do texto dissertativo-argumentativo exigida pela banca, segundo a qual o candidato deverá desenvolver sua escrita. Conforme a imagem a seguir:

Figura 2: Definição da dissertação

Fonte: Guia do Participante (INEP, 2013, p. 7)

Nessa síntese observamos a estrutura do texto a ser produzido, o qual tem por base **se** o tema, construído a partir de uma tese e argumentos que possam comprová-la, posteriormente a banca pede uma proposta de intervenção social para o problema apresentado. Dessa maneira, o sistema de avaliação deixa claro que, ao se propor candidato ao exame, o participante deve se encaixar em uma ordem proposta por esse processo seletivo, sendo assim, esse participante não pode escrever qualquer coisa e de qualquer modo. Caso esse sujeito não siga essa ordem, é penalizado e a consequência será a sua exclusão do sistema seletivo e lhe será negado o acesso às Instituições do Ensino Superior (públicas ou privadas, que utilizam a nota do Enem).

Vale observar que as exigências feitas pelo Enem não se restringem apenas ao participante, mas também aos avaliadores da redação. Nesse sentido, para que as redações do Enem sejam avaliadas, os avaliadores precisam seguir os cinco critérios de correção propostos pelo INEP, que passam por atualizações todo ano. Cada produção textual é corrigida, geralmente, por dois professores¹⁰ e cada avaliador deve atribuir uma nota entre 0 e 200 pontos para cada uma das cinco competências.

¹⁰ As avaliações são realizadas por meio de um sistema *Web*.

Ao final, soma-se os pontos feitos pelo participante em cada competência, dando assim, a nota total, que pode chegar a 1.000 pontos. A nota final do participante será a média aritmética das notas totais atribuídas pelos dois avaliadores.

Tabela 1: Competências no manual de redação do Enem 2019

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

Fonte: Inep (2019)

Os critérios apontados acima pelo Inep sobre a redação do Enem têm gerado inúmeras discussões no meio acadêmico, ou seja, muitos estudiosos, como os da área da AD, a vertente adotada na pesquisa, têm estudado os efeitos de sentido no discurso sobre a redação do Enem e apontado diversas contradições quanto às competências e habilidades que os próprios documentos oficiais enfatizam que os estudantes egressos do Ensino Médio tenham e a forma que essas competências são avaliadas.

Para fomentar essa discussão, abordaremos o trabalho de Liana Cristina Giachine e Mary Neiva Surdi da Luz que tem por título “Efeitos de sentido e da memória no discurso sobre a redação do novo Enem – uma análise dos guias do participante”. Nessa pesquisa, as autoras analisaram os guias dos participantes do Enem nas edições de 2012 e 2013, com a finalidade de compreender os efeitos de sentido sobre a língua no referido *corpus*, problematizando as relações que ele mantém com os saberes linguísticos e a história do ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere aos processos seletivos de ingresso ao ensino superior. Julgamos essa discussão importante para a nossa pesquisa, uma vez que pretendemos

verificar como o Inep, ao propor a Cartilha do participante do Enem e o Manual de Corretores, cerceia a construção da autoria.

Giachini e Luz (2019) afirmam que os textos oficiais da educação no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), propõem que o Ensino de Língua Portuguesa (LP) supere o modelo tradicional de ensino, ou seja, o ensino da gramática tradicional e priorize textos de ampla circulação social, que se valorize o trabalho com a oralidade, para que os jovens estudantes tenham habilidades de comunicação necessárias à sua inserção na sociedade. Mas existe uma contradição nesses anseios dos documentos oficiais e a realidade praticada nos vestibulares do país. Ou seja, as condições de produção dos Guias do Enem, a começar da própria nomeação “redação” já demonstra uma relação direta com a memória de ensino da tradição gramatical, pois remete a um produto, o texto escrito.

Nos anos 80, segundo Giachini e Luz (2019) apoiadas em Castro (2013), essa metodologia do ensino de Língua Portuguesa foi questionada e, sendo considerada insuficiente, deveria ser superada pela “produção textual”. Mas essas tentativas de superação da tradição no ensino de LP não aconteceram de fato, pois as redações em situação de vestibular ganharam um caráter mais artificial à produção de textos, uma vez que “normalmente as propostas parecem desprovidas de intencionalidade comunicativa defendidas pelos documentos oficiais e teorias linguísticas em voga”, o que gera uma limitação na possibilidade de autoria nas produções textuais dos alunos (GIACHINI; LUZ, 2019, p. 108).

Outro fator que limita a autoria, em especial, no Enem, segundo Giachini e Luz (2019) é a criação de modelos a serem seguidos para a escrita da redação, tudo para facilitar o ingresso no ensino superior, ou seja, essa é uma condição de produção que também interfere na construção da autoria. Ressaltamos aqui que esses esquemas argumentativos, às vezes chamados de “fórmulas”, são muito explorados na educação básica, em escolas públicas e particulares e nos cursinhos pré-vestibulares (online e/ou presencial).

As autoras acrescentam que no próprio Guia do participante, disponibilizado pelo Inep, podemos verificar esses esquemas simplificados, que tem por objetivo alcançar o que para eles é um texto ideal, as competências trabalham nesse sentido. Na conjuntura do Enem, a autora critica que não basta apenas escrever, o sujeito-candidato precisa “obedecer às injunções sociais em relação ao domínio da língua e aos possíveis sentidos por ele produzidos, para que esteja autorizado a assumir a posição de autor” (GIACHINI; LUZ, 2019, p. 110).

Então, as autoras concluem que no contexto do ensino da LP, quanto às leis, há uma voz que é “coercitiva e autoritária: a língua de madeira, áspera e dura.” Nos manuais há evidências

de “uma língua de vento, a busca pela linguagem apelativa”, que causa efeitos imaginários na busca pelo novo que ainda não aconteceu. (GIACHINI; LUZ, 2019, p. 113).

Assim como as pesquisadoras citadas, acreditamos que os Guias do participante do Enem, lançados todos os anos, com poucas alterações, diga-se de passagem, limitam a emergência da autoria ao cercear o modo como os candidatos devem se posicionar para ganharem o estatuto de autor. Esse exame revela outro ponto crucial, que é mais importante, como esse assunto tem sido ensinado na educação básica.

A esse respeito, Lagazzy-Rodrigues (2006) citando Orlandi, explicita que para o sujeito assumir o papel de autor, ele precisa colocar-se como origem daquilo que ele escreve, ou seja, ele precisa representar de forma imaginária o seu dizer numa ordem com começo, meio e fim. Dessa maneira, o sujeito assume a função de autor nas tramas do discurso, caso o seu texto seja considerado original, então ele é responsável pelo que diz e pelo que silencia também. (LAGAZZY-RODRIGUES, 2006). Mas ela aponta que não podemos esquecer que quando o sujeito se coloca nessa posição de se responsabilizar pelo que diz, ele é atravessado por duas instâncias: pela exterioridade (história e ideologia) e interioridade (subjetividade e inconsciente). E nesta alteridade: interioridade/exterioridade, ele aprende a assumir a posição autoral.

Disso depreendemos que o ensino de LP deve estar voltado a práticas de leitura e escrita que levam à reflexão de como o estudante pode ocupar o seu papel de autor no texto, isso porque “o autor se constitui à medida que o texto se configura” (LAGAZZY-RODRIGUES, 2006, p. 93). Pois acreditamos que à medida em que se abandona o ensino de esquemas simplificados de redação em detrimento dessas práticas, o estudante terá uma possibilidade maior demonstrar a autoria.

2.2.1 Autoria no Enem: um foco na competência 3

Na perspectiva dos critérios de avaliação da escrita da redação exigidos pelo Enem, encontra-se a autoria, conforme podemos observar no recorte abaixo da matriz de avaliação da redação do Enem 2019:

Tabela 2: Competência 3 no manual de redação do Enem 2019

Competência 3:	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
----------------	---

Fonte: Inep (2019).

Nessa via, o candidato deve portar-se como autor de sua produção textual, ou seja, de seu texto dissertativo-argumentativo. Lançando mão de “um tema de ordem social, científica, cultural ou política” (BRASIL, 2019, p. 5). E a partir disso, ele deve posicionar-se ao longo do texto por meio de argumentos, para, assim, defender suas opiniões, seu ponto de vista, levantando uma tese específica, relacionando-a ao tema proposto pelo exame.

Trazendo mais às claras a temática da autoria, chama-se a atenção para a Cartilha do participante do Enem 2019¹¹. O texto afirma que, na competência 3, o aluno deve “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista”. (BRASIL, 2019, p. 6). Ressalta-se que, nessa competência, o aluno recebe a nota máxima (200 pontos) quando “apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.” (INEP, 2019, p. 20).

De forma resumida o guia traz como “exigência”, termo explícito no texto, que na organização do texto dissertativo-argumentativo, o candidato “deve procurar atender às seguintes exigências” (INEP, 2019, p. 20):

- Apresentação clara da tese e seleção dos argumentos que a sustentam.
- Encadeamento das ideias, de modo que cada parágrafo apresente informações coerentes com o que foi apresentado anteriormente, sem repetições ou saltos temáticos.
- Desenvolvimento dessas ideias por meio da explicitação, explicação ou exemplificação das informações, fatos e opiniões, de modo a justificar, para o leitor, o ponto de vista escolhido.

Quanto às marcas linguísticas no texto que antecedem a síntese acima é interessante a observação de Silva (2019, p. 89): “tanto o uso de imperativo quanto a modalização de estruturas que indicam ordem são características próprias do gênero cartilha, um gênero injuntivo cuja finalidade é orientar/instruir o interlocutor”, no entanto na Cartilha, essas mesmas marcas linguísticas, inerentes ao gênero, evidenciam o caráter coercitivo do discurso

¹¹ A publicação em site do texto “A redação no Enem 2019 – Cartilha do Participante”, foi uma iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no sentido de auxiliar o candidato ao Enem (2019) quanto ao conhecimento dos critérios de avaliação de cada competência exigida pela banca na escrita da redação. (INEP, 2019).

pedagógico que atravessa esse material. Ainda conforme a autora, “outra marca que emerge na superfície linguística e corrobora esse caráter coercivo é a ênfase que se dá ao erro, aos problemas que um texto pode apresentar e não às suas qualidades” (SILVA, 2019, p. 89).

De acordo com a tabela que cita as competências e desempenhos de avaliação para redação do Enem 2019 (conferir página 50), a competência III engloba aspectos concernentes à autoria, no entanto, essas noções não estão explícitas, nesse tópico do manual. Essa só é explicitamente citada, nas folhas seguintes, no tópico exclusivo, que aborda a competência III nesse manual. Quanto a isso, verifica-se na tabela abaixo:

Quadro 3: Grade específica e níveis de desempenho de avaliação da competência III

Competência III Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.		
Nível	Ponto	Desempenho
0	0	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.
1	40	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.
2	80	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.
3	120	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.
4	160	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.
5	200	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.

Fonte: Adaptado do Inep (2019)

A exposição da grade acima nos leva a questionar como esses critérios de avaliação da competência 3 foram selecionados por quem elabora a Cartilha, pois em nossas observações pudemos perceber que as informações que orientam como o candidato a se colocar como autor, em muitos momentos, se desencontram do restante da Cartilha e do Manual dos corretores do Enem. Assim, julgamos pertinente tecer alguns comentários relacionados a esses equívocos encontrados nos discursos dos dois textos orientativos. Quanto ao Manual de corretores do Enem:

[...] o conceito de autoria se mostra relacionado ao **projeto de texto** elaborado e ao **desenvolvimento** de informações, fatos e opiniões trazidos pelo participante para sua redação. [...] um texto com autoria é aquele em que o participante apresenta um projeto de texto estratégico e consegue cumprir com êxito, de maneira organizada e consistente, o que foi programado nesse projeto. [...] Observamos que um texto que traz diversos conhecimentos não apresentados nos textos motivadores pode não ser estratégico e, muitas vezes, sequer organizado e desenvolvido, enquanto um texto que traz apenas repertório baseado nos textos motivadores pode ser estratégico e bem desenvolvido. Isso significa que um **texto que dá voz apenas aos textos motivadores pode ter autoria tanto quanto outro que traz conhecimentos de fora da proposta de redação**. O importante para a Competência III é a autonomia do texto, que deve se sustentar sozinho, sem depender de conhecimento exterior por parte do leitor, ou mesmo dos textos motivadores, para que faça sentido. Trata-se daquele texto que se explica por si só. (BRASIL, 2019, p. 13, grifos do autor).

Ao observarmos a grade específica e níveis de desempenho de avaliação da competência III, especificamente no nível 0, os corretores do Enem são orientados a dar nota zero (0), se o texto do candidato “Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.” Da explicação da Cartilha compreendemos que o candidato é punido com zero nesse quesito pela “fuga total ao tema”, ou seja, a autoria para o Enem tem uma relação direta com o tema (INEP, 2019, p. 7). Ou seja, o candidato é coagido a escrever sobre o tema escolhido pela banca do Enem, caso contrário, seu texto é totalmente desconsiderado no exame. Com isso, entendemos que a autoria sequer é avaliada, já que a fuga ao tema elimina, de imediato, o candidato. Ele pode até discorrer sobre determinado tema de maneira que atenda a outros critérios exigidos num texto dissertativo- argumentativo e pode, inclusive, demonstrar a autoria, mas se ele fugir do tema proposto pela banca, seu texto é invalidado.

Ao compararmos a página 7 do mesmo Manual dos participantes do Enem com o nível de desempenho zero (0) (da página 20), verificamos um ponto um tanto confuso, pois na página 7 afirma-se que, se o candidato não atender ao tema e, acrescido a isso, não defender o seu ponto de vista, ele ganha zero (0) no nível. Queremos concluir com isso que essas informações na Cartilha do participante parecem desconstruídas e a informação “e sem defesa de um ponto de vista.” torna-se desnecessária, pois, o candidato pode, inclusive, apresentar e defender os seus argumentos dentro texto com um tema diferente do que a banca propõe, no entanto, ele será eliminado. Em suma, a questão da autoria no nível 0 está intrinsecamente relacionada à compreensão do tema e não a como o sujeito candidato ao exame se posiciona no texto.

Interessante observar, também, a diferença que há do nível 0 para o nível 1, ou seja, apenas a substituição da palavra “não” para a palavra “pouco” e “ou incoerentes”. Assim, para a banca a autoria continua intrinsecamente ligada à compreensão do tema, mas com um item a mais: a incoerência. Nessa instância, se o candidato traz informações, fatos e opiniões um pouco distante do tema sua pena será uma nota baixa (40 pontos) na competência 3 ou pode acontecer, também que ele não seja coerente, além de não defender um ponto de vista.

No nível 2, o candidato ganha 80 pontos se ele compreende o tema e o desenvolve, mas se as informações, fatos e opiniões em seu texto parecem “desorganizados ou contraditórios e se limitam aos argumentos dos textos motivadores[...]” (BRASIL, 2019, p. 20). Aqui, percebemos que a Cartilha, até considera as informações e os argumentos do candidato, mas se seu texto, em algum momento, demonstra desorganização ou contradição, ele é penalizado com uma nota intermediária e, ainda não é considerado autor do seu texto.

O mesmo acontece se ele utiliza apenas os textos motivadores sem trazer um repertório externo, aqui encontramos outro equívoco, já que o Manual dos Corretores do Enem afirma que “um texto que traz apenas repertório baseado nos textos motivadores pode ser estratégico e bem desenvolvido”, em outras palavras, **“um texto que dá voz apenas aos textos motivadores pode ter autoria tanto quanto outro que traz conhecimentos de fora da proposta de redação.”** (BRASIL, 2019, p. 13, grifos do autor). A banca deixa confuso quanto ao papel dos textos motivadores, pois se em um momento o candidato é punido por se limitar ao seu uso no outro estes auxiliam na construção da autoria.

No nível 3, que equivale a 120 pontos, há poucas diferenças se comparado com o anterior, ou seja, a banca só acrescentou as expressões “pouco organizados” e retirou informações, como “desorganizados ou contraditórios e limitados”.

A partir do que vimos acima, tanto na tabela de pontuações da competência 3 e no Manual dos corretores, a autoria é posta de maneira superficial e relaciona-se a apresentação de “informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma consistente”, elementos que garantem ao candidato a autoria de sua redação, pela defesa de seu ponto de vista, o que pode ser visto no nível 5 (200 pontos). A autoria aparece de forma explícita, também no nível 4 (160 pontos), como “indícios de autoria”, quando o participante apresenta “informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista”, ou seja, nesse caso essa nota é atribuída ao candidato quando ele apenas se aproxima da função de autor em seu texto.

Nesse sentido, Mendonça (2016) elucida que “autoria” é mais válida que os “indícios de autoria”.

Isto porque a ideia de indício é produtiva para um modelo de pensamento não centrado no saber racional, mas no intuitivo e na singularidade; entretanto, quando migra para contexto avaliativo em que a totalidade e a completude são valores que definem a qualidade do pensamento, perde o tom de valoração positiva. Em outras palavras, a esfera de atividade em que circula o signo e em que se materializam os valores que definem ideologicamente essa esfera interfere diretamente na produção de sentido quando da atualização do conceito (MENDONÇA, 2016, p. 6).

Para Mendonça (2016), o conceito de autoria no contexto avaliativo, como o Enem, perde o seu valor positivo, porque as condições de produção da redação impostas pelo Enem/Inep atualizam o conceito de autoria, quando regula a produção de sentidos que se espera dos candidatos ao Enem. Há nesse contexto, o apagamento do sujeito, conforme Orlandi (2020) acena, esse processo é constitutivo do sujeito, pois “o modo pelo qual ele se constitui em sujeito, ou seja, o modo pelo qual ele se constitui em posição não lhe é acessível. Esse é o efeito ideológico elementar”. (ORLANDI, 2007, p. 48).

Ainda em Mendonça (2016), as noções autoria e indícios de autoria “estão relacionadas tanto com a questão da organização/coerência textual na defesa de um ponto de vista”. Ideias que, segundo Mendonça (2016), remetem ao pensamento de Orlandi “em que a função autor exerce o papel de responsabilizar-se pelo texto, por sua organização, por sua coerência, quanto com o aspecto do diálogo com outras “vozes” (“informações, fatos, opiniões”)” (MENDONÇA, 2016, p. 6).

Chamamos a atenção, também, para o trecho destacado na cartilha que resume e enfatiza o que é dito anteriormente: **“um texto que dá voz apenas aos textos motivadores pode ter autoria tanto quanto outro que traz conhecimentos de fora da proposta de redação.”** Nesse trecho podemos observar uma opacidade, pois a banca não esclarece como o candidato pode utilizar os textos motivadores para dar “voz” ao seu texto, já que utilizando ou não esses textos ele pode ser considerado autor. Então, se o candidato pode se apoiar nos textos motivadores, sua autoria estará consolidada pela forma como esses textos motivadores são entrelaçados pelo candidato, para constituir a unidade e a coerência do texto.

Dessa discussão, depreendemos que o Enem não traz muita clareza como entende o processo de construção da autoria. Não enfatiza a originalidade ou a singularidade na escrita, esta última considerada um fator que reflete um indício de autoria, segundo Possenti (2013). Isso possivelmente se deve ao fato de o Exame estabelecer os procedimentos que ~~em~~ o

candidato deve ativar-para defender o seu ponto de vista. Ou seja, na avaliação das redações do Enem 2019, o Inep entende a autoria como “**o resultado de uma boa organização e de um bom desenvolvimento do texto**”. (BRASIL, 2019, p. 13-14). A banca explica o que é um texto bem organizado e desenvolvido na competência 4. Neste item, o candidato deve “demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação”, tais mecanismos que estão ligados ao uso de recursos coesivos, especialmente os elementos argumentativos (como, as preposições, conjunções, relações de igualdade, de adversidade, de causalidade de conclusão etc.) e é considerada a parte superficial da estrutura da redação, enquanto na competência 3, a argumentação é avaliada como uma parte mais profunda (BRASIL, 2019, p. 20).

Ao analisarmos, mesmo de forma breve, a Cartilha do participante e o Manual de capacitação dos corretores do Enem, percebemos que em nenhum momento a noção da autoria é colocada de forma detalhada e explícita, assim como outras informações que seriam importantes para a compreensão do que é ser autor dentro de um texto dissertativo-argumentativo.

2.2.2 A seleção de argumentos em defesa de um ponto de vista

Para que consideremos um texto como unidade de análise, não podemos partir apenas do princípio linguístico com sentido organizado, é necessário pensá-lo, também, a partir do viés pragmático, nas mais variadas situações de uso. Ou seja, para tomar um texto como unidade de análise é preciso saber que “um conjunto de contextos e de conhecimentos (linguísticos, cognitivos, interacionais) está envolvido no processo da (re)construção dos sentidos que se empreende durante a compreensão e a produção de um texto”. (CAVALCANTE, 2018, p. 30). Desse modo, o sujeito que se propõe a autor precisa utilizar estratégias de argumentação como orientação de conclusão para o leitor. No contexto do Enem, por exemplo, os candidatos precisam colocar na folha da redação vários conhecimentos: linguísticos, cognitivos e interacionais, para produzir sentidos e argumentar de forma coerente, levando em consideração quem os avaliará, que são os professores corretores da banca.

No sentido de aproximar os estudos da Linguística Textual à AD francesa, Cavalcante desenvolve a pesquisa “Abordagens da argumentação nos estudos da Linguística Textual”.

Dentre vários estudiosos a autora cita Jean Michel Adam¹², pesquisador que propõe uma análise textual dos discursos, na qual “englobaria a interação sociodiscursiva (análise de discurso) e a estruturação linguístico-textual (análise textual). No entanto, ela lembra, “o espaço analítico da LT dialogaria com a Análise de Discurso apenas na medida em que pressupõe princípios caros à AD, como a noção de interdiscurso”. (CAVALCANTE, 2016. p. 108).

Em sua proposta Adam não nega que as unidades de análise do texto sejam condicionadas às relações interdiscursivas, mas o objetivo maior da Análise Textual do Discurso são os planos de análise dos gêneros dos discursos. Dos níveis de análise do texto, Cavalcante (2016) chama a atenção para a “estrutura composicional”, que tem a ver com “a organização das macroproposições em agrupamentos característicos denominados sequências textuais protótipas” (CAVALCANTE, 2016. p. 109).

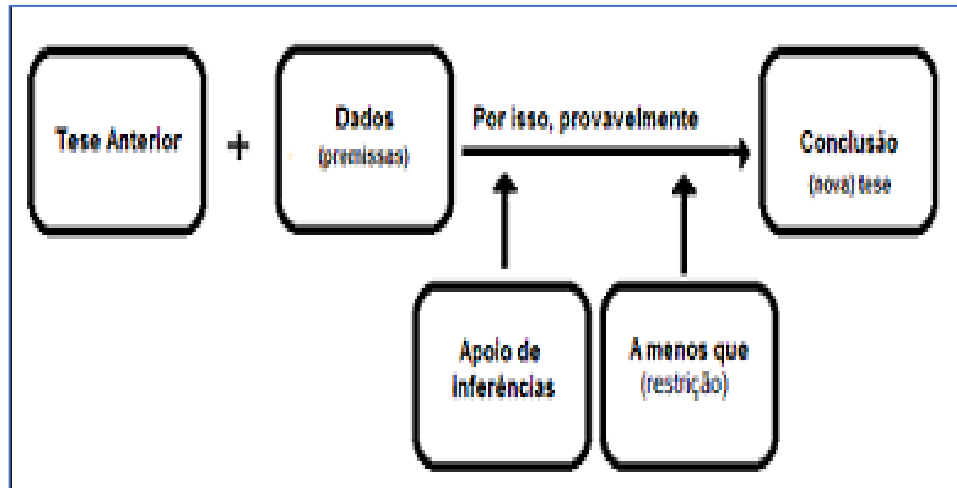
Conforme Adam (1992), as sequências se realizam em um texto, e cada texto correspondente a um gênero do discurso, o qual exerce pressões discursivo-genéricas sobre ele. Na configuração pragmática do texto, encontram-se submódulos relacionados aos atos ilocucionários, à orientação argumentativa pragmática, à responsabilidade enunciativa, à coesão polifônica e à representação discursiva. (CAVALCANTE, 2016. p. 110).

A partir disso o escopo de análise do texto envolveria “o exame de operações de segmentação e de continuidade da materialidade textual, a descrição do plano de texto relativo aos gêneros discursivos, das sequências textuais, das proposições e das palavras.” Assim, essa proposta é pioneira no que se refere aos “aspectos composicionais dos textos que se organizam por uma sequência textual predominantemente argumentativa” (CAVALCANTE, 2016. p. 110).

Abaixo podemos observar o protótipo da sequência argumentativa esquematizado por Adam (1992):

Figura 3: Protótipo da sequência argumentativa de Adam

¹² Para Cavalcante (2016), a Análise Textual dos Discursos tem contribuído de forma positiva, sobretudo, na abordagem das sequências textuais e dos planos de texto no âmbito educacional e, principalmente para as correções de redações do Enem.



Fonte: Adam (1992)

No protótipo acima, Adam descreve a estrutura da sequência argumentativa dominante “como se correspondesse à organização de um raciocínio formal: o locutor parte de uma opinião inicial, culturalmente aceita por pelo menos uma parcela da sociedade”, além de “selecionar um conjunto de dados (argumentos) que possam conduzir o interlocutor a inferir uma conclusão que exprima uma tese (ou opinião principal desse texto)” (CAVALCANTE, 2016. p. 110).

Com isso, podemos fazer uma ponte entre o protótipo da sequência argumentativa de Adam à fala ao Enem na Cartilha do Participante do Enem 2019, que trata da competência da seleção de argumentos para a defesa de um ponto de vista na escrita da redação. Vejamos:

A Competência 3 trata da inteligibilidade do seu texto, ou seja, de sua coerência e da plausibilidade entre as ideias apresentadas, o que é garantido pelo planejamento prévio à escrita, ou seja, pela elaboração de um **projeto de texto**.

A inteligibilidade da sua redação depende, portanto, dos seguintes fatores:

- Seleção de argumentos.
- Relação de sentido entre as partes do texto.
- Progressão temática adequada ao desenvolvimento do tema, revelando que a redação foi planejada e que as ideias desenvolvidas são, pouco a pouco, apresentadas, de forma organizada, em uma ordem lógica.
- Desenvolvimento dos argumentos, com a explicitação da relevância das ideias apresentadas para a defesa do ponto de vista definido.

Para o Enem, a referida competência trata da inteligibilidade do texto do candidato. A inteligibilidade é garantida quando este consegue dar coerência ao seu texto, através do projeto de texto e existem diversos fatores, dos quais, citamos a “seleção de argumentos”, “progressão temática” e desenvolvimento dos argumentos que demonstrem a relevância das ideias apresentadas em defesa do ponto de vista. Compreendemos, então, que assim como o esquema

de Adam, no Enem espera-se que os elementos argumentativos sejam selecionados pelo locutor com o objetivo orientativo de conclusão para o interlocutor. Pois são pelos argumentos que o candidato ao Enem vai convencer os corretores da banca e, estes, por sua vez podem concordar, refutar, tirar novas conclusões a partir da leitura a redação. Caso os corretores julguem que o texto do candidato mantém a coerência, por meio dos argumentos selecionados em toda a estrutura (introdução, desenvolvimento e conclusão), o texto será aprovado.

2.2.3 A coerência

A coerência, redefinida pela Linguística Textual (LT) mais atualizada no Brasil, parte do princípio do texto como algo “construído na escrita e reconstruído na leitura a partir da interação entre quem enuncia, o que está na superfície textual (o cotexto) e quem compreende o texto” (CAVALCANTE, 2018, p. 12). Essa concepção trazida pela autora é necessária para compreendermos o que é a coerência na LT, filiação teórica a qual julgamos enriquecer a nossa discussão por se aproximar em muitos aspectos da AD francesa.

Para Cavalcante (2018, p. 31), a coerência é um fator indispensável para a textualidade, é, inclusive, o mais importante. A coerência é, portanto, construída “a partir do cotexto e dos contextos, numa dada situação comunicativa, na qual o leitor, com base em seus conhecimentos sociocognitivos e interacionais e na materialidade linguística, confere sentido ao que lê.”

Entendemos assim que, para essa vertente, a coerência não está no texto em si, mas tem relação direta com as inferências que envolvem os processos cognitivos, estes, por sua vez, relacionam-se com os conhecimentos linguístico, enciclopédico e interacional, que entram em ação “no momento em que articulamos as informações que se encontram na superfície textual (o cotexto) com outras que se acham armazenadas em nossa memória, acumuladas ao longo de nossas diversas experiências” (CAVALCANTE, 2018, p. 31).

A autora conclui sua fala sobre o tema afirmando que “a coerência é um princípio de interpretabilidade”, em outras palavras, a coerência não se limita aos elementos linguísticos de um texto, mas necessita de fatores extralinguísticos e pragmáticos que são inerentes à produção de sentidos. Tais fatores são expostos no momento da interação e variam conforme cada situação comunicativa (CAVALCANTE, 2018, p. 31).

Outro autor da LT que vale a pena inserir na discussão sobre coerência é Marcuschi (2008). Para ele, a coerência é uma entidade cognitiva, ou seja, “a coerência não é uma propriedade empírica do texto em si (não se pode apontar para a coerência), mas ela é um

trabalho do leitor sobre as possibilidades interpretativas do texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 122).

A coerência não depende de um voluntarismo do sujeito individual. E aqui devemos lembrar a noção de *sujeito* tal como a definimos ao longo deste trabalho. O sujeito é histórico e social, acha-se inserido em contextos mais amplos que ele próprio e não tem domínio pleno do autor e do texto. O sujeito-leitor está submetido a uma série de condicionamentos e não tem consciência de todos eles (MARCUSCHI, 2008, p. 122).

Assim, para o autor, a coerência, além de ser, está no nível textual e é “também fruto de domínios discursivos dos quais procede o texto em questão” sendo assim, seria um erro analisar apenas o texto em si mesmo e na sua imanência para tratar a coerência. Embora existam situações, lembra o pesquisador, que independam da perspectiva do leitor para se identificar a ausência de coerência em um texto. (MARCUSCHI, 2008, p. 122).

Diante disso, podemos perceber certas aproximações da noção de coerência em Marchuschi (2008) com algumas falas de Orlandi (2007) sobre o autor:

o autor se produz pela possibilidade de um gesto de interpretação que lhe corresponde e que vem “de fora”. O lugar do autor é determinado pelo lugar da interpretação. O efeito-leitor representa para o autor, sua exterioridade constitutiva (memória do dizer, repetição histórica) (ORLANDI, 2007, p. 75).

Dadas as distinções entre o outro (heterogeneidade mostrada/efetivo ou virtual) e o Outro (heterogeneidade constitutiva/historicidade), Orlandi (2007) discorre que o autor de maneira relativa se coloca na imposição da interpretação, obrigatoriamente ele não pode dizer coisas sem sentido, porque isso implica na sua relação com o Outro (a memória do dizer), por outro lado, ele deve dizer aquilo que faz sentido para o interlocutor a quem ele se dirige (o outro seja ele efetivo ou virtual). Para a autora, a historicidade tem a sua atualização na função-autor por meio da interpretação. Dito de outro modo, quando o sujeito se submete a regras discursivas onde lhe exigem a função-autor, ele deve buscar a coerência em seu discurso, para que ele seja interpretável pelo efeito-leitor.

Buscando o conceito de coerência para o Enem na Cartilha do Participante (2019, p. 19) temos:

A **coerência** se estabelece por meio das ideias apresentadas no texto e dos conhecimentos dos interlocutores, garantindo a construção do sentido de acordo com as expectativas do leitor. Está, pois, ligada ao entendimento e à possibilidade de interpretação dos sentidos do texto. O leitor poderá compreender esse texto, refletir a respeito das ideias nele contidas e, em resposta, reagir de maneiras diversas: aceitar,

recusar, questionar e até mesmo mudar seu comportamento em face das ideias do autor, partilhando ou não da sua opinião (BRASIL, 2019, p. 19).

Assim, o conceito de coerência textual na redação do Enem dialoga com as definições dos autores supracitados, ou seja, ela é “um princípio de interpretabilidade”, que não é encontrado na superfície textual apenas, mas também na relação de sentidos que são construídos na/pela interpretação. Nesse processo esses sentidos só são possíveis pela interação da função-autor com o efeito-leitor, como sugere Orlandi.

2.2.4 O projeto de texto

Para abordar essa categoria de análise, o projeto de texto, recorreremos à pesquisa de mestrado de Santos (2017), na qual o pesquisador analisa os indícios de autoria em produções textuais do ensino médio, pois como ele afirma:

Pouco se tem notado na literatura e nas teorias abordagens sobre projeto de texto. Tem-se acesso ao que Motta-Roth e Hendges (2010) chamam de mapa semântico. Para as autoras, o mapa semântico deve conter conceitos centrais que expressam o foco do texto, ao se estabelecer uma rede de relações que delimita o tema da produção. (SANTOS, 2017, p. 48).

O mapa semântico, para Santos (2017) apoiado em Motta-Roth e Hendges (2010), é quem orienta o leitor quanto às ideias desenvolvidas no texto, além de auxiliar quem escreve a delimitar e manter constante a linha de discussão em seu texto.

Santos (2017, p. 48) acrescenta a essa discussão a concepção de mapas conceituais trazido por Moreira (2012), para quem os mapas conceituais podem seguir um “modelo hierárquico”, no qual os conceitos mais inclusivos ficam expostos no topo, enquanto os conceitos específicos ficam na base, ou seja, este é apenas um modelo, que nem sempre precisa ser seguido. Além disso, ele aponta, os conceitos principais e secundários devem estar evidentes no mapa. Concordamos com Santos (2017), quando ele aponta a necessidade de mais pesquisas sobre esse tópico relevante para a construção da autoria em uma produção textual.

Feitas as considerações teóricas sobre o projeto de texto, nos interessa enfatizar como o Enem considera esse elemento que compõe a competência que envolve a autoria. Para a banca do Enem (2019):

Projeto de texto é o planejamento prévio à escrita da redação. É o esquema que se deixa perceber pela organização estratégica dos argumentos presentes no texto. É nele que são definidos quais os argumentos que serão mobilizados para a defesa de sua

tese, quais os momentos de introduzi-los e qual a melhor ordem para apresentá-los, de modo a garantir que o texto final seja articulado, claro e coerente. Assim, o texto que atende às expectativas referentes à Competência 3 é aquele no qual é possível perceber a presença implícita de um projeto de texto, ou seja, aquele em que é claramente identificável a estratégia escolhida por quem está escrevendo para defender seu ponto de vista (BRASIL, 2019, p. 19).

Assim, fica claro que para a banca do Enem o projeto exige um planejamento estratégico desenvolvido para a escrita da redação e fica implícito aos corretores que terão acesso a esse texto. Ou seja, no projeto de texto há uma leitura prévia para a melhor compreensão do tema proposto e dos textos motivadores para que, a partir de uma compreensão do tema, o candidato desenvolva seu ponto de vista que deseja defender. Assim, esse planejamento pode ser evidenciado através da coerência entre os argumentos apresentados.

A presença implícita de um projeto de texto indica que ao se deparar com o tema proposto para a redação o candidato não começou a escrever tudo o que lhe vinha à mente sobre o assunto. O projeto de texto indica que o autor analisou o tema e os textos motivadores, formulou seu ponto de vista sobre o tema e dentre as inúmeras ideias que lhe vieram sobre o assunto, ele selecionou as principais ideias e argumentos, havendo assim a formulação do problema a ser apresentado no texto e as possíveis soluções. Portanto, houve um planejamento prévio sobre o assunto para então o texto ser redigido de forma a atender as competências requeridas de modo que o avaliador verifique de forma clara a presença de um texto previamente planejado atendendo assim ao que é requerido na competência três.

Sendo assim, um projeto de texto é semelhante a um roteiro onde o autor faz um rascunho e delimita sua tese, escolhe os melhores argumentos e elabora previamente uma proposta de intervenção adequada. Isso fica bem evidente ao leitor quando lê a redação, pois uma redação feita sem planejamento pode apresentar um elenco de argumentos, mas destoar do tema proposto ou simplesmente não apresentar nenhuma tese ou ponto de vista sobre o tema da redação demonstrando não apenas a ausência total de um projeto, mas um fraco domínio da escrita dissertativa-argumentativa, o que acabará sendo penalizado pelo avaliador.

Dessa forma, o texto que atende às expectativas referentes à Competência 3 é aquele em que é claramente identificável a estratégia escolhida por quem está escrevendo para defender seu ponto de vista. Podemos, com isso, depreender que essa estratégia compreende também ser autor, para o Enem. (CARTILHA DO PARTICIPANTE, 2019, p. 19).

Feitas as considerações acima, partiremos para o próximo capítulo, no qual abordaremos os pressupostos metodológicos da pesquisa.

CAPÍTULO III

3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Ao estudarmos o conceito de ciência e conhecimento científico observamos que não há um pensamento único entre os autores. Há algumas definições que se aproximam, outras se distanciam em alguns aspectos. No entanto, em meio às discussões sobre o assunto é quase universal o pensamento de que “a ciência pode ser caracterizada como uma forma de conhecimento objetivo, racional, sistemático, geral, verificável e falível” (GIL, 2008, p. 21). Sendo assim, é necessário que o pesquisador desenvolva métodos sistemáticos de pesquisa que são caracterizados por um “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos” (GIL, 2008, p. 8).

Após esse entendimento de ciência e conhecimento científico, traçamos os percursos metodológicos para alcançarmos os objetivos da pesquisa. Para tal, nesse capítulo descreveremos a caracterização da pesquisa, abordando assim o histórico, a importância e o objetivo do curso Entretextos para a toda a comunidade acadêmica da UFMA, descreveremos também as práticas de produção textual e autoria no Entretextos, os procedimentos utilizados na pesquisa para a coleta de dados e, por fim destacaremos os procedimentos e critérios de análise dos dados, ou seja, as produções textuais dos cursistas do Entretextos.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

No que tange à caracterização, a pesquisa terá uma abordagem qualitativa. Ao falar de pesquisa qualitativa, Paiva (2019) recorre a Flick (2007) ao dizer que esta ocorre no mundo real e tem o objetivo de trazer a compreensão, a descrição, além de, por vezes, explicar fenômenos sociais de várias maneiras.

Quanto aos objetivos, esta pesquisa tem caráter analítico/**descritivo**, já que pretende analisar e descrever as características do fenômeno da autoria em produções textuais de alunos do Projeto de Extensão Entretextos do Deler (UFMA). Para Prodanov e Freitas (2013, p. 52), em pesquisas descritivas, o pesquisador observa os fatos, registra-os, analisa-os, classifica-os, interpretando-os. No que diz respeito aos procedimentos, a pesquisa tem caráter bibliográfico, pois fundamenta-se em uma revisão bibliográfica, além da análise de material produzido nos encontros do curso Entretextos e que, portanto, ainda não passou por análises (PRODANOV; FREITAS, 2013).

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

As leituras de livros, artigos, a participação nas disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Letras/CCH, em congressos e seminários constituíram a primeira etapa da nossa pesquisa. Nessa fase fizemos leituras, fichamentos e resumos do referencial teórico da pesquisa, pesquisa bibliográfica, além da participação em um grupo de pesquisa. Esse percurso foi fundamental para este estudo, o que nos permitiu aprofundar os conhecimentos dos diversos conceitos de autoria existentes nos estudos textuais e discursivos, uma vez que os autores trazem pensamentos divergentes sobre o tema. Vale ressaltar que, embora reconheçamos a heterogeneidade de conceitos da autoria, é necessário adotarmos apenas uma concepção em nosso trabalho. Diante disso, é imprescindível para nós pensarmos na autoria como uma função social que o sujeito exerce ao produzir discursos etc. Assim sendo, nos interessa ainda trazer essa concepção para um olhar acadêmico, uma vez que tratamos da autoria em redações de pré-vestibulandos (egressos do ensino médio). Para tanto, nos baseamos em Orlandi (2012b) a qual alude que, o autor:

[...] É a função que [o] eu assume enquanto produtor de linguagem, produtor de texto. Ele é, das dimensões do sujeito, a que está mais determinada pela exterioridade – contexto sócio histórico – e mais afetadas pelas exigências de coerência, não contradição, responsabilidade etc. (ORLANDI, 2012b, p.75).

Essa definição se apresenta mais oportuna ao observarmos redações, como as do Enem. Pois, nesse exame exige-se do candidato o domínio das regras discursivas, como a argumentação, que é responsável pela organização clara e objetiva das ideias em defesa de um ponto de vista. Tal aspecto fica em evidência na Cartilha do Participante do Enem, quando ressalta que para ser considerado autor de seu texto, o candidato deve seguir certas regras. Assim, compartilhamos do pensamento de Orlandi (2012):

Sendo a autoria a função mais afetada pelo contato com o social e com as coerções, ela está mais submetida às regras das instituições e nela são mais visíveis os procedimentos disciplinares. Se o sujeito é opaco e o discurso não é transparente, no entanto o texto deve ser coerente, não-contraditório e seu autor deve ser visível, colocando-se na origem de seu dizer. (ORLANDI, 2012b, p.75).

Das palavras acima, depreendemos que a autoria no Enem é uma função afetada pelas condições de produção que o Exame determina aos candidatos, pois estes não podem escrever o que quiserem, da forma que desejarem, estes precisam estar atentos às regras da banca. Nessa

circunstância, uma regra fundamental que lhe é imposta é a autoria, uma função discursiva intrinsecamente ligada à argumentação que auxilia na construção de sentidos em defesa de um ponto de vista.

3.3 O PROJETO ENTRETEXTOS E OS CURSISTAS

O Projeto de Extensão Entretextos (resolução Consepe 702/2009) surgiu no ano de 2009. Suas atividades ocorrem no prédio da Biblioteca Central (CEB VELHO), na Cidade Universitária Dom Delgado (Bacanga), na Universidade Federal do Maranhão.

Inicialmente, o projeto, coordenado pelas Profa. Dra. Ilza Galvão Cutrim e Profa. Dra. Mônica da Silva Cruz e desenvolvido pelos acadêmicos (bolsistas e voluntários do Curso de Extensão) do Curso de Letras da Ufma selecionados pela coordenação do Projeto, teve por foco a abordagem dos gêneros textuais com alunos da 6º ao 9º ano do ensino fundamental, cujo objetivo principal era levar esses estudantes ao domínio e produção dos mais variados gêneros textuais e discursivos. Mas, essa proposta inicial foi alterada pelo fato da procura, que surgiu no Núcleo de Cultura Linguística (NCL) da UFMA, por cursos de redação para vestibulares, como o Enem. Assim, em 2016.2 o Projeto de Extensão Entretextos ganha um novo desenho, e desde então passou a preparar jovens para a escrita da redação no Enem.

Com o intuito de possibilitar momentos de leitura e produção de textos, sob o viés da linguagem como construção histórica, o Entretextos tem ajudado muitos jovens oriundos de escolas públicas que, em grande parte, não possuem condições financeiras para ingressar num curso pré-vestibular particular.

Vale ressaltar que o motivo maior da busca dos cursistas pelo Projeto Entretextos é que eles não se sentem preparados para produzir um texto dissertativo, o tipo textual mais cobrado em vestibulares. Por isso, o Projeto foca em atividades de leitura e produção que contemplam essa tipologia textual. A seleção dos cursistas acontece por meio da divulgação de edital, que é divulgado nas redes sociais da UFMA e de escolas públicas. Ofertando 80 vagas por ano, o Projeto dá prioridade aos alunos oriundos de escola pública e as aulas ocorrem duas vezes por semana com 40 alunos por turma.

Dada a natureza do Projeto Entretextos é importante ressaltar, também, que este segue uma sequência didática. Primeiro, os acadêmicos envolvidos no Projeto, com o auxílio das Professoras que coordenam o Curso, elaboram um questionário, no qual é investigado o nível de conhecimento dos cursistas e quais as maiores dificuldades deles ao escreverem textos

dissertativos. O planejamento das aulas teóricas e atividades desenvolvidas pelos acadêmicos da Ufma são elaboradas a partir do levantamento de dados do questionário dos ingressantes do Entretextos, que é o nivelamento.

Feito o nivelamento, os bolsistas e voluntários partem para a preparação das aulas, em que são apresentados diversos gêneros discursivos e a partir de debates feitos em sala, os cursistas são levados a interpretar e produzir seus próprios textos dissertativos. Além disso, nessas atividades eles são conduzidos a uma percepção de língua, enquanto interação entre sujeitos (que a todo momento produzem textos e sentidos). Essa compreensão é viabilizada através das discussões da AD de linha francesa, amparadas principalmente, em Michel Foucault. Feitas essas explanações, em linhas gerais, sobre o Projeto Entretextos-Ufma e os cursistas pontuaremos no tópico seguinte como ocorrem as práticas de produção textual e a construção da autoria no Entretextos.

3.4 AS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL E A AUTORIA NO ENTRETEXTOS

Enfatizaremos, nesse espaço, as práticas de produção textual do Projeto Entretextos do ano de 2021, por ter sido o ano de acompanhamento das aulas e da coleta de dados da pesquisa. Iniciadas no final do mês de maio, as aulas do Projeto Entretextos foram adaptadas ao ensino remoto, a começar com a forma de inscrição dos candidatos, ou seja, na modalidade online via formulário do Google, devido à pandemia do COVID-19 (Coronavírus Disease 2019)¹³ e planejada para do Enem 2021. Essa foi a segunda fase da nossa pesquisa.

Nessa fase, acompanhamos a ministração das aulas pelos acadêmicos do Curso de Letras (bolsistas e voluntários), colocando-nos como observadores nos meses de junho e julho, registrando em um caderno de anotações, especialmente as informações e ações mais relevantes quanto à competência 3 (da autoria). Essas anotações foram necessárias, uma vez que os acadêmicos sentiram desconforto em gravar as aulas pelo Google Meet¹⁴.

O Entretextos contou com a participação de cinco acadêmicos, dentre estes, uma era bolsista da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal do Maranhão (PROEC), os demais eram voluntários. Todos os acadêmicos estiveram envolvidos no planejamento das atividades do Curso, ministraram aulas e corrigiram as redações dos cursistas. Eles tiveram

¹³ De acordo com Pereira et al. (2020) O COVID-19 é uma infecção respiratória, que em dezembro de 2019, foi caracterizada como uma pneumonia de causa desconhecida que afetou, primeiramente pessoas da cidade de Wuhan na China.

¹⁴ Serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

acesso às aulas registradas em formato de apostilas disponibilizadas no *Google Drive*¹⁵. Esse acesso auxiliou na dinâmica da compreensão e ministração dos conteúdos. No material da edição de 2021 contêm aulas ministradas em anos anteriores e continuará auxiliando novos integrantes do Projeto.

Os acadêmicos se organizaram em duplas e através de sorteio, uma dupla preparava a aula a ser ministrada em uma terça-feira à tarde, pelo *Google Meet*. Os acadêmicos disponibilizavam um *link* para que os cursistas tivessem acesso às aulas remotas. Outros recursos tecnológicos utilizados nessa edição do Entretextos pelos professores acadêmicos foram o *Whatsapp*¹⁶ e o *Google Classroom*¹⁷.

As aulas ministradas pelos acadêmicos aconteceram em dois movimentos, teórico e prático. Nos primeiros encontros os acadêmicos apresentaram a parte teórica do curso, trabalhando as noções de texto e textualidade. É importante ressaltar que essas noções adotadas pelo Curso Entretextos são sociointeracionistas. Para este, o “texto (ou discurso) é uma ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada da unidade sociocomunicativa, semântica e formal” (COSTA VAL, 2004). Além dessa noção do texto foram abordados o conceito de textualidade “aquilo que possibilita o reconhecimento de algo como um texto e não como uma mera justaposição de frases” e os fatores de textualidade, a saber, os fatores semânticos (coerência e coesão) e os fatores pragmáticos (intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade). (Entretextos, 2021).

Depois de esclarecidas essas noções textuais, os cursistas trabalharam com o funcionamento da estrutura da redação, com a interpretação dos enunciados que envolvem a redação do Enem, além das cinco competências elencadas nos parâmetros do modelo dissertativo-argumentativo do Enem e disponibilizados na Cartilha do Participante (2020). Assim os cursistas abordaram:

- a) várias propostas de redação, por exemplo, “A relevância do debate acerca do assédio sexual no Brasil”; “Alternativas para garantir a dignidade dos refugiados”; “A crise hídrica em questão no Brasil” etc;
- b) Introdução, Desenvolvimento e Conclusão;
- c) Leitura e interpretação dos textos motivadores e do tema da redação;
- d) As cinco competências descritas na Cartilha do Participante do Enem;

¹⁵ Google Drive é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos em um espaço virtual.

¹⁶ WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones

¹⁷ Google Classroom é um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos.

e) Projeto de texto, tese, tema, argumentos e coerência.

Abaixo podemos observar um quadro elaborado para Pesquisa do Relatório da Pesquisa sobre a autoria no Entretexos desenvolvida no âmbito do PIBIC (UFMA). O trabalho demonstra com mais detalhes como ocorrem as aulas do Entretexos, de maio a agosto de 2021.

Quadro 4: Quadro de conteúdos ministrados no Entretexos (maio a agosto de 2021)

Data	Conteúdo
25/05/2021 e 01/06/2021	Aula Introdutória: Gêneros Discursivos; Gênero Discursivo X Tipo Textual X Suporte
08/06/2021	Tipo textual: Relato/Injuntivo/ Expositivo/Argumentativo etc.
15/06/2021	Fatores de textualidade: intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade, informatividade, coesão e coerência.
22/06/2021	(Cont.) Mecanismos de Coesão e Coerência Tipos de coesão: Substituição; referencial.
29/06/2021	Interpretação de textos Como ler textos; Principais erros: extrapolação; redução; contradição.
06/07/2021	Paralelismo: sintático e semântico
13/07/2021	Tipos de Argumentação; Operadores argumentativos; Contra-argumentação.
20/07/2021	Estrutura do Parágrafo: Tipos de Parágrafo: Curto/médio/longo; descritivo/narrativo/dissertativo Estruturas simples X mistas; Forma de ordenação; Delimitação do tema;
27/07/2021	Articulação dos parágrafos: por desmembramento; por Introdução
03/08/2021	Tópico-frasal (Frase-Núcleo/Introdução); Tipos de tópico frasal: Declaração; definição; divisão; oposição; comparação; alusão histórica etc.

10/08/2021	Tipo de desenvolvimento: explanação da declaração inicial; enumeração de detalhes; comparação; causa e consequência etc.
17/08/2021	Formulação da Conclusão

Autora: Souza (2021)

Sempre após as explanações e momentos para a retirada de dúvidas, os alunos eram motivados a escrever uma redação a partir de um tema sugerido pelos acadêmicos, temas esses que eram baseados nas aulas do curso. As redações eram entregues pelos cursistas no *Google Classroom*, em dia e horário (1 hora após cada aula) determinados pelos acadêmicos. Os cursistas digitalizavam ou fotografavam a redação em seus *smartphones*. Na correção das redações, todos os acadêmicos assumiam uma quantia igual de textos, em média de oito textos para cada licenciando. Os pré-vestibulandos do Entretextos contavam com uma correção individualizada, em que eram pontuadas suas fragilidades e sugeridas melhorias de escrita da redação (as redações eram recebidas às terças-feiras e as correções, disponibilizadas às quintas-feiras). A autoria no curso não é explícita, mas ao trabalhar com a coerência, o projeto de texto e a argumentação, os bolsistas de forma indireta trabalham com a autoria.

3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA E OS CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A coleta de dados ocorreu a partir de textos produzidos por alunos do Projeto de Extensão Entretextos do Deler (UFMA). As quatro (4) redações foram escaneadas e arquivadas em acervo próprio. Também foram impressas para serem lidas e relidas pela pesquisadora, a fim de que esta pudesse fazer suas observações e anotações. Com os dados em mãos, a pesquisadora observou a ocorrência dos procedimentos de autoria nos textos.

Ressaltamos que as categorias de análise selecionados na pesquisa da autoria nos textos dos cursistas foram: a coerência, a argumentação e o projeto de texto, elementos discursivos essenciais para a construção da autoria na redação do Enem.

Quanto à seleção do *corpus*, utilizamos os critérios de análise: a) assiduidade nas aulas do Entretextos e b) pontualidade na entrega das atividades do Curso para a escolha dos textos a serem analisados neste estudo.

É importante explicitarmos que a escolha dos critérios se deu em virtude da própria dinâmica do curso Entretextos, ou seja, pelo fato da autoria compreender a terceira (3^a) competência da redação (descrita na Cartilha do Participante), essa competência não seria

abordada no início do curso, uma vez que o curso planeja os conteúdos das aulas de acordo com a sequência das competências da redação do Enem, logo foi mais interessante pensar na escolha de redações em um determinado momento do curso por julgarmos ser mais fácil observar as regularidades das sequências discursivas que pudessem contribuir para a verificação das hipóteses levantadas relacionadas à autoria. Nesse contexto, compreendemos que os critérios assiduidade e pontualidade na entrega das atividades do Curso foram imprescindíveis para a análise da autoria nas redações. Especificamente, o segundo critério foi importante pelo fato de o Entretextos estipular o horário de entrega da redação (em média 1 hora após cada aula) pelo *Google Classroom*, para garantir que o cursista, de fato foi quem produziu o seu texto, sem auxílio de informações da internet. Uma vez que o curso aconteceu via online essa foi a maneira mais viável para monitorar esse momento de escrita dos cursistas. Outra intenção do curso com relação a estipulação do tempo era levar os cursistas ao treino do tempo de escrita para o dia da prova do Enem.

Assim, o *corpus* desta pesquisa é constituído de quatro produções textuais de cursistas do Projeto de Extensão Entretextos. Além disso, constatamos que nessa edição houve muitos estudantes desistentes, ou seja, de 30 (trinta) inscritos apenas 4 (quatro) permaneceram assíduos e pontuais na entrega dos textos. Esse procedimento foi importante para a análise da autoria no *corpus*, uma vez que a pergunta que norteou a pesquisa foi: como os alunos do Entretextos constroem sua autoria nos textos que produzem? Vale lembrar que só foi possível analisar tal aspecto discursivo, após a exposição dos conteúdos que compreendem a competência da autoria, a 3ª competência nos documentos oficiais do Enem.

Nas etapas da análise, para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, utilizamos siglas alfanuméricas. Logo abaixo, temos o quadro, respectivamente, com a ordem, a identificação que indicam as iniciais do nome do cursista e o título de suas produções textuais.

Quadro 5: Textos dissertativos-argumentativos

Ordem	Sigla	Título das redações
01	R1EC	Desafios para a popularização da vacina no Brasil
02	R2LC	
03	R3ME	
04	R4RS	

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para cumprir esse objetivo da análise, escolhemos a proposta de redação “Desafios para a popularização da vacina no Brasil”. Essa proposta foi lançada no *Google Classroom* no dia 19 de setembro de 2021, após as explanações, feitas através de slides compartilhados em tela

no *Google Meet*, sobre o que é um bom texto, ou seja, para o Entretextos “um bom texto é aquele que cumpre o que foi exigido na proposta.” (Entretextos, 2021) Além disso, para o Projeto são necessários:

Os 4 passos do projeto de texto:

- Compreender a questão posta em debate (TEMA)
- Definir um ponto de vista sobre a questão (TESE)
- Levantar argumentos para sustentar o ponto de vista
- Elaborar uma linha argumentativa com as principais ideias do texto

Em suma, a partir dessas explicações os cursistas tiveram que produzir a redação em questão. Ressaltamos que foi importante para a pesquisa escolher as redações nesse momento do Curso Entretextos, pelo fato de os acadêmicos terem abordado, mesmo que de forma indireta, a autoria na redação do Enem. Vale lembrar, também que o curso seguiu, em boa parte, a ordem das competências da Cartilha do Participante do Enem.

3.5.1 Procedimentos discursivos na análise de autoria no *corpus*

Por se tratar de *corpora* cuja materialidade linguística constitui-se de redações de estudantes pré-vestibulandos, trabalharemos com o recorte nas produções escritas. Para a elucidação do que consideramos por “recortes”, tomamos emprestadas algumas considerações de Orlandi (1984, 2007).

Orlandi (1984) explana que o recorte se caracteriza como uma unidade discursiva, por serem fragmentos diretamente ligados a uma linguagem e situação. Ainda, a esse respeito, ela enfatiza que o(s) critério(s) de seleção dos recortes pode(m) variar “segundo os tipos de discursos, segundo a configuração das condições de produção, e mesmo o objetivo e o alcance da análise” (1984, p. 14). Para Orlandi (2005), por meio do recorte, pode-se explicitar como uma forma material que, tomada em suas regularidades, é linguística e histórica e produz sentidos. Assim compreendemos que os recortes são “[...] feitos na (e pela) situação de interlocução, aí compreendido um contexto (de interlocução) menos imediato: o da ideologia [...]”. (ORLANDI, 1984, p. 14).

Para compreendermos o funcionamento do discurso, isto é, para encontrarmos as suas regularidades, “é preciso fazer intervir a relação com a exterioridade, ou seja, compreendermos

a sua historicidade, pois o repetível a nível do discurso é histórico e não formal.” (ORLANDI, 2007, p. 29). Essa intervenção é possível a partir dos indícios presentes na materialidade discursiva, interpretar os sentidos mobilizados nela/por ela é compreender o funcionamento, ou o mecanismo de produção destes sentidos. (ORLANDI, 2004)

Entender a produção de sentidos e a sua relação com as verdades de uma época, através das regularidades, passa pela noção de formação discursiva. Para Foucault (2012), a formação discursiva corresponde a um sistema de dispersão, o qual não é responsável pela unidade e coerência. Nesse movimento, Orlandi (2020), propõe que o analista de discurso construa um dispositivo de interpretação.

Seguindo esse raciocínio, para a análise do *corpus* utilizaremos dispositivo de interpretação o paradigma indiciário de Ginzburg (2007), segundo o qual o paradigma indiciário começou a ser utilizado nas ciências humanas por volta do final do século XIX, baseado na semiótica, mas ele lembra que suas raízes são muito mais antigas, e remete ao homem pré-histórico, que era caçador e “aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como os fios de barba” (GINZBURG, 2007, p. 151). Assim, Ginzburg (2007, p. 177) defende que “o mesmo paradigma indiciário usado para elaborar formas de controle social sempre mais sutis e minuciosas pode se converter num instrumento para dissolver névoas da ideologia que, cada vez mais, obscurecem uma estrutura social como a do capitalismo maduro”. E “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la.”

Diante do exposto, acreditamos que temos nos textos dos cursistas (nossa materialidade discursiva) a relação inseparável e articulados entre o que é visível e o que é opaco, entre o dito e o não dito, entre interioridade e exterioridade, presentes no processo discursivo a produção no Entretextos- UFMA.

Os recortes foram feitos com o objetivo de verificar como esses alunos pré-vestibulandos constroem a autoria em seus textos. Para tal, partimos do pressuposto que a autoria é uma função que o sujeito assume no processo discursivo ao produzir textos e discursos, é o lugar onde o sujeito (histórico e social) constrói o “seu” (pois este julga ser a fonte do que diz) dizer, posicionando-se discursivamente por intermédio das formações discursivas que ficam visíveis se alternando e se materializando no texto produzido pelo sujeito que assume a função-autor. Entendemos, com isso que o texto dissertativo-argumentativo, por assumir um caráter majoritariamente argumentativo, é um lugar de grande possibilidade dos indícios de

autoria. No t3pico seguinte, abordaremos as nossas an3lises referentes 3 argumenta33o, o segundo crit3rio proposto na pesquisa.

CAPÍTULO IV

4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Este capítulo tem o objetivo de apresentar a análise dos dados da pesquisa sobre autoria em produções textuais de alunos do Curso de Extensão pré-vestibular do Departamento de Letras (DELER - UFMA). O capítulo está dividido em três seções. Na primeira seção, já considerando as categorias de análise, abordamos como o candidato apresenta o seu projeto de texto nas produções analisadas. Na segunda seção, falamos sobre os elementos argumentativos e como a interdiscursividade provoca certos efeitos argumentativos. Na terceira seção, fizemos uma abordagem sobre como os alunos construíram a coerência no texto e destacamos, também, a abordagem do tema e dos textos motivadores enquanto condições de produção e coerência nas produções dos cursistas. À medida que a análise foi feita, aspectos teóricos foram relacionados com o *corpus*. Para tal, levamos em consideração o paradigma indiciário proposto por Ginzburg (2007, p. 177), para ele “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la.”

4.1 Projeto de texto

Para abordar essa categoria de análise da pesquisa, reiterando a constatação da escassez de material que aborde o conceito de projeto de texto, faremos uma elaboração própria do que consideramos projeto de texto fazendo, assim, uma relação com a construção da autoria.

Levando em conta os pressupostos da Análise do Discurso francesa, o projeto de texto passa pela noção de que “se o sujeito não é opaco e o discurso não é transparente, no entanto o texto deve ser coerente, não-contraditório e **seu autor deve ser visível, colocando-se na origem de seu dizer**” (ORLANDI, 2020, p. 74, grifos nossos).

Chamamos a atenção para o trecho em destaque acima, pois acreditamos que, em especial, as exigências da visibilidade do autor e a sua impressão de estar na posição de origem do dizer tem relação com o projeto de texto proposto pelo Enem. Nesse viés, Orlandi (2020, p. 74) afirma que essas exigências têm a intenção de tornar o sujeito (em sua função de autor) visível “com suas intenções, objetivos, direção argumentativa” e por consequência “um sujeito visível é calculável, identificável, controlável.”

Entendemos que, tornar-se visível, passa pelo projeto de texto e ocorre quando o sujeito consegue elaborar um planejamento prévio e, na materialidade do discurso (o texto) nesse planejamento transparece ao leitor o ponto de vista, em defesa da tese que ele elaborou antes mesmo de escrever. A esse respeito, Orlandi (2020, p. 74) explica “como autor, o sujeito ao mesmo tempo em que reconhece uma exterioridade à qual ele deve se referir, ele também se remete a sua interioridade”. Esse processo de reconhecimento é o que a AD considera como “efeitos de sentidos” entre os locutores, ou seja, o discurso nada mais é que esse efeito de sentido.

Esses efeitos de sentidos estão na esteira da autoria. Grosso modo, afirmamos que ser autor é representar um papel dentro de um contexto sócio-histórico e quando o sujeito representa esse papel, para representá-lo de maneira eficaz e convincente, ele precisa dominar os recursos discursivos, através da linguagem e precisa, também, ser responsável pelo que diz, como diz, considerando que ele escreve para alguém que vai receber e avaliar o seu texto, produzindo, assim, os “efeitos de sentido” que serão interpretados pelo leitor. Se o autor demonstrar no texto um bom projeto de texto, ou seja, se ele souber articular a interioridade com a exterioridade, conseqüentemente, o seu dizer pode ser visto com bons olhos, caso contrário, este será rejeitado.

Um fator interessante para falar das condições de produção para os efeitos de sentido é o mecanismo de antecipação, para Orlandi (2020):

Segundo o mecanismo da antecipação, todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor ouve suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte (ORLANDI, 2020, p. 37).

No caso do Enem, no item que trata do projeto de texto, espera-se o mesmo, ou seja, se o candidato, que se submeteu ao exame, não deixar claro para os professores avaliadores do Enem que ele se planejou, que previu todas as normas que regem a escrita da redação, se não leu o tema com cuidado, ou mesmo não compreendeu as leituras dos textos motivadores, conseqüentemente a sua chance de não obter nota ou não atingir a nota máxima (200 pontos) na competência 3 é previsível.

Sabemos que o tipo textual dissertativo-argumentativo tem por característica essencial a apresentação de um ponto de vista por meio de argumentos e quanto à sua estrutura, é dividido em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão. Como dito anteriormente na pesquisa

esse tipo textual é predominante argumentativo e, por apresentar esse caráter, acreditamos que essa materialização discursiva é um terreno fértil para os indícios de autoria, então nos interessa em nossas análises recuperar esses indícios nos textos dos cursistas do Entretextos.

Com base nas premissas acima, partimos para a análise das quatro redações que compõem o *corpus* e, em seguida apresentamos o seu projeto representado pelo modelo de sequência argumentativa de Adam (1992) (conferir página 59). Abaixo temos a redação R1EC:

Desafios para a popularização da vacinação no Brasil

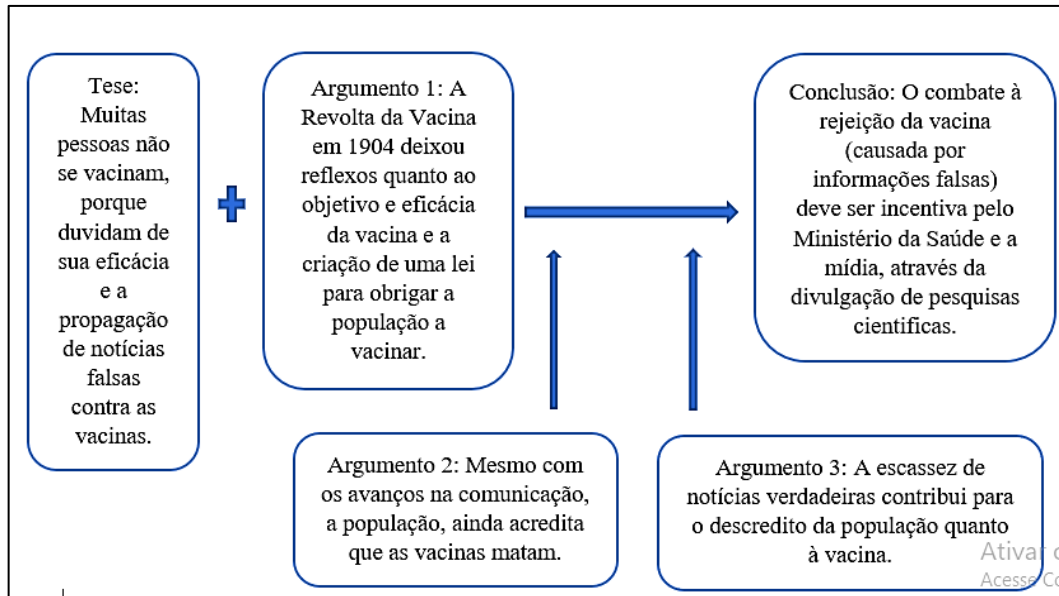
A vacina nada mais é do que o agente causador de determinada doença - vírus, bactérias, fungos - injetado enfraquecido em nosso corpo, para que possamos criar anticorpos em defesa de nosso organismo. Sendo assim, as vacinas deveriam ser aceitas por toda sociedade, porém alguns ainda duvidam de sua eficácia e acabam espalhando informações falsas sobre os imunizantes.

Um acontecimento que retrata bem essa situação é a Revolta da Vacina, que aconteceu em 1904, quando a população do Rio de Janeiro enfrentava uma epidemia de varíola. Foi criada uma lei, para que todos se vacinassem, isso causou revolta ao povo, pois muitos acreditavam que a vacina era uma forma de eliminar a população pobre da cidade.

Deve-se ressaltar que, apesar dos avanços na comunicação, essa realidade ainda é persistente na sociedade brasileira. A escassez de informações concretas, que acabam misturando-se com afirmações falsas, colabora com a difícil aceitação de alguns.

Portanto, é nítido que essa rejeição deve ser combatida. Para construir uma população conscientizada e imunizada, o Ministério da Saúde em parceria com os principais canais midiáticos, deve começar a fazer divulgação de estudos científicos, que comprovem a eficácia dos imunizantes trazendo assim benefícios para toda a população.

Figura 8: Projeto de texto da redação R1EC



Fonte: Própria (2022)

Na redação **RIEC**, observamos que o sujeito, em seus primeiros parágrafos demonstra de forma visível o seu projeto de texto, pois é fácil recuperar os sentidos de que a sua intenção é defender a seguinte tese: boa parte da população brasileira não se vacina por duvidar de sua eficácia e isso se deve às notícias falsas que circulam nas mídias.

Interessante observar a expressão que inicia a redação, “a vacina nada mais é”, esse enunciado é utilizado como forma de orientar o leitor que nada está acontecendo fora do normal. No interparágrafo seguinte o sujeito enuncia: “Sendo assim, as vacinas deveriam ser aceitas por toda sociedade” e ao introduzir o conector “sendo assim” ele dá uma orientação conclusiva ao leitor de que a sua tese anterior é válida, portanto, deve ser aderida. Nisso, o sujeito demonstra controle sobre aquilo que ele planejou discorrer e defender segundo o seu ponto de vista de forma a convencer o seu leitor, o que nos indica ser um indício de autoria.

Para continuar defendendo a sua tese, o cursista argumenta com um fato histórico - a Revolta da Vacina que ocorreu em 1904 no Rio de Janeiro. O fato histórico do 2º parágrafo funciona como um elo argumentativo que serve para introduzir um argumento novo, percebemos esse gancho mais precisamente na expressão “essa situação”. No 3º parágrafo ele situa que esse acontecimento histórico reflete até hoje na atitude contrária à vacina da população quando introduz “essa realidade”, para retomar o que foi dito no 1º parágrafo. Ao introduzir essas expressões demonstrativas ela pontua que: 1) mostrou anteriormente que a população desconhece os efeitos da vacina e espalha notícias falsas sobre ele, por isso a rejeição de muitos;

2) vai apresentar uma informação nova no texto; 3) a informação que será apresentada é “consequência” da informação anterior, que deve ser entendida como “causa”.

Como fechamento da tese, o cursista iniciou o último parágrafo com a expressão “portanto”, indicando um efeito de conclusão de suas ideias e argumentos, sugerindo então uma solução para o problema. Ou seja, que a rejeição da vacina é um problema que pode ser combatido através da divulgação de pesquisas científicas feitas pelo Ministério da Saúde, juntamente com as mídias.

Analisando o texto acima, embora não tenhamos identificado escolhas argumentativas que fugissem do lugar comum, o projeto de texto pode ser recuperado sem muita dificuldade. Com isso, percebemos que o sujeito se antecipou, ou seja, planejou o seu texto antes mesmo de escrevê-lo. A delimitação de uma tese, os três argumentos e uma conclusão revelam que os argumentos estão organizados com um objetivo de produzir sentidos em uma unidade discursiva projetando-se como autor do seu dizer. Marcando, assim indícios de autoria.

Outro texto em que foi possível recuperar o projeto de texto foi o texto **R2LC**, observado mais abaixo e, na sequência, o seu projeto (figura 9):

Desafios para a popularização da vacinação no Brasil

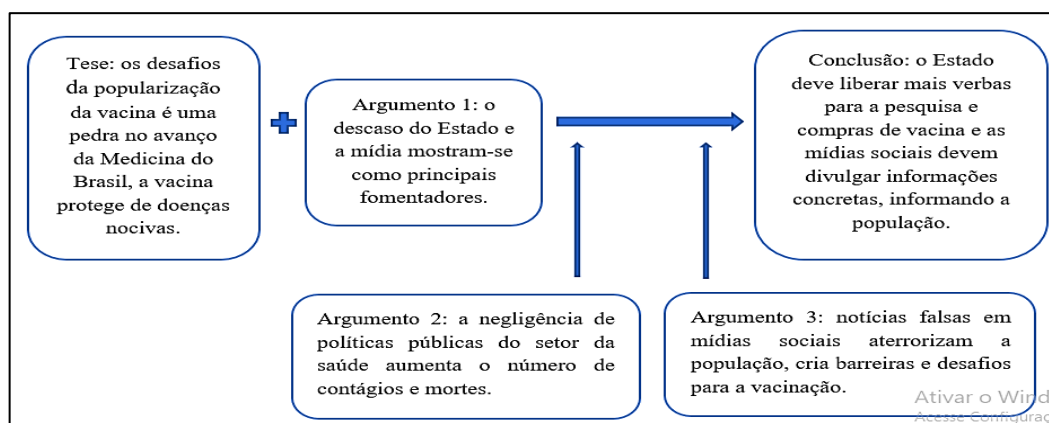
“Tinha uma pedra no meio do caminho”. Através deste trecho o poeta Carlos Drummond de Andrade, vê-se que determinado problema se apronta como um obstáculo no caminho. Análogo a isso, percebe-se os desafios para a popularização da vacina é uma pedra no avanço da Medicina do Brasil, visto que a vacina é uma forma simples e eficaz de proteger a população contra doenças nocivas. Diante disso, o descaso do Estado e a mídia mostram-se como os principais fomentadores dessa problemática.

Em primeira análise, é válido ressaltar o descaso do governo como causador desse entrave. Segundo, a folha de São Paulo, governo Bolsonaro reduz em 85% as verbas para comprar vacinas contra covid em 2022. Nesse sentido, é evidente que a máquina administrativa se omite quando o tema em questão é a garantia dos direitos constitucionais. Conseqüentemente, a negligência de políticas públicas do setor da saúde aumenta o número de contágios e mortes.

Nesse contexto, a circulação de notícias falsas em mídias sociais aterrorizam a população, causando uma barreira e desafios para a vacinação. De acordo, com o estudo realizado por cientistas do Instituto de tecnologia de Massachusetts (MIT) as notícias falsas se espalham 70% mais rápido que as verdadeiras. A crescente divulgação de informações falsas (fake news) afeta, muitas vezes a decisão das pessoas, alegando que a vacina causa doenças ou até mesmo a morte. Portanto, é necessário manter informado, pois a vacina não protege apenas a pessoa, mas também todos ao seu redor.

Logo, o Estado - conjunto de organizações que governa o país - deve liberar mais verbas para a pesquisa e compras de vacina, a fim de evitar desafios para a vacinação. Ademais, as mídias sociais devem divulgar informações concretas e fazer lives por meio das redes sociais, para deixar a população informada. Assim, os desafios da popularização não será mais uma pedra.

Figura 9: Projeto de texto da redação R2LC



Fonte: Própria (2022)

Na redação **R2LC**, o cursista inicia o seu texto com um trecho de um poema de Carlos Drummond de Andrade. Esse trecho escolhido pelo cursista serve para fazer uma metáfora aos desafios enfrentados pela medicina brasileira no que tange à popularização da vacinação, que é tida como uma “pedra” no avanço da medicina. A expressão “diante disso” sumariza a problemática apresentada no interparágrafo anterior e introduz uma informação nova, o “descaso do Estado e a mídia” como propiciadores do problema. Essa informação nova é dissecada nos parágrafos seguintes.

No segundo parágrafo é interessante observar como o cursista faz as ligações interparagrafais, respectivamente “Em primeira análise”, “nesse sentido”, “consequentemente” com o intuito de organizar as ideias para que o seu leitor acompanhe o seu raciocínio sobre “o descaso do Estado”. Ao acionar esses conectores, o cursista demonstra que soube dar progressão textual fluente e articulada ao projeto de texto. Chama a atenção, também, o enunciado “é válido ressaltar”, no mesmo parágrafo, um sinal ao leitor que o que vai ser dito tem um grau de importância muito grande e, talvez maior em relação a outras informações. O sujeito, nesse momento, demonstra ter consciência daquilo que para ele é importante e deve, dentro de várias informações, ser enfatizado. O que nos indica, portanto, indícios de autoria.

No 3º parágrafo, o cursista utiliza nas linhas iniciais “nesse sentido”, mais uma vez, ele utiliza uma expressão demonstrativa para se remeter ao que foi dito anteriormente e desenvolver progressivamente os seus argumentos em torno da segunda tese “o descaso da mídia”, que é encerrada com a conjunção “portanto”.

No 4º e último parágrafo para defender o seu ponto de vista, o cursista conclui com “logo” o “Estado” e as mídias devem tomar medidas para a resolução do problema que se apresenta “a popularização da vacina no Brasil.”

Passaremos, agora, à análise do projeto de texto da redação **R3ME**:

Desafios para a popularização da vacinação no Brasil

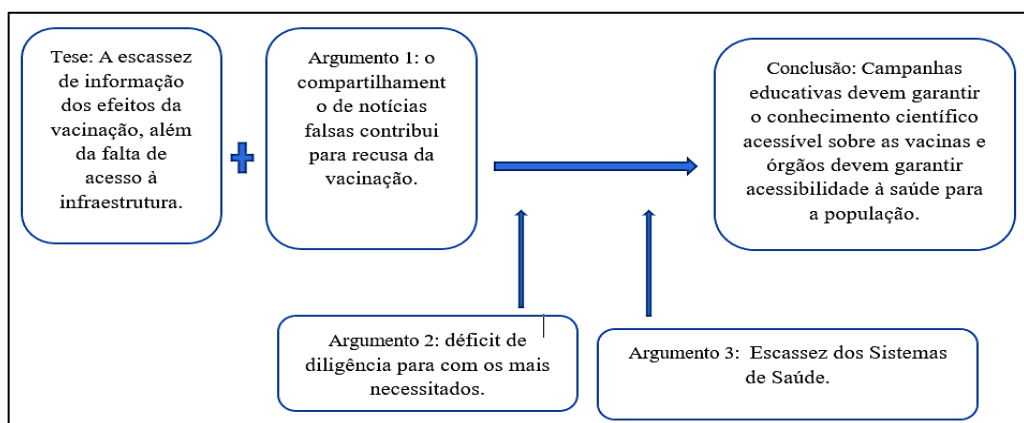
Em meados de 1904, o Rio de Janeiro sofria com surto de varíola, que culminou na ascensão do movimento higienista no país e obrigatoriedade da vacina. Nesse período, mesmo que o número de óbitos crescesse de forma exponencial, os moradores recusavam os antivírus, que comumente era aplicado de forma agressiva. Entre os muitos motivos que levaram à recusa, a desinformação eram os prevaletentes, visto que não havia conhecimento do funcionamento e efeitos positivos da vacinação. Malgrado o tempo decorrido, o Brasil ainda enfrenta muitos desafios quanto à imunização. Isso se dá, sobretudo, pela ainda contínua escassez de informação, além da falta de acesso à infraestrutura.

Vale pontuar, de início, que o compartilhamento de notícias falsas é um dos maiores contribuintes para a crescente recusa dos antídotos. Fruto disso é a popularização do movimento antivacina que segundo o Ministério da Saúde, é uma das dez principais ameaças para o saneamento global. Como consequência há o retrocesso no avanço ao combate de doenças facilmente evitadas, ou mesmo já erradicadas, como o sarampo e a poliomielite.

Ademais, vale ressaltar o déficit de diligência para com os mais necessitados, uma vez que as pessoas mais expostas a doenças também são as maiores afetadas pela escassez dos sistemas de saúde. A falta de alcance à proteção se dá principalmente pela ausência de postos médicos e dificuldade deslocamento, mostrando que a cobertura invisível gratuita ignora se todos os pobres têm um acesso real à saúde. Isso impulsiona em mal estar geral, dado que a imunização dos mais vulneráveis impacta toda a sociedade.

Em face do exposto, é imprescindível o papel do Estado, em conjunto com o Ministério da Saúde, na realização de campanhas educativas que visem garantir o conhecimento científico acessível por trás das vacinas, assegurando a população de seus benefícios para que não se reitere o ocorrido na Revolta da Vacina. Além disso, órgãos competentes devem intervir na alcançabilidade geográfica e infraestrutura das comunidades desamparados, garantindo assim o direito inviolável à vida.

Figura 10: projeto de texto da redação R3ME



Na redação **R3ME**, recuperamos o projeto de texto nas primeiras quando o cursista introduz um fato histórico como estratégia. Um elemento histórico que retrata um momento marcante no país. No texto, evidenciamos que o fato histórico utilizado para contextualizar o tema tem relação com a tese: “escassez de informação e a falta de acesso à infraestrutura” provocam insegurança na população com relação aos efeitos da vacina. Sendo assim, o uso produtivo desse repertório, inicialmente apresenta a existência de um projeto de texto estrategicamente organizado, uma vez que este não foi posto aleatoriamente dentro do parágrafo. Ao utilizar um acontecimento histórico marcante no Brasil, o produtor valida o seu dizer.

Embora tenhamos observado uma certa organização no primeiro parágrafo, percebemos que houve um comprometimento na relação de sentidos entre ele (a tese) e o início do 2º parágrafo em: “o compartilhamento de notícias falsas”, essa informação nova que constitui o primeiro argumento não se articula diretamente com a tese “contínua escassez de informação”. Esse truncamento de ideias apresentadas na tese e no argumento 1 compromete-a progressão temática, ou seja, aqui fica claro que não houve um bom planejamento de texto o que acabou interferindo na ordem lógica das ideias e argumentos e, por conseguinte, nos indícios de autoria. No mesmo parágrafo, ao trazer como informação as doenças já erradicadas o “sarampo e a poliomielite”, demonstra que o aluno fez uma paráfrase do texto motivador II (conferir na página 76).

No 3º parágrafo do texto, o cursista seleciona argumentos para defender a tese “a falta de acesso à infraestrutura”, mas suas escolhas argumentativas, mais uma vez, comprometem a progressão temática e promovem um salto temático, tangenciando ao tema quando enfatiza a falta de apoio na saúde dos mais pobres e os problemas do sistema de saúde. Somente no final do parágrafo aparece a palavra “imunização”, termo relacionado ao tema proposto.

No parágrafo da conclusão, o cursista faz retomadas à tese quando introduz o enunciado “Revolta da Vacina” pela primeira vez no texto para retomar e ligar à informação na tese “surto de varíola”, mas essas informações estão desconectadas, o que traz certa dificuldade de interpretação do leitor. Os argumentos no texto do cursista encontram-se de forma desorganizada, com informações genéricas e desarticuladas ao tema. Por fim, o produtor desse texto deixa muitas “pontas soltas”, deixando aparecer fragilidades na recuperação do projeto de texto e, conseqüentemente, nos indícios de autoria.

Desafios para a popularização da vacinação no Brasil

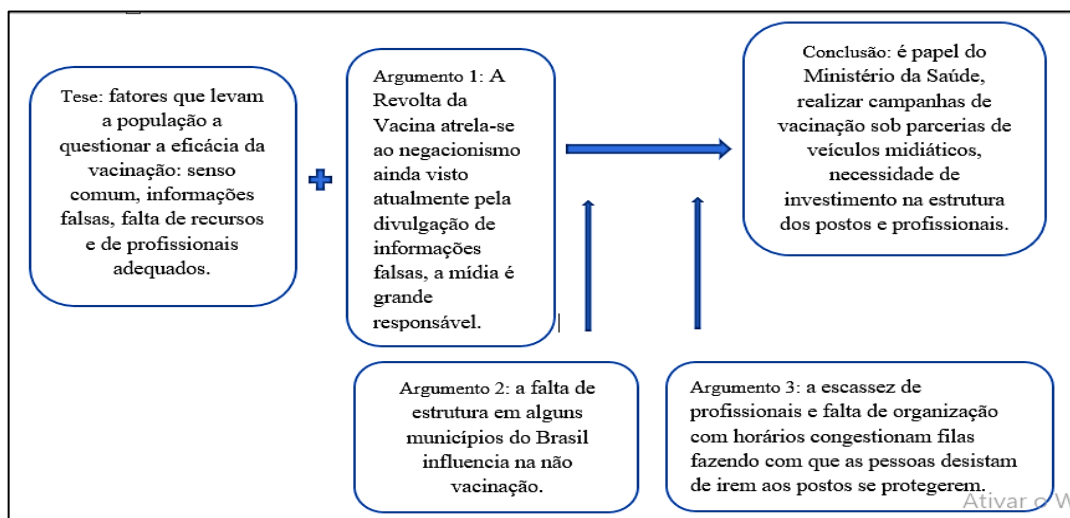
Atualmente na sociedade brasileira, ainda existem inumeros fatores que fazem com que a população questione a eficácia da vacinação isso se deve ao fato de grande parte das pessoas serem movidas ao senso comum ou a informações falsas, também ha outros casos onde ha falta de recursos e de profissionais adequados para postos de saúde, principalmente em áreas onde o acesso é dificultado.

Em primeira análise, sabe-se que a mídia tem grande influência na opinião positiva ou negativa sobre vacinas na população. A revolta da vacina que ocorreu em 1904 no Rio de Janeiro revela um histórico brasileiro de negacionismo ainda visto atualmente. Isso acontece pela divulgação de informações erradas e distorcidas a respeito da vacinação, que faz com que se criem movimentos antivacinas que se tornam problema de saúde básica. Desse modo, se torna necessário uma intervenção para divulgação de informações corretas a respeito das vacinas.

Além do mais, ainda é muito comum ver a falta de estrutura em alguns municípios do Brasil ao oferecer recursos necessários em postos de saúde para que a campanha de vacinação seja abrangente para todos. Tendo também a escassez de profissionais e falta de organização com horários que levam a congestionamento de filas fazendo com que algumas pessoas desistam de aos postos se protegerem.

Portanto, torna-se imprescindível resolver os problemas que dificultam a popularização da vacinação no Brasil. Por isso, é papel do Ministério da Saúde, realizar campanhas de vacinação, por meio de parcerias com veículos midiáticos que influenciam e atingem um grande público. Também é necessário que ocorra maior investimento na estrutura dos postos e no envio de profissionais para que tudo ocorra de maneira organizada.

Figura 11: projeto de texto da redação R4RS



Fonte: Própria (2022)

Ao tentarmos fazer a recuperação do projeto de texto na redação **R4RS**, identificamos no primeiro parágrafo várias teses: senso comum, informações falsas, falta de recursos e de profissionais adequados. Isso demonstra uma certa falta de planejamento do aluno, uma vez que o ideal no texto dissertativo-argumentativo é que, ao expor as ideias, elas precisam ser explicadas, duas teses são ideais para a defesa do ponto de vista na redação. Assim, na redação **R4RS**, verificar os indícios de autoria pela recuperação do projeto de texto torna-se uma tarefa difícil.

Na tentativa de defesa da sua tese, no segundo parágrafo, o cursista, primeiramente, expõe a influência da mídia na opinião da população em relação às vacinas, em seguida, faz uma alusão histórica “A revolta da vacina que ocorreu em 1904 no Rio de Janeiro” como provocador do negacionismo, fato que ainda perdura por culpa da “divulgação de informações erradas e distorcidas a respeito da vacinação”, ao introduzir o enunciado “desse modo” o cursista encerra a linha de raciocínio do parágrafo, propondo “uma intervenção para divulgação de informações corretas a respeito das vacinas.” Essa ordem de apresentação das ideias não permitiram clareza e coerência ao texto.

No parágrafo seguinte, o cursista elenca vários problemas citados na tese, como “falta de estrutura em alguns municípios do Brasil” “a escassez de profissionais” e desorganização dos hospitais, como fatores de impedimento da vacinação da população em geral. Notamos nesse parágrafo uma vasta exposição de ideias sem estratégias argumentativas que as explique e demonstre a sua importância para a defesa da tese. O elemento coesivo “Além do mais” posto na abertura do parágrafo por estar desconectado da ideia anterior não funciona como operador argumentativo. Ao nosso ver, esse parágrafo é o que mais comprometido com relação ao projeto de texto e indícios de autoria.

Em se tratando de recursos coesivos, mais uma vez, notamos na conclusão certas inadequações que comprometem a organização textual “portanto” e “por isso”, conforme pudemos observar, esses recursos são fundamentais na construção do projeto de texto, quando estes estão ausentes ou são postos inadequadamente são capazes de alterar todo o sentido entre as ideias. Em resumo, no texto **R4RS** verificamos a falta de unidade entre tese, argumentos e conclusão, pois as ideias e os argumentos no texto não propiciaram a organização do texto, logo inviabilizou a retomada do projeto de texto e dos indícios de autoria.

Diante do *corpus* analisado, de maneira resumida, podemos afirmar que o projeto de texto enquanto categoria de análise da autoria apresenta algumas características essenciais.

Assim, o projeto de texto: assinala-a seleção prévia da tese, argumentos e conclusão; mostra a relação de sentidos entre as partes do texto, por meio da estruturação lógica e formal; destaca os graus de importância das ideias proposta pelo autor; os sequenciadores coesivos (de adversidade, causa, consequência, conclusão etc.) funcionam como operadores argumentativos de orientação ao leitor; um texto desorganizado inviabiliza a recuperação do projeto de texto e os indícios de autoria.

4.2 Argumentação

No que toca a argumentação na pesquisa, adotamos o posicionamento de autores, como Cavalcante (2018), Adam (1992), citados no capítulo teórico, para os quais, uma sequência argumentava ao mesmo tempo em que organiza o raciocínio formal do locutor em detrimento de seu interlocutor, é responsável pela progressão dos argumentos de forma a conduzir o interlocutor a uma determinada conclusão em relação a uma tese, a opinião mais importante do texto.

Acrescentamos a essa concepção de argumentação adotada na pesquisa, algumas considerações feitas em trabalhos, também já citados, como os de Borges e Marinheiro (2010) no decorrer de nossas análises. Adotamos essa postura, no sentido de promover um diálogo com outras pesquisas semelhantes, no que tange à argumentação, um dos critérios de análise dessa pesquisa, para assim enriquecer as nossas análises.

Outro ponto importante de ser retomado mais detalhadamente, nesse tópico, é com relação a argumentação para o Enem. O exame traz a argumentação em dois planos de análise, primeiro a banca situa esse elemento na competência 3, depois na competência 4 e explica como eles a avaliam em cada uma:

Você viu que as Competências 3 e 4 consideram a construção da argumentação ao longo do texto, porém avaliam aspectos diferentes. Na Competência 3, é avaliada a capacidade de o participante “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista”, ou seja, trata-se da estrutura mais profunda do texto. Já a coesão, avaliada na Competência 4, atua na superfície textual, isto é, avalia as marcas linguísticas que ajudam a chegar à compreensão profunda do texto (INEP, 2019, p. 21).

Ao fragmentar a noção de argumentação, o Enem considera na análise da argumentação, o cotexto e o contexto da produção textual. Isso toca o que postula Cavalcante (2018), levando em consideração que o texto é um evento comunicativo em que se encontram de um lado o

locutor e de outro o seu interlocutor e que esse processo envolve conhecimentos linguísticos, de mundo e interacional, logo a argumentação requer uma análise, tanto no nível linguístico quanto no nível discursivo. Embora o objetivo da pesquisa seja abordar a competência 3, é importante explicitar essas diferentes formas de avaliar a argumentação, uma vez que pretendemos analisar a autoria (isso envolve a argumentação) em textos de pré-vestibulandos futuros candidatos ao Enem.

Antes de partirmos para as análises, vale retomar o contexto de produção do nosso *corpus*. Como o explicado no tópico anterior, os cursistas tiveram de produzir uma redação no modelo do Enem com o título “Desafios para a popularização da vacinação no Brasil”. Nessa circunstância, o Entretexos avaliou como os alunos selecionam, relacionam, organizam e interpretam informações, fatos, opiniões e argumentos para defender a tese escolhida por eles em defesa do seu ponto de vista. Seguindo um percurso similar, demonstraremos os recortes relacionados às estratégias argumentativas nos textos que se revelam como indícios de autoria.

Dentre as quatro (4) redações selecionadas como *corpus*, escolhemos recortar duas, mais precisamente, a parte do desenvolvimento, porque é nela que encontramos as argumentações do texto. Para tal, escolhemos trechos das redações **R1EC E R2LC**, por termos identificado nelas mais indícios de autoria evidenciados no projeto de texto. Esse resultado nos leva a afirmar que são elas que melhor demonstram, também, indícios de autoria através de elementos argumentativos. Após tal explanação, vejamos, os recortes abaixo, seguidos das análises:

(1) Um acontecimento que retrata bem essa situação é a Revolta da Vacina, que aconteceu em 1904, quando a população do Rio de Janeiro enfrentava uma epidemia de varíola. Foi criada uma lei, para que todos se vacinassem, isso causou revolta ao povo, pois muitos acreditavam que a vacina era uma forma de eliminar a população pobre da cidade.

(2) Em primeira análise, é válido ressaltar o descaso do governo como causador desse entrave. Segundo, a folha de São Paulo, governo Bolsonaro reduz em 85% as verbas para comprar vacinas contra covid em 2022. Nesse sentido, é evidente que a máquina administrativa se omite quando o tema em questão é a garantia dos direitos constitucionais. Consequentemente, a negligência de políticas públicas do setor da saúde aumenta o número de contágios e mortes

Os recortes acima constituem o argumento 1 da redação, ou seja, compreendem o desenvolvimento da primeira tese levantada nas redações **R1EC E R2LC**, respectivamente. No recorte (1), por exemplo, embora o cursista tenha feito referência ao um fato histórico repetido por outros que compõem o *corpus*, o modo que ele o introduziu auxiliou na relação de sentidos

com a tese, a de que muitos não se vacinam por duvidarem da eficácia da vacina, por essa razão espalham notícias falsas, assim como aconteceu em 1904 na Revolta da Vacina.

A inserção desse dado histórico passa pela noção de interdiscurso vista em Orlandi (2005), para a pesquisadora o interdiscurso tem profunda relação com a memória, pois este se refere ao conjunto de formulações feitas e já esquecidas, são os “já ditos” que determinam os dizeres nos discursos. O interdiscurso relaciona a memória e a atualidade ao mesmo tempo no processo discursivo e a formulação discursiva, produzindo os sentidos. Os sentidos, por sua vez, podem ser novos no sentido da polissêmico, mas não inéditos, pois não surgem do nada, vem de algum lugar, de algo que já foi dito anteriormente. Quanto a isso, Borges e Marinheiro (2010) afirmam que é na repetição histórica que o aluno se torna autor de seu texto, pelo interdiscurso e isso implica na relação de sentido, história e memória.

No recorte (2), o aluno do Entretextos insere como argumento, um repertório atual e alinhado ao tema, demonstrando assim uma boa articulação entre as ideias apresentadas na tese e na relação com os argumentos desenvolvidos. Exemplificando a nossa fala, o cursista escolhe “o descaso do Estado” com relação à popularização da vacinação, no parágrafo seguinte, para confirmar essa tese, ele utiliza um dado de uma fonte jornalística “a folha de São Paulo”, no sentido de dar mais legitimidade ao seu dizer. Desse modo, o aluno orienta o seu leitor que essa fala não é particular, mas ela vem de outro lugar legitimado pela sociedade.

De um modo geral, esses recortes revelam indícios autoria, que foram reforçados pelos argumentos apresentados. Percebemos, então, que os cursistas conseguiram: a) selecionar seus argumentos; b) relacionar os sentidos entre as partes do texto; c) garantir a progressão temática adequada ao desenvolvimento do tema, com explicitação da relevância das ideias.

4.3 Coerência

Ao discorrermos sobre a coerência no capítulo teórico, ficou claro que nenhum dos autores discordam que ela esteja ligada ao princípio da interpretabilidade. Em outras palavras, podemos afirmar que a coerência está numa via de mão dupla, ou seja, depende dos interlocutores envolvidos no processo discursivo. Vejamos o que diz o Enem sobre a coerência: “[...] se estabelece por meio das ideias apresentadas no texto e dos conhecimentos dos interlocutores, garantindo a construção do sentido de acordo com as expectativas do leitor. Está, pois, ligada ao entendimento e à possibilidade de **interpretação** dos sentidos do texto.” (BRASIL, 2019, p. 19, grifos nossos). Em Cavalcante, “a coerência é um princípio de

interpretabilidade” CAVALCANTE, 2018, p. 19). Outros autores, como Orlandi (2007) e Marcuschi (2018) apontam para a mesma direção, da coerência enquanto princípio de interpretabilidade. Trazendo a coerência para o plano da autoria relembremos, aqui, as palavras de Orlandi (2007), para quem a função-autor é constituída quando quem produz linguagem se coloca na origem do dizer, propondo-se a dar ao texto unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim.

Assim como os autores citados, concordamos que a coerência é constituída no/pelo contexto em que o texto é produzido e a capacidade de interpretação do interlocutor. Dito isso, no sentido de fazer uma melhor análise dos recortes para entender como a coerência marca a presença do autor no texto dissertativo-argumentativo, vamos explicar as condições de produção sob as quais os alunos do Entretextos tiveram que produzir a redação analisada. Em suma, pretendemos verificar se os cursistas foram coerentes ao contexto em que eles estavam inseridos, por outro lado, é importante observar as expectativas que o Entretextos criou em torno da proposta de produção, passo importante para a compreensão da coerência e autoria, uma vez que esta é um princípio de interpretabilidade.

A temática que escolhemos em nossas análises foi “Desafios para a popularização da vacinação no Brasil”, ela está vinculada ao contexto histórico da pandemia, momento em que muitas polêmicas surgiram em torno da vacinação no Brasil contra a Covid- 19 (conferir nota de rodapé 12, na página 68). Nas redes sociais, como o Instagram, por exemplo. Vale ressaltar que essa temática foi proposta pelo Entretextos no dia vinte e um (21) de setembro de 2021, ainda no contexto da pandemia e de isolamento social.

A pandemia surgiu com a propagação do Novo Coronavírus, chamado de novo coronavírus - nCoV-2019. Descoberto no fim de dezembro de 2019, após ter casos registrados na China e rapidamente se espalhou para o mundo. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o novo coronavírus como uma pandemia mundial. No Brasil, o primeiro caso foi confirmado em 26 de fevereiro de 2020. Nesse mesmo mês, o Ministério da Saúde declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, e o evento da Covid-19 foi considerado complexo, portanto demandava esforço do Sistema Único de Saúde. (G1, 2022).

A pandemia, no Brasil, foi marcada por diversos conflitos e polêmicas. A instabilidade política foi uma delas o, então presidente da república Jair Bolsonaro expôs posições contrárias às medidas da OMS, como o isolamento social e *lockdown*, a utilização das máscaras para evitar o contágio pelas vias aéreas e, à vacinação. Muitos pronunciamentos nas mídias de políticos,

médicos etc. foram feitos a favor do presidente, fomentando ainda mais as polêmicas em torno da pandemia. A vacinação foi, nesse contexto pandêmico, um dos maiores alvos de questionamentos, em várias esferas da sociedade brasileira. De um lado, o Governo e seus apoiadores afirmavam que a Covid-19 não causaria muitas mortes, medicações sem comprovação científica contra a Covid foram prescritas como tratamento, como a cloroquina e hidroxicloroquina, a ciência foi muito questionada, principalmente quanto à produção de vacinas no combate ao Coronavírus. Em meio a essas e outras discussões, surgiu o Movimento antivacina fomentado, principalmente pela disseminação de informações falsas, segundo especialistas. (G1, 2022).

Por vários meses o país esteve no ranking de países mais afetados pela doença quando comparado a alguns países europeus, que tiveram muitos casos confirmados, como Itália e Espanha. No final de 2020, alguns estados declararam um grande volume de internações, a falta de oxigênio para os pacientes infectados. No ano seguinte, o país presenciou o colapso do seu sistema de saúde. No início de 2020, em alguns estados os hospitais brasileiros estavam com uma ocupação de unidades de terapia intensiva (UTIs) de mais de 90%, outros, ultrapassaram os 100% e com grande número de mortos. (G1, 2022).

Assim, os cursistas do Entretexos tiveram que discorrer, através do texto dissertativo-argumentativo, sobre ações a serem tomadas para a resolução de um problema social emergente, a vacinação contra a Covid- 19. Vejamos a proposta abaixo:

Figura 3: Proposta de redação no Entretexos

PROPOSTA DE REDAÇÃO

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

Fonte: ENTRETEXTOS (2021).

Essa proposta foi acompanhada por 4 (quatro) textos motivadores que serviram de orientação para a produção dos cursistas, seguindo o modelo do Enem (conforme visto no capítulo II). Esses textos motivadores serão expostos logo abaixo.

Figura 4: Proposta de redação no Entretexos – Texto motivador 1

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

As vacinas são produtos biológicos que protegem as pessoas de determinadas doenças. São constituídas por agentes patogênicos (vírus ou bactérias que causam doenças) previamente atenuados ou mortos ou por fragmentos desses agentes. Sua função é estimular uma resposta imunológica do organismo, que passa a produzir anticorpos sem ter contraído a doença.

As vacinas possibilitam o desenvolvimento da chamada "memória imunológica", que nada mais é do que a produção antecipada de anticorpos especializados que reconhecerão o invasor, caso a pessoa seja infectada por ele. Dessa forma, a resposta à infecção real será mais rápida e eficaz.

Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/infectologia/vacina/> Acesso em: 07 ago. 2018 (fragmento)

Fonte: ENTRETEXTOS (2021).

O primeiro texto faz uma descrição da composição da vacina e os seus efeitos no corpo humano, considerando-os como positivos para o sistema imunológico. O texto demonstra assim, a eficácia e a rapidez do uso das vacinas para a prevenção de determinadas doenças.

Figura 5: Proposta de redação no Entretextos – Texto motivador 2

TEXTO II

Importância da vacinação

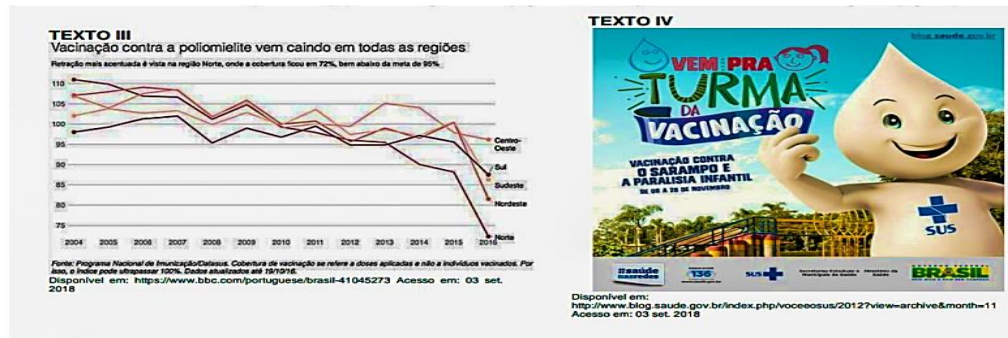
O ditado popular "melhor prevenir do que remediar" se aplica perfeitamente à vacinação. Muitas doenças comuns no Brasil e no mundo deixaram de ser um problema de saúde pública por causa da vacinação massiva da população. Poliomielite, sarampo, rubéola, tétano e coqueluche são só alguns exemplos de doenças comuns no passado e que as novas gerações só ouvem falar em histórias. O resultado da vacinação não se resume a evitar doença. Vacinas salvam vidas.

Disponível em: <http://portalms.saude.gov.br/acoes-e-programas/vacinacao/importancia-da-vacinacao> Acesso em: 07 ago. 2018 (fragmento)

Fonte: ENTRETEXTOS (2021).

O segundo texto motivador é um fragmento de uma notícia do site do Ministério da Saúde. O fragmento explica a importância da vacinação como forma de prevenção de doenças, cita doenças consideradas comuns no Brasil e no mundo que foram erradicadas pela vacina e deixaram de ser um problema de saúde pública (ou seja, aqui, as doenças são tratadas como problema social e não, apenas individual, por isso, a vacinação em massa é citada no texto) como forma de estimular o debate da importância da vacinação da população em geral.

Figura 6: Proposta de redação no Entretextos – Textos motivadores 3 e 4



Fonte: ENTRETEXTOS (2021).

Já nos textos motivadores 3 e 4, o Entretextos seleciona, respectivamente, um gráfico dos anos entre 2004 a 2016, que demonstra as quedas nos números de vacinação para prevenir a poliomielite no Brasil. Apresenta, também, um texto que compreende uma campanha publicitária que tem por objetivo incentivar a vacinação contra o sarampo e a paralisia infantil.

Ao buscarmos os efeitos de sentido produzidos pelos alunos do Entretextos para verificar como a coerência corrobora com a autoria, julgamos necessário analisar as condições de produção das quais esses cursistas são colocados a produzir textos dissertativos. Nesse sentido, em nossas análises pudemos verificar a predominância de um discurso autoritário do Entretextos ao impor determinadas regras de produção aos seus cursistas. No que tange ao discurso autoritário, nos remetemos à fala de Orlandi (2012a, p.86), como “[...] aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece, e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também suas relações com o interlocutor [...]”.

Assim, o Entretextos estabelece um discurso autoritário, tal qual faz o Enem, modelo o qual o curso Entretextos adota, quando na proposta de redação diz: “a partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema.” Primeiro, pede-se que o aluno tome como base os textos motivadores, ou seja, o aluno é mobilizado a leitura de textos, não é qualquer texto, mas aqueles que contemplam a escolha do curso. Em segundo lugar, é obrigação dele, quem indica essa ordem é o verbo imperativo: “redija”, escrever um tipo de texto específico, não é qualquer texto, é um texto “dissertativo-argumentativo”. E mais, este cursista deve escrever “em modalidade escrita formal da língua portuguesa” e não de qualquer jeito, por exemplo, ele não vai escrever na redação do Entretextos como ele escreveria para um amigo, um familiar, em uma rede social etc., ele deve

ter domínio das regras formais da Língua Portuguesa. Por fim, o cursista não tem autonomia para discorrer sobre qualquer assunto, ele deve escrever “sobre o tema” escolhido pelo curso.

Nessa conjuntura, o candidato fica limitado a uma única leitura, assim como uma interpretação parafrástica, pois ele está cerceado pelo discurso autoritário da proposta de redação. Essa limitação é percebida no Entretextos, por exemplo, quando nos textos motivadores gera efeitos discursivos, criando, assim certas expectativas na produção do aluno. Como já dissemos, os sujeitos da pesquisa estavam imersos no contexto da pandemia, dentro desse contexto foram conduzidos pelo Entretextos a produção de um tema relacionado a esse contexto. A seleção do tema e dos textos motivadores nos levam a essa afirmação. Nesse caso, no Entretextos, há um apelo muito forte à manutenção de sentidos que devem permanecer fiéis ao texto padrão, para que seja considerado um texto ideal. Os cursistas, nessa instância, devem obedecer às regras sociais da língua e dos domínios discursivos para produzir sentidos e assumir a função de autor do seu dizer. A manutenção dos sentidos é comprovada quando, nos textos analisados, três (03) cursistas introduziram o mesmo dado histórico, “A revolta da vacina em 1904 no Rio de Janeiro”, retomando as informações dos textos motivadores.

Vale ressaltar nesse contexto que, o nosso objetivo com essa afirmação não é culpabilizar o Projeto, até porque este segue o padrão do Enem, um exame muito importante para o ingresso de jovens e adultos no ensino superior, conseqüentemente o Entretextos também tem a sua relevância ao propiciar a muitos egressos do Ensino Médio uma preparação para a escrita da redação, como já dito, tem um grande peso na nota final do Enem. Mas é válido demonstrar o comprometimento da autoria nesse aspecto da coerência que está intrinsecamente ligada à perspectiva do Projeto.

Após a explanação sobre as condições de produção em que os cursistas se encontraram para a produção do tema citado, interessa-nos verificar no recorte de introdução e desenvolvimento das redações, se os alunos do Entretextos são coerentes à proposta do Curso de Extensão e demonstraram com isso, indícios autorais.

- (1) A vacina nada mais é do que o agente causador de determinada doença - vírus, bactérias, fungos - injetado enfraquecido em nosso corpo, para que possamos criar anticorpos em defesa de nosso organismo. Sendo assim, as vacinas deveriam ser aceitas por toda sociedade, porém alguns ainda duvidam de sua eficácia e acabam espalhando informações falsas sobre os imunizantes.

Portanto, é nítido que essa rejeição deve ser combatida. Para construir uma população conscientizada e imunizada, o Ministério da Saúde em parceria com os principais canais

mediáticos, deve começar a fazer divulgação de estudos científicos, que comprovem a eficácia dos imunizantes trazendo assim benefícios para toda a população.

- (2) “Tinha uma pedra no meio do caminho”. Através deste trecho o poeta Carlos Drummond de Andrade, vê-se que determinado problema se apronta como um obstáculo no caminho. Análogo a isso, percebe-se os desafios para a popularização da vacina é uma pedra no avanço da Medicina do Brasil, visto que a vacina é uma forma simples e eficaz de proteger a população contra doenças nocivas. Diante disso, o descaso do Estado e a mídia mostram-se como os principais fomentadores dessa problemática.

Logo, o Estado - conjunto de organizações que governa o país - deve liberar mais verbas para a pesquisa e compras de vacina, a fim de evitar desafios para a vacinação. Ademais, as mídias sociais devem divulgar informações concretas e fazer lives por meio das redes sociais, para deixar a população informada. Assim, os desafios da popularização não será mais uma pedra.

No que tange à coerência dos recortes acima, entendemos que a introdução e o desenvolvimento são as partes da redação que melhor revelam a coerência das ideias, uma vez que a introdução deve apresentar a tese e a conclusão, a solução da tese levantada. Dito isso, observamos no recorte (2) que a coerência é estabelecida quando o cursista apresenta a tese: o descaso do Estado e a mídia mostram-se como os principais fomentadores da não popularização da vacina, para solucionar o problema exposto na tese, o cursista retoma todos os elementos apresentados na tese, ou seja, o Estado e as mídias dentro de um contexto de solução do problema. Para o Entretextos, na introdução ideal apresenta-se o tema e a tese. Enquanto isso, na conclusão retoma-se a tese apresentando uma “proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos” (INEP, 2019, p. 23). A conclusão ideal para o curso segue o seguinte modelo: um elemento de apresentação, o agente, a ação, o detalhamento, o meio e a finalidade/efeito. Nesse aspecto, o recorte (2) atendeu à solicitação do curso, logo ele demonstra ter coerência e indícios de autoria.

O mesmo acontece com o recorte (1) na conclusão, com uma ressalva, a informação que o cursista traz na introdução sobre a vacina como agente causador de doenças não procede com a realidade, pois a vacina é um composto biológico que contém o agente causador de determinada doença. Assim, podemos observar que esse equívoco comprometeu, de certa forma, a coerência do texto. Podemos aferir, a partir disso, que o cursista não deixou de demonstrar a sua autoria por conta dessa informação equivocada, mas a coerência ficou um tanto comprometida e, conseqüentemente, revelou menos indícios de autoria.

Diante das análises acima, concluímos que, se a coerência fosse o único fator de autoria no curso Entretexos, assim como no Enem, muitos alunos/candidatos não seriam considerados autores de seus textos, pois como visto nas análises a maioria apresenta dificuldades na organização das ideias e argumentos. Essas dificuldades são evidenciadas tanto nas escolhas linguísticas quanto nas discursivas, com isso o texto dissertativo-argumentativo tem a sua interpretação comprometida, afetando também a função-autor.

CONCLUSÃO

Nossa pesquisa partiu de uma realidade bem conhecida na área da educação, especialmente no ensino da escrita e leitura, a de que a maioria dos alunos do ensino básico tem dificuldades em produzir textos que se adequam às normas exigidas pela escola e vestibulares. Nesse contexto, se os alunos têm dificuldades com a escrita que perpassam pelos domínios linguístico-gramaticais, textuais, nos fatores de coesão e coerência, por conseguinte, apresentarão dificuldades para assumir o papel de autor do seu texto.

Com isso, fomos mobilizados a investigar como a autoria é abordada no contexto de um curso de redação “pré-vestibular” oferecido por uma Universidade Pública, o qual faz parte de um Projeto de Extensão universitária, um âmbito pouco explorado. Dessa abordagem, nesta pesquisa tomamos como *corpus* redações de cursistas do Projeto de Extensão Entretextos - do Departamento de Letras (DELER) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), empreendimento que desde 2009 vem oferecendo oficinas de produção textual para alunos de escolas públicas.

O questionamento que norteou este estudo foi: a) Como os alunos do Entretextos constroem sua autoria nos textos que produzem? Para responder a essa questão, tomamos como objetivo geral: a análise de aspectos discursivos e linguísticos da construção da autoria em redações de alunos do curso de redação do Projeto de Extensão Entretextos, do Departamento de Letras (DELER) – UFMA. Nos objetivos específicos buscamos: a) discutir o conceito de autoria, de forma ampla, e de forma específica, conforme proposta da Cartilha do Participante do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e no Manual de Corretores do Enem; b) descrever práticas de ensino de produção textual, voltadas para autoria, desenvolvidas no Projeto de Extensão Entretextos; c) identificar procedimentos de autoria em textos de alunos do curso de Extensão Entretextos (UFMA).

A hipótese que levantamos em nossa pesquisa foi a de que os alunos, em geral, pré-vestibulandos ou não, não têm a consciência do conceito de autoria na elaboração da redação do Enem. Partimos do princípio que as escolas, os cursinhos e, inclusive, as Cartilhas do Participante do Enem – divulgada todos os anos no site do Inep – não deixam explícito em suas abordagens o que é a autoria, um item delineado e avaliado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Em vista dessa lacuna, quanto a esse aspecto cobrado na redação do Enem, observamos que a pesquisa é importante para refletirmos os conceitos de autoria tanto no campo discursivo quanto no aspecto linguístico, também para repensarmos as práticas de ensino de

produção textual, voltadas para esse aspecto e, por fim, identificar os indícios de autoria que os alunos do curso Entretextos (UFMA) desenvolvem em suas produções textuais.

Cientes da importância da autoria, buscamos compreendê-la com mais profundidade, atendendo, dessa maneira, ao primeiro objetivo específico da pesquisa. Inicialmente, refletimos a autoria em uma perspectiva discursiva, para compreender melhor o aparecimento da figura do autor em nossa sociedade, quando e de onde este surgiu e o que dizem os estudiosos sobre o autor e a autoria. Dessas reflexões, adotamos a noção de autor postulada em Orlandi (2020), ou seja, o autor é concebido quando o sujeito assume uma função discursiva ao produzir a linguagem e o texto. Isso nos remete aos candidatos do Enem, aos alunos do Entretextos, por exemplo, que podem assumir essa função discursiva ao se inscrevem no contexto de escrita do texto dissertativo-argumentativo.

Pelo fato de a pesquisa ter sido desenvolvida no Deler-UFMA, especificamente no Projeto de Extensão Entretextos, foi indispensável abordar a autoria na perspectiva escolar, uma vez que objetivamos refletir como a escola, as bancas de vestibulares e, em especial, o Enem tratam do assunto. Nesse movimento elucidamos várias pesquisas, como a de Antônio (2014); Borges e Marinheiro (2010); Pacífico (2011); Lima (2014). A partir delas, chegamos a algumas conclusões interessantes para a pesquisa: a) a autoria é um tema de grande relevância no contexto de produção de textos acadêmicos e de vestibular, portanto o tema deve ser mais explorado, na teoria e, principalmente nas práticas de escrita; b) a argumentação é um forte indício de autoria; c) as bancas de vestibular cerceiam a assunção da função-autor, numa tentativa de apagamento do sujeito, mas ainda assim é possível recuperar a função- sujeito pelos indícios de autoria.

Ainda no mesmo objetivo específico da pesquisa, abordamos de forma breve, o histórico do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Em seguida, discutimos o que é a redação no Enem, dando ênfase à competência 3, que tem por foco a autoria na redação do Enem e todos os elementos que a envolve, tais quais, os argumentos como elementos de defesa de um ponto de vista, a coerência e o projeto de texto. As discussões dos documentos oficiais do Enem/Inep sobre a redação e a autoria indicam que a produção da redação em vestibulares, embora seja uma proposta com objetivo de inovação no ensino tradicional da língua, ainda traz resquícios desse modelo de ensino, a própria nomenclatura “redação”, remete a um produto e revela essa memória que não foi superada, de fato. Compartilhando o pensamento de Giachini e Luz (2019), a artificialidade da produção textual reforçada pelos documentos oficiais não

demonstram ter intencionalidade comunicativa, isso implica diretamente nas limitações de possibilidades de autoria.

Descrever as práticas de produção textual e a autoria no Entretextos também foi um dos nossos objetivos. Retomando algumas discussões elencadas no capítulo que trata do assunto, elencamos que as aulas ministradas pelos acadêmicos aconteceram em dois movimentos, um teórico e outro prático. Nos primeiros encontros, os acadêmicos apresentaram a parte teórica do curso, trabalhando as noções de texto e textualidade, pelo viés sociointeracionista, para este a textualidade é “aquilo que possibilita o reconhecimento de algo como um texto e não como uma mera justaposição de frases” e os fatores de textualidade, a saber, os fatores semânticos (coerência e coesão) e os fatores pragmáticos (intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade) (Entretextos, 2021).

Depois de esclarecidas essas noções textuais, os cursistas trabalharam com o funcionamento da estrutura da redação, com a interpretação dos enunciados que envolvem a redação do Enem, além das cinco competências elencadas nos parâmetros do modelo dissertativo-argumentativo do Enem e disponibilizados na Cartilha do Participante (2020). Observamos que, embora o Projeto tenha abordado as competências, a autoria no curso não é explícita, mas ao trabalhar com a coerência, o projeto de texto e a argumentação, os bolsistas, de forma indireta, trabalham a autoria. Acreditamos que essa atitude se deve ao fato da Cartilha do Participante e no Manual do corretor também não deixarem explícita a noção de autoria para eles. No documento ser autor é: demonstrar no texto o projeto de texto, ser coerente e saber selecionar e dar progressão aos argumentos em defesa do ponto de vista.

No quarto capítulo, apresentamos a análise dos dados da pesquisa sobre autoria em produções textuais de alunos do Curso de Extensão pré-vestibular do Departamento de Letras (Deler- UFMA). À medida que fizemos as análises, aspectos teóricos foram relacionados com o *corpus*. Para tal, levamos em consideração o paradigma indiciário proposto por Ginzburg (2007, p. 177), para ele “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la.”

Primeiro, apresentamos as análises do projeto de texto das quatro produções textuais que fazem parte do *corpus*. De maneira resumida, podemos afirmar que o projeto de texto enquanto categoria de análise da autoria apresenta algumas características essenciais. Assim, o projeto de texto: assinala-a seleção prévia da tese, argumentos e conclusão; mostra a relação de sentidos entre as partes do texto, por meio da estruturação lógica e formal; destaca os graus de importância das ideias proposta pelo autor; os sequenciadores coesivos (de adversidade,

causa, consequência, conclusão etc.) funcionam como operadores argumentativos de orientação ao leitor; de um texto desorganizado inviabiliza a recuperação do projeto de texto e os indícios de autoria.

Na sequência, falamos sobre os elementos argumentativos e como a interdiscursividade provoca certos efeitos argumentativos. De um modo geral, os recortes analisados revelaram indícios autoria, que foram reforçadas pelos argumentos apresentados. Percebemos, então, que os cursistas conseguiram: a) selecionar seus argumentos; b) relacionar os sentidos entre as partes do texto; c) garantir a progressão temática adequada ao desenvolvimento do tema, com explicitação da relevância das ideias.

Ao analisamos como os alunos construíram a coerência no texto destacamos, também, a abordagem do tema e dos textos motivadores enquanto condições de produção e coerência às produções dos cursistas. Nessa conjuntura, o candidato fica limitado a uma única leitura, assim como uma interpretação parafrástica, pois ele está cerceado pelo discurso autoritário da proposta de redação. Essa limitação é percebida no Entretextos, por exemplo, quando nos textos motivadores gera efeitos discursivos, criando, assim certas expectativas na produção do aluno. A seleção do tema e dos textos motivadores nos levam a essa afirmação.

Em suma, no Entretextos há um apelo muito forte à manutenção de sentidos que devem permanecer fiéis ao texto padrão, para que seja considerado um texto ideal, essa atitude incide diretamente na construção da autoria, fato comprovado nas análises em busca dos indícios autorais, aqui abordados, tais quais o projeto de texto, a argumentação e a coerência. A maioria dos recortes demonstraram um bom conhecimento da estrutura do texto-dissertativo, das regras gramaticais, de um léxico variado, mas quanto ao desenvolvimento da argumentação e da coerência, a maioria deixou muitas pontas soltas.

Em suma, o nosso objetivo com essa afirmação não é culpabilizar o Projeto, até porque este segue o padrão do Enem, um exame muito importante para o ingresso de jovens e adultos no ensino superior, conseqüentemente o Entretextos também tem a sua relevância ao propiciar a muitos egressos do Ensino Médio uma preparação para a escrita da redação, como já dito, tem um grande peso na nota final do Enem. A nossa intenção é, portanto, provocar possíveis discussões que podem ser aprofundadas em pesquisas posteriores.

REFERÊNCIAS

ALVES, Marco Antônio Sousa. *O autor em cena: uma investigação sobre a autoria e seu funcionamento na modernidade*. Tese de doutorado. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – FAFICH/UFMG. 2013.

ANTÔNIO, G. D. R. O Conceito de autoria em redações de vestibular. In: Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 2014, Uberlândia - MG. **ANAIS DO SIELP 2014**. Uberlândia: EDUFU, 2014. v. 3.

BARTHES, Roland. **A morte do autor**. O Rumor da Língua. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRASIL/MEC. Portaria Ministerial N° 438, de 28 de maio de 1998. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Matriz de Referência para o ENEM 2009. Brasília, Distrito Federal, 2009a. 26p.

BRASIL. Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social (ACS). Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Brasília, Distrito Federal, 2009b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2019**: cartilha do participante. Brasília, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Manual de correção da redação**: competência III. Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal Único de Acesso ao Ensino Superior. Disponível em: <<https://accessunico.mec.gov.br/prouni>>. Acesso em: 19 de jul. 2022.

BORGES, F. C. V.; MARINHEIRO, T. S. Argumentação e autoria nas produções textuais escritas na escola. **Domínios de Linguagem**, v. 4, n. 2, p. 71-95, 4 fev. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/11538>. Acesso em: 19 de jan. 2021.

_____. **La Transformación Productiva con Equidad**. Santiago: CEPAL/UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:SbbyhO6AwhYJ:www.eclac.org/>>. Acesso em: 21 de julho. 2021.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. 1. Ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

CUTRIM, Ilza Galvão. **Nas tramas do texto**: informatividade e criatividade em redações. São Luís: Centrograf, 2008.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educ. Soc. v, 24, n. 82, abr -

2003. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/abstract/?lang=pt>>.
Acesso em: 21 de julh. 2021.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Portugal: Veja/ Passagens, 1992.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Org. Manuel Barros de Motta. Tradução: Inês Autran Dourado Barbosa. Coleção ditos e escritos 2 ed. 1969. Forense Universitária.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves, 7 ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. As formações discursivas IN: **A Arqueologia do Saber**. 8ª edição, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, p.41-45.

GIACHINI, L. C. Efeitos de sentido e da memória no discurso sobre a redação do novo ENEM – uma análise dos guias do participante. **Muitas Vozes**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 100–115, 2020. Disponível em:
<https://revistas2.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/13831>. Acesso em: 20 jul. 2022.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti, 2 ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

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

KUENZER, Acácia. **O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida?** Educação & Sociedade, Campinas, v.31, nº 112, p. 851-873, jul./set., 2010.

LIMA, M. L. C. Índícios de autoria nas produções de texto de candidatos do ENEM 2012. **Memento**, Três Corações, v. 05, n. 1, p. 10-28, jan./jun. 2014. Disponível em:
<http://periodicos.unincor.br/index.php/memento/article/view/1992>. Acesso em: 19 de jan. 2021.

MELO, José Ernesto. **“Seu futuro passa por aqui” O ENEM como política avaliativa e os conhecimentos históricos exigidos**. Aedos, v. 4, n. 11, Set. 2012.

MENDONÇA, Marina Célia. **O DISCURSO SOBRE AUTORIA NA ESFERA DIDÁTICO- PEDAGÓGICA: algumas considerações**. Revista da ABRALIN, v. 15, p. 265 - 284, 2016.

ORLANDI, E. **A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso**. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 2003. 276 p.

- OLIVEIRA, V. L. M. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.
- PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer**. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002. . Acesso em: 27 jul. 2022.
- PACÍFICO, S. M. R. **Argumentação e autoria nas redações de universitários: o discurso sobre alunos de universidades públicas e particulares**. Revista Práticas de Linguagem, v. 1, n. 2, jul/dez. 2011. Disponível em: encurtador.com.br/emrEL. Acesso em: 19 de jan. 2021.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Traduzido por Eni P. Orlandi (et. al.). 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.
- PEREIRA, Mara Dantas, et al. A pandemia de COVID-19, o isolamento social, consequências na saúde mental e estratégias de enfrentamento: uma revisão integrativa. Research, Society and Development, 2020, 9.7: e652974548-e652974548. Disponível em: . Acesso em: 06 out. 2020.
- PEROBA, Keila Cristine Ferrari. Exame do Ensino Médio (ENEM) e suas implicações no contexto escolar: o casual da escola estadual de Ensino Médio “Emir de Macedo Gomes” em Linhares-ES. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8380/1/tese_10856_47-Keila%20Cristine%20Ferrari.pdf>. Acesso em: 21 de jul. 2021.
- PESSIN, Lucas Pereira. A escrita mecânica e padrão do Enem: um panorama com base no atual ensino de redação no Ensino Médio. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 5, 4 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/5/a-escrita-mecanica-e-padrao-do-enem-um-panorama-com-base-no-atual-ensino-de-redacao-no-ensino-medio>.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- SARGENTINI, V. O. O arquivo e a circulação de sentidos. **Revista Conexão Letras**, [S. l.], v. 9, n. 11, 2015. DOI: 10.22456/2594-8962.55139. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/55139>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- SILVA, Marianna Lima da. **A Cartilha do Participante: um modelo de leitura e escrita para a Redação no Enem?** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de São José do Rio Preto, 2019. Disponível em: <>. Acesso em: 21 de jul. 2021.
- Silveira, Fernando Lang da, Barbosa, Marcia Cristina Bernardes e Silva, Roberto da Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Uma análise crítica. Revista Brasileira de Ensino de Física [online]. 2015, v. 37, n. 1 [Acessado 19 Julho 2022] , 1101.

Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1806-11173710001>>. Epub 12 Mar 2015.
ISSN 1806-9126. <https://doi.org/10.1590/S1806-11173710001>.

ANEXOS
(REDAÇÕES DIGITALIZADAS)

ANEXO A - REDAÇÃO 01

(RIEC)

Desafios para a população da vacina no Brasil

A vacina nada mais é do que o agente causador de determinada doença - vírus, bactéria, fungo - injetado enfraquecido em nosso corpo, para que possamos criar anticorpos em defesa de nosso organismo. Sendo assim, as vacinas deveriam ser aceitas por toda sociedade, porém alguns ainda duvidam de sua eficácia e acabam espalhando informações falsas sobre os imunizantes.

Um acontecimento que retrata bem essa situação é a Revolta da Vacina, que aconteceu em 1904, quando a população do Rio de Janeiro enfrentava uma epidemia de varíola. Foi criada uma lei, para que todos se vacinassem, isso causou revolta ao povo, pois muitos acreditavam que a vacina era uma forma de eliminar a população pobre da cidade.

Deve-se ressaltar que, apesar dos avanços na comunicação, essa realidade ainda é presente na sociedade brasileira. A escassez de informações concretas, que acabam misturando-se com afirmações falsas, colabora com a difícil aceitação de alguns.

Portanto, é nítido que essa rejeição deve ser combatida. Para construir uma população conscientizada e imunizada, o Ministério da Saúde em parceria com os principais canais midiáticos, deve começar a fazer a divulgação de estudos científicos, que comprovem a eficácia dos imunizantes. Traçando assim benefícios para toda população.

ANEXO B - REDAÇÃO 02

(R2LC)

Desafios para a popularização da vacina no Brasil

I	IV
E	O

1. Tenha uma ideia no nível de comunidade. Alguns deste trecho do texto de Carlos Drummond de Andrade, está-se que determinado problema se apresenta como um obstáculo no caminho. Análogo a isso, percebe-se o desafio para a população para a vacina é uma pedra no caminho do avanço da medicina no Brasil, visto que a vacina é uma forma simples e eficaz de proteger a população contra doenças nocivas. Diante disso, o descaso do Estado e a mídia mostram-se como os principais responsáveis dessa problemática.

2. Em primeira análise, é válido mostrar o descaso do governo como uma das causas. Segundo, a filha de São Paulo, governo Bolsonaro reduziu em 85% as verbas para comprar vacinas, contra o que em 2017. Nesse sentido, é evidente que a máquina administrativa se omite quando o tema em questão é a garantia dos direitos constitucionais. Consequentemente, a negligência de políticos, públicos no setor da saúde aumenta o número de contagios e mortes.

3. Nesse contexto, a circulação de notícias falsas com médicos locais interessam a população usando uma abordagem e desafia para a vacinação de acordo com o estudo realizado por cientistas do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) as notícias falsas se espalham 70% mais rápido que as verdadeiras. A crescente divulgação de informações falsas (fake news) afeta, muitas vezes a decisão das pessoas, alegando que a vacina causa doenças ou até mesmo a morte. Portanto, é necessário manter informações, pois a vacina não protege apenas a pessoa, mas também todos os seus contatos.

4. Logo, o Estado - conjunto de organizações que governam o país - deve liberar mais verbas para pesquisa e compra de vacinas, a fim de evitar desafios para a vacinação. Ademais, os médicos sociais devem divulgar informações corretas e fazer isso por meio dos meios sociais, para não deixar a população informada. Assim, os desafios para a popularização não será mais uma pedra.

ANEXO C – REDAÇÃO 03

(R3ME)

Em meados de 1904, o Rio de Janeiro sofreu com um/ de varicela, que uerme-
nou na ascensão do movimento higienista no país e obrigatória de da vacina.
Nesse período, mesmo que o número de óbitos cresceu de forma exponencial,
os moradores recusavam o antivenéreo, que comumente era aplicado de forma
agressiva. Entre os muitos motivos que levaram à recusa, a desinformação era
um dos prevalentes, visto que não havia conhecimento do funcionamento e efeitos
positivos da vacinação. Malgrado o tempo decorrido, o Brasil ainda enfrenta
muitos desafios quanto à imunização. Isso se dá, sobretudo, pela ainda conti-
nua escassez de informações, além da falta de acesso e infraestrutura.

Vale pontuar, de início, que o compartilhamento de notícias falsas é um
dos maiores contribuintes para a ~~crise~~ crescente recusa dos antídotos. Fir-
to disso é a popularização do movimento antivenéreo que, segundo o Ministério
da Saúde, é uma das dez principais ameaças para o saneamento global. Como
consequência, há o retrocesso no avanço ao combate de doenças facilmente evi-
tadas, ou mesmo já erradicadas, como o sarampo e a poliomielite.

Ademais, vale ressaltar o déficit de diligência para com os mais neces-
sitados, uma vez que as pessoas mais expostas a doenças também são as maio-
res afetadas pela escassez dos sistemas de saúde. A falta de alcance à
proteção se dá principalmente pela ausência de pontos médicos e dificuldade
de deslocamento, mostrando que a cobertura universal gratuita ignora se
todos os pobres têm um acesso real à saúde. Isso impulsiona em mal estar
qual, dado que a imunização dos mais vulneráveis impacta toda a sociedade.

Em face do exposto, é imprescindível o papel do Estado, em conjunto com
o Ministério da Saúde, na realização de campanhas educativas que visem
operar o conhecimento científico acessível por trás das vacinas, assegurando
a população de seus benefícios para que não se reitere o ocorrido na Revolta
da Vacina. Além disso, órgãos competentes devem intervir na alcançabi-
lidade geográfica e infraestrutura das comunidades desamparadas,
garantindo assim o direito ~~de~~ inalienável à vida.

ANEXO C - REDAÇÃO 04

(R4RS)

Afinalmente, na sociedade brasileira, ainda existem inúmeras
fatores que fazem com que a população questione a eficácia da
vacinação, isso se deve ao fato de grande parte das pessoas serem ma-
nifestas as crenças comuns ou a informações falsas, também há outras
coisas onde há falta de recursos e de profissionais adequados para
postos de saúde principalmente em áreas onde o acesso é prejudicado.

Empiricamente analisamos sabe-se que a mídia tem grande influên-
cia na opinião positiva ou negativa sobre vacinas na população.
A revolta da vacina que ocorreu em 1904 no Rio de Janeiro revela
um histórico brasileiro de negacionismo ainda visto atualmente. Isso
ocorreu pela divulgação de informações erradas e distorcidas a res-
peito da vacinação, que fez com que se criassem movimentos antiva-
cinação que se tornaram problema de saúde básica. Dessa maneira, se tem
na vacinação uma intervenção para divulgação de informações corre-
tas a respeito das vacinas.

Além do mais, ainda existem muito com um ser a falta
de estrutura em alguns municípios do Brasil ao oferecer recursos neces-
sários em postos de saúde para que a campanha de vacinação seja abrangente
para todos. Ainda também a escassez de profissionais e falta de organi-
zação com horários que levam a congestionamento de filas fazendo com que
algumas pessoas desistem de ir ao posto e protegerem.

Portanto, torna-se imprescindível revelar os problemas que dificultam
a popularização da vacinação no Brasil. Por isso, é papel do Ministério da
Saúde, realizar campanhas de vacinação, por meio de pesquisas com veículos
midiáticos que influenciam e atingem uma grande público. Também, é ne-
cessário que exista maior investimento na estrutura dos postos de sa-
úde e de profissionais para que tudo ocorra de maneira organizada.