



Autoria e ensino: trabalhando o gênero Redação do ENEM

Authorship and teaching: practicing the ENEM essay

Gabriele Cristine CARVALHO*

RESUMO: Entendendo, como Possenti (2001, 2013), que os textos escolares podem apresentar traços de autoria e, como Orlandi (2012), que é papel da escola promover a passagem do sujeito-enunciador para sujeito-autor, este artigo apresenta uma proposta de trabalho do tema *bullying* para o gênero Redação do ENEM, que favorece o desenvolvimento de marcas de autoria. Entretanto, como normalmente a escola apresenta um discurso pedagógico autoritário, que impede essa passagem, nossa proposta se fundamenta em um discurso pedagógico polêmico que promove a reversibilidade discursiva e a disputa do objeto discursivo (ORLANDI, 1987b). À luz da Semântica da Enunciação, desenvolvida por Dias (2018) e Guimarães (2002), definimos autoria como uma função enunciativa que delimita um ponto de vista (um posicionamento político que reorganiza o “real”), o qual organiza os referenciais históricos (o funcionamento da memória discursiva sócio-histórica) e os conforma à situação de palavra (no caso, a Redação do ENEM). A análise da redação de um aluno do 1º ano do ensino médio demonstra os benefícios da proposta adotada.

ABSTRACT: Understanding, as Possenti (2001, 2013), that school writings can present authorship marks and, as Orlandi (2012), that it is the role of school to promote the passage from subject-enunciator to subject-author, the aim of this paper is to present a work proposal, which promotes the development of the authorship marks, about the theme *bullying* to the ENEM essay genre. However, as usually school presents an authoritarian pedagogic discourse, that prevents this passage, our proposal is based on a polemical pedagogic discourse which promotes a discursive reversibility and a dispute over the discursive object (ORLANDI, 1987b). Starting from Semantics of Enunciation, developed by Dias (2018) and by Guimarães (2002), we define authorship as an enunciative function that delimits a point of view (political position that reorganizes the “real”), that organises the historical references (the workings of the social-historical discursive memory) and that shapes them to the situation of speech (in this specific case, the ENEM essay). The analysis of the essay of a 1st year high school student demonstrates the benefits of the approach adopted here.

* Doutora em Estudos Linguísticos (UFMG). Docente de Língua Portuguesa e Língua Espanhola (IFMG – Campus Santa Luzia). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9871-2895>. gabriele.carvalho@ifmg.edu.br

PALAVRAS-CHAVE: Autoria. Semântica da Enunciação. Ponto de vista. Redação do ENEM. <i>Bullying</i> .	KEYWORDS: Authorship. Semantics of Enunciation. Point of view. ENEM essay. <i>Bullying</i> .
---	---

1 Introdução¹

Sendo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a prova de larga escala mais importante do país atualmente, nós, professores de Língua Portuguesa do ensino médio, não podemos deixar de trabalhar esse gênero em sala de aula. Entretanto, a distância temporal para a realização do exame e a falta de engajamento com o tema/gênero fazem com que os alunos dos primeiros anos do ensino médio se sintam desmotivados a escrever ou, simplesmente, copiem trechos ou fórmulas de redações da internet. Como fazer, então, para que os alunos utilizem os argumentos de forma autoral em um mundo que se baseia na cópia e na replicação de ideias? É possível encontrar textos escolares autorais?

Possenti (2001, 2013), Orlandi (2012, 2015) e Indursky (2001) defendem que a autoria pode e deve ser desenvolvida pela escola. Possenti (2001, 2013) sustenta que a autoria é uma singularidade do sujeito relacionada ao estilo, e ressignificando esse conceito, alega que o estilo pode ser ensinado. Orlandi (2012, 2015) argumenta que o autor é, dentre as funções que o sujeito assume, a função que está mais voltada à exterioridade e suas coerções, sendo tarefa da escola promover a passagem do sujeito-enunciador para o sujeito-autor. Indursky (2001) advoga que o sujeito-autor apaga as marcas da “costura” da heterogeneidade discursiva, dando uma ilusão de homogeneidade e propõe que somente um ensino de práticas de leitura que permite o posicionamento do sujeito-leitor possibilita o surgimento de sujeitos-autores.

¹ Este artigo é produto da pesquisa de pós-doutorado que desenvolvo sob a supervisão do Prof. Dr. Luiz Francisco Dias (UFMG), a qual foi possível somente pelas condições oferecidas pelo IFMG – Campus Santa Luzia, ao qual agradeço.

Assim como os autores citados, assumimos que os textos escolares podem apresentar marcas de autoria e que estas não se relacionam à originalidade, mas à forma como o autor, que se apresenta no texto como uma função, “costura” esses recortes de memória, apresentando uma ilusão de homogeneidade. Defendemos, neste texto, à luz dos pressupostos teóricos da Semântica da Enunciação, desenvolvidos por Dias (2018), e do conceito de político de Rancière (1995) e de Guimarães (2002), que a autoria é uma função enunciativa responsável por delimitar um ponto de vista – entendido como um posicionamento político – e organizar os referenciais históricos (que funcionam como uma memória discursiva sócio-histórica), segundo às pertinências enunciativas (de gênero, tipo textual e interacionais) exigidas pela situação.

Nessa perspectiva, o estímulo ao posicionamento do sujeito-estudante é fundamental para a construção da autoria, e, para tanto, o discurso pedagógico tem que deixar espaço para que o aluno se coloque na posição de locutor e dispute o objeto discursivo com o professor e com os demais colegas, ou seja, é necessário instituir um discurso pedagógico polêmico na instituição escolar e, principalmente, nas práticas de escrita (ORLANDI, 1987). Levando em consideração essas questões, apresentamos, neste artigo, uma proposta de trabalho com o gênero Redação do ENEM que visa ao desenvolvimento do ponto de vista dos alunos dos anos iniciais do ensino médio, mediante o estabelecimento de um discurso pedagógico polêmico, que se baseia na escolha de temas que dialogam mais diretamente com as necessidades dos discentes e na promoção de situações que geram a participação e a divergência de opiniões.

Na próxima seção, apresentaremos alguns estudos que trataram da relação entre autoria e ensino. Posteriormente, serão apresentados os pressupostos teóricos da Semântica da Enunciação e o conceito de autoria em que nos fundamentamos. Em seguida, detalharemos a metodologia utilizada para a produção do gênero textual selecionado e analisaremos a redação de um aluno do 1º ano do ensino médio que

participou de todas as etapas desta proposta de trabalho. Por fim, apresentaremos nossas considerações finais.

2 Autoria e ensino

Em 1969, Foucault lança luz sobre a questão da autoria em uma comunicação intitulada *O que é um autor?* no Collège de France. Nessa famosa conferência, Foucault trata das questões discursivas, jurídico-institucionais, históricas e sociais que permitem o reconhecimento da figura do autor. Dentre as várias questões desenvolvidas, Foucault ([1969] 2018) defende que o autor não deve ser confundido com o sujeito empírico, aparecendo como uma função no texto (a função-autor); que existem discursos desprovidos de autoria – como as conversas cotidianas, os contratos e os decretos –; e que a função-autor está ligada a um sistema jurídico-institucional que lhe dá suporte, permitindo a perpetuação dos discursos².

Considerando a concepção de autoria de Foucault (2000, 2018), podemos afirmar, assim como Possenti (2013), que, para o filósofo, textos escolares seriam desprovidos da função-autor. Entretanto, em uma concepção de autoria diferente da de Foucault, Possenti (2001) defende que, nesses textos, podem-se notar indícios de autoria, quando se analisa o estilo, no qual residiria a singularidade de quem escreve. Para ampliar o conceito de autoria (não o restringindo a personalidades e a idiosincrasias), de modo a abarcar produções escolares, o autor ressignifica o conceito de estilo.

² Neste artigo, priorizamos os autores que trataram da relação entre autoria e ensino. Entretanto, para mais informações sobre o conceito de autoria, recomendamos a leitura de Foucault (2000, 2018), que apresentamos brevemente neste artigo; de Bakhtin (2011), que analisa o conceito de autoria, principalmente, nos textos literários, e de Barthes (2012a), o qual decreta a morte do autor.

No texto *Enunciação*³, *autoria e estilo*, Possenti (2001) critica a noção corrente de “estilo”, caracterizando-a como romântica e afirmando que ela “só fez sentido na medida em que foi compreendida como a expressão de uma subjetividade (unitária, psicológica)” (p. 15). Afirma também que essa concepção se relaciona às estratégias de “escolha” e de “desvio”, segundo as quais o autor *conscientemente* escolhe a melhor opção entre as alternativas presentes e mesmo o “desvio” seria decorrente de uma decisão *consciente* do autor, o que implicaria uma noção de língua uniforme. O linguista, então, propõe uma ressignificação do conceito, considerando-o como uma maneira de “organizar uma sequência (de qualquer extensão), focando-se como fundamental a relação entre esta organização e um determinado efeito de sentido, sem compromissos com psicologismos e com concepções simplórias de língua e de linguagem [...]”, sendo que as escolhas realizadas pelos sujeitos não poderiam ser consideradas “um ato de liberdade, mas o efeito de uma inscrição (seja genérica⁴, seja social, seja discursiva) (POSSENTI, 2001, p. 16-17).

Ao mostrar evidências de traços de autoria em redações de alunos que foram criticadas por especialistas no jornal *O Estado de S. Paulo*, Possenti (2001) propõe que se pense a autoria, levando-se em conta três categorias: a manifestação de alguma peculiaridade na escrita, a relação dos textos com “domínios de memória” (a inscrição dos textos em outros discursos ou no interdiscurso) e uma personalidade/singularidade, que o autor relaciona à “inscrição do sujeito”, que seriam as marcas de seu pertencimento social, histórico, cultural, político, geográfico etc. Como proposta para

³ Possenti (2001) parte de uma concepção de enunciação que conjuga o individual e o social. Conforme o autor, “trata-se de não postular uma média estatística entre o social e o individual, mas de tentar captar, através de instrumentos teóricos e metodológicos adequados, qual é o modo peculiar de ser social, de enunciar e de enunciar de certas formas, por parte de um certo grupo e, eventualmente, de um certo sujeito” (p. 18).

⁴ Bakhtin (2011) e Barthes (2012b) também fazem uma relação entre gênero e estilo. Conforme Bakhtin (2011), como o estilo é um dos elementos que compõem os gêneros, está indissoluvelmente ligado a ele. Para Barthes (2012b), o estilo opera como um sistema, cuja função é naturalizar ou domesticar os textos, sendo o estilo literário uma “memória coletiva da literatura”. Portanto, o estilo se relacionaria a “uma herança fundada em cultura, não em expressividade” (p.158).

o desenvolvimento desses traços de estilo, afirma que é necessário “descolarizar em boa medida a escola”, priorizando as atividades significativas de leitura e escrita, “com especial destaque para as atividades de escrita” (POSSENTI, 2001, p. 21).

Retomando a questão da autoria em uma perspectiva teórico-didática, Orlandi (2012, 2015) e Indursky (2001) apresentam considerações importantes, aproximando-se em alguns pontos da definição de Foucault (2000) e de Possenti (2001) e se afastando em outros. Assim como Foucault, Orlandi (2012, 2015) advoga que o autor se apresenta como uma das funções do sujeito, a função-autor, mas, ao contrário do filósofo que defende a existência de textos sem autoria, postula que “a unidade do texto é efeito discursivo que deriva do princípio de autoria” (2015, p. 73). Segundo Orlandi, para se constituir autor, o sujeito tem que lidar com a exterioridade e com a interioridade, porém a função-autor, adverte, é a dimensão do sujeito que mais está afetada pela exterioridade (pelo contexto sócio-histórico) e por suas coerções, tendo, como consequência, que seguir regras de padronização e institucionalização (como clareza, não contradição, originalidade, relevância, uso de formas gramaticais etc.). Além dessas questões teóricas sobre o tema, Orlandi (2012) defende que a autoria é uma questão a ser refletida pelos professores de língua e que a escola tem que promover a passagem do sujeito-enunciador para o sujeito-autor, “de tal modo que o aprendiz possa experimentar práticas que façam com que ele tenha o controle dos mecanismos com os quais está lidando quando escreve” (p. 107-108), quais sejam: o domínio do processo discursivo, que é a própria assunção da autoria, e o domínio dos processos textuais, por meio dos quais deixa a marca da autoria.

Não obstante, Orlandi (1987a, 1987b) nos alerta que o discurso pedagógico⁵ é autoritário e circular, gerando, como consequência a fixação dos lugares dos

⁵ Tomando como base a relação entre interação e polissemia, Orlandi (1987c) distingue três tipos de discurso: o lúdico, em que a polissemia é aberta e há reversibilidade total entre os interlocutores; o polêmico, segundo o qual a polissemia é controlada e a reversibilidade ocorre em determinadas condições; e o autoritário, em que a reversibilidade não é possível e a polissemia é contida.

interlocutores – do professor como locutor e do aluno como ouvinte – e uma ausência de discordância sobre o objeto do discurso, o que impede a manifestação da autoria. Assim, Orlandi (1987b) propõe algumas soluções para que o discurso pedagógico se torne, pelo menos, polêmico: o professor tem que garantir uma reversibilidade discursiva, deixando espaço para que o aluno se coloque na posição de locutor, e aluno e professor têm que permitir a instalação do polêmico, têm que disputar o objeto do discurso, possibilitando a polissemia⁶.

Em uma perspectiva muito similar à de Orlandi (2012, 2015), Indursky (2001) sustenta que o sujeito-autor configura seu texto a partir da exterioridade, isto é, das relações contextuais (socioeconômicas, políticas, históricas e culturais), intertextuais (as relações entre os textos) e interdiscursivas (memória do dizer)⁷. Diferentemente da primeira, Indursky (2001) propõe que o sujeito-autor, ao mobilizar e organizar esses recortes textuais de diferentes redes discursivas, realiza um trabalho de textualização⁸, apagando as marcas da “costura” dessa heterogeneidade discursiva. Conforme a autora, esse “apagamento” produz uma ilusão de homogeneidade (o efeito-texto) e tem como consequência uma ilusão de começo, meio e fim. A autora, então, defende que “o texto é uma heterogeneidade provisoriamente estruturada pelo trabalho discursivo de textualização” (p. 39, grifos da autora). Essa estruturação seria provisória, porque o sujeito-leitor, também atravessado pela exterioridade, vai ressignificar o texto, produzindo um novo efeito-texto. Baseando-se nessa concepção dos processos de leitura e de escrita, Indursky (2001) declara que, somente a partir do conhecimento

⁶ Considerações sobre o discurso autoritário da escola e sua relação com a manifestação da subjetividade nas redações escolares podem ser encontradas em Britto (1983) e em Geraldi (2001), algumas das quais citamos nas considerações finais deste artigo.

⁷ Para Indursky (2001), a diferença entre intertextualidade e interdiscurso reside na identificação de uma origem do dizer, que é possível no primeiro caso, mas não no segundo.

⁸ Segundo Indursky (2001), textualização “é uma *qualidade discursiva* que deriva da inserção e textualização de recortes discursivos provenientes de outros textos, de outros discursos, enfim, do interdiscurso” (p. 31, grifos da autora), diferentemente da Linguística Textual, para a qual a textualização é o resultado, *grosso modo*, das relações entre coesão e coerência.

desses processos, o professor conseguirá transformar o aluno em um sujeito-leitor crítico “capaz de emergir da prática discursiva da leitura como um sujeito-autor, pronto a interpretar e posicionar-se, historicizando, atribuindo e produzindo sentidos [...]” (p. 41).

As reflexões apresentadas por Orlandi (1987) e Indursky (2001) de transformação do discurso pedagógico dialogam com os pressupostos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) de valorização das diferentes juventudes, visando à promoção de jovens críticos e autônomos. No documento, ressalta-se que a escola deve possibilitar a manifestação de opiniões divergentes e a participação política e social, condições necessárias para o aprimoramento do educando como pessoa humana e para o exercício da cidadania, competências indispensáveis para a constituição de um discurso pedagógico polêmico.

Todas essas considerações teórico-pedagógicas sobre a autoria são importantes principalmente aquelas referentes à definição da autoria como uma função enunciativa, ao papel da memória nesse processo, à relação entre gênero e estilo e ao papel da escola na construção da autoria. Essas considerações serão retomadas nos pressupostos teóricos em que nos baseamos, tópicos que serão desenvolvidos na próxima seção.

3 A Semântica da Enunciação

Segundo Flores e Teixeira (2012), Émile Benveniste é considerado o principal representante das teorias da enunciação, sendo a Semântica da Enunciação ou Semântica do Acontecimento uma dessas teorias. Defendendo uma relação entre subjetividade e língua, Benveniste define enunciação como “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (1989, p. 82), dando centralidade ao locutor e, conseqüentemente, à sua subjetividade (ou intersubjetividade, se pensarmos que toda enunciação, conforme o autor, institui uma

alocução). O autor destaca também a importância da enunciação para a constituição dos sentidos e, portanto, do próprio homem, postulando que “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (1976, p. 286). Embora não trate, diretamente, das questões sobre autoria, Benveniste traz contribuições sobre a relação sujeito e linguagem que são imprescindíveis para a questão. No Brasil, os trabalhos de Benveniste são aprofundados por várias correntes enunciativas, das quais destacamos, para este estudo, os trabalhos desenvolvidos por Dias (2015a, 2015b, 2018), que, por sua vez, têm como suporte a teoria elaborada por Guimarães (2002).

Baseando-se, principalmente, em Benveniste (1989), em Ducrot (1988) e na *Análise do Discurso*, Guimarães (2002) defende que a enunciação é o acontecimento histórico da produção de sentidos, que constitui uma temporalidade do presente do enunciar, atravessada por memoráveis (já-ditos) que projetam significações futuras. Nessa concepção, o foco não está no locutor, mas no acontecimento da produção de sentidos o qual instala sua temporalidade e agencia o sujeito. Além de histórica, a enunciação, para o autor, é política, sendo que seu conceito de político se baseia em Orlandi (1990), que define o político como “conflito” e, em Rancière (1995), que trata o político como “dissenso”⁹. Para o autor, o acontecimento enunciativo ocorre em um espaço de disputa entre línguas e falantes que dividem e redividem o real, o que implica uma disputa do objeto discursivo pelo locutor. Por exemplo, no espaço de enunciação latino-americano, a língua portuguesa e seus falantes convivem e disputam o espaço, principalmente, com a língua espanhola e seus falantes, e com o inglês devido ao poderio e influência dos Estados Unidos. Essas divisões e redivisões do real são políticas, pois, para o autor, “falar é assumir a palavra nesse espaço

⁹ De acordo com Rancière (1995), a sociedade é desigualmente constituída, porque o povo é uma parcela da comunidade que não tem direito a uma parte, o que institui um desentendimento (um dano) fundamental: a parcela dos sem parcela que quer ser contada. Segundo o autor, esse desentendimento se institui por meio do *logos* e remete “ao litígio acerca do objeto da discussão e sobre a condição daqueles que o constituem como objeto” (p. 13). A política vai emergir do desdobramento desse litígio que pode modificar a ordem social.

dividido de línguas e falantes. É sempre uma obediência e/ou disputa” (GUIMARÃES, 2002, p. 22). Essas divisões também são decorrentes, conforme o autor, da deontologia do espaço de enunciação que organiza e distribui os papéis sociais, que estão indissociados do conflito que emerge dessa divisão.

O conceito de enunciação como um acontecimento histórico da produção de sentidos, atravessado pela memória e pelo político, que projeta significações futuras, também é defendido por Dias (2015a, 2015b, 2018). Contudo, apoiando-se no conceito de referencial de Foucault (2000, 2019), a significação, na teoria do linguista, é ancorada por referenciais históricos (que funcionam como uma memória discursiva baseada no funcionamento histórico-social)¹⁰ e conformada por pertinências enunciativas.

O conceito de referencial emerge dos estudos foucaultianos dos mecanismos de controle e de delimitação do discurso¹¹. Foucault (2019) defende que, para entender as regras de formação dos enunciados – a formação de uns discursos e a exclusão de outros –, é necessário analisar as regularidades dos enunciados (e sua dispersão) que perpassam as práticas discursivas e sociais (formações discursivas). Para tanto, é indispensável entender as condições de existência dos enunciados. O autor afirma que, assim como a frase tem como correlato um referente, o enunciado tem como correlato um referencial, que seriam “leis de possibilidades, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas” (p. 110). E acrescenta que “o referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos e dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado [...]” (p. 110-111). A manutenção do

¹⁰O conceito de memória, na teoria, recebe influências de Achard (1999) e de Pêcheux (1999). Para mais informações, sugerimos a leitura de Dias (2018).

¹¹Foucault (2000) destaca que o autor, o comentário e a disciplina, embora, normalmente, sejam vistos apenas com um sentido positivo, por mostrar as filiações discursivas, funcionam como uma “polícia” discursiva, fazendo parte de um sistema de exclusão dos discursos.

referencial e a conseqüente manutenção de seus enunciados correlatos estariam relacionados às instituições, que criam as condições de estabilização dos discursos (FOUCAULT, 2018).

Tomando como base essa definição, Dias (2018) define referencial histórico como o “suporte institucional de nossos dizeres” (p. 100), os quais adquirem uma identidade, uma filiação a partir do funcionamento histórico da sociedade, ou seja, de suas verdades, proibições, permissões, crenças, regulações etc. O referencial histórico é o domínio histórico-social em que os enunciados se ancoram para produzir significação.

Além desse domínio de ancoragem, Dias (2018) sustenta que os enunciados se adaptam às diversas cenas que nos mobilizam a participar da instância discursiva, conformações que são designadas de pertinência enunciativa. O autor esclarece que pertinência não significa relevância ou adequação, mas se relaciona ao conceito de pertença ou pertencimento, que se manifesta nas reações que apresentamos (como concordar, discordar, encorajar, intervir, incentivar etc.) e também nas categorias textuais e nos domínios discursivos. Esses traços de pertencimento são divididos pelo autor em conformações interativas, que se relacionam aos atos de fala, como proposto por Austin (1990)¹²; e conformações de articulação, que se relacionam aos tipos textuais (narrativos, descritivos, argumentativos, explicativos, injuntivos e dialogais), aos gêneros textuais e aos domínios discursivos (jornalísticos, religiosos, acadêmicos etc.).

Considerando que os sentidos são construídos na enunciação, que está ancorada no funcionamento histórico-social, a autoria não pode ser entendida como

¹² Opondo-se a uma tradição que defende que as declarações são descrições de fatos, Austin (1990) defende a tese de que falar é fazer. Por exemplo, ao dizer "aceito", em uma cerimônia de casamento, não estou descrevendo o ato, mas me casando. Austin cria cinco classes de proferimentos, de acordo com sua força ilocucionária, são eles: veriditivos, responsáveis por dar um veredito; exercitivos, relacionados à tomada de decisões, comissivos, em que as pessoas se comprometem a realizar algo; comportamentais, em que se demonstra uma atitude diante de uma conduta; e expositivos, empregados para esclarecer um proferimento e expressar opiniões.

intencionalidade ou originalidade, posição que também é apoiada, como vimos, por Possenti (2001), Orlandi (2012, 2015) e Indursky (2001), do que decorre a aceitação da existência de autoria ou de marcas de autoria em textos escolares. Além disso, concordando com Orlandi (2012, 2015) que o sujeito assume a função-autor no interior do texto, sustentamos que essa função se manifesta na delimitação¹³ de um ponto de vista a partir do qual se organizam os referenciais históricos mobilizados, segundo às pertinências enunciativas exigidas pela situação. O ponto de vista é analisado como a manifestação do posicionamento político da função-autor, no sentido defendido por Guimarães (2002) e Rancière (1995), isto é, constitui-se na defesa de uma racionalidade sobre o objeto da discussão, que está em disputa em uma determinada “situação de palavra” (nesse caso, a redação do ENEM), o que promove uma “redivisão do real”. Não obstante, acreditamos que a assunção da autoria só é possível quando se adota um discurso pedagógico polêmico – no sentido dado por Orlandi (1987) –, no qual ocorre a disputa do objeto discursivo e uma interlocução verdadeira.

Na próxima seção, apresentaremos uma proposta de trabalho do gênero Redação do ENEM que visa à construção de marcas de autoria, no sentido aqui definido, por meio de estratégias que favorecem um discurso pedagógico polêmico.

¹³ Diversos autores tratam a função-autor como um “organizador textual”. Foucault (2000, p. 26) trata a autoria como “um princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência”; Bakhtin (2011, p. 177) a define como “a atividade estética [que] reúne no sentido o mundo difuso e o condensa em uma imagem acabada e auto-suficiente”; Orlandi (2015) defende que a unidade do texto deriva do princípio de autoria e, para Indursky (2001), é a função-autor que seleciona e organiza as relações com a exterioridade, criando a ilusão de um texto ou um efeito-texto.

4 Uma proposta de trabalho para a assunção da autoria no gênero Redação do ENEM

A produção de um gênero textual¹⁴ que tem uma circulação social bastante restrita torna a situação de escrita falseada, já que, muitas vezes, torna-se um treinamento para uma prova futura, desfavorecendo a manifestação do ponto de vista dos alunos. Essa situação leva a um ensino autoritário, em que se escreve, porque o “professor mandou” ou “porque vale ponto”, tarefa ainda mais árdua com alunos do 1º e do 2º ano do ensino médio que não se sentem motivados a escrever devido à distância temporal para o exame. Considerando essas questões, nesta seção, será apresentada uma proposta de trabalho que visa criar mecanismos que favoreçam o engajamento na escrita do gênero Redação do ENEM.

Essa proposta se baseia no trabalho que realizei, no ano de 2019, com as turmas do 1º ano do ensino médio integrado ao ensino técnico em Edificações da disciplina de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG – Campus Santa Luzia), nas quais atuo como docente. Essa proposta de trabalho consistiu de quatro etapas (considerando que o gênero textual já havia sido apresentado anteriormente aos discentes): i) escolha do tema; ii) envio de um formulário online com perguntas sobre o assunto, favorecendo uma reflexão individual; iii) discussão, em sala de aula, de textos e vídeos motivadores, objetivando ampliar os referenciais históricos dos sujeitos sobre a questão e permitir divergências e disputas sobre o objeto discursivo e; iv) produção escrita.

Em primeiro lugar, selecionei o tema “As consequências do *bullying* nas escolas brasileiras” para a terceira produção textual do gênero Redação do ENEM para os

¹⁴ Embora o ENEM não solicite a escrita de um gênero textual específico, apenas de um texto dissertativo-argumentativo, defendemos, como Carvalho (2014), que a Redação do ENEM é um gênero textual próprio, pois é um texto dissertativo-argumentativo em prosa, escrito em uma situação de avaliação, na qual se exige a defesa de um ponto de vista sobre o tema em questão e a solução para o problema apresentado, não se equivalendo, portanto, a outros gêneros próximos, como o artigo de opinião, em que o articulista se posiciona sobre um determinado tema, mas não tem que apresentar uma solução. Além disso, neste último, o articulista escreve com antecedência, pode consultar várias fontes, seu texto pode ser revisado e é publicado.

alunos do 1º ano do ensino médio, tomando como base o incômodo desses estudantes com as “provocações” que recebiam dos alunos do 2º ano. Antes de apresentar o tema para os alunos, criei um formulário online sobre o *bullying* no nosso campus e enviei para todas as turmas do ensino médio¹⁵. Esse questionário¹⁶ gerou uma intensa participação dos alunos do 1º e do 2º ano, os principais envolvidos nos episódios de *bullying* em nossa instituição, promovendo, desde esse momento, um posicionamento dos estudantes sobre a questão. Obtivemos, aproximadamente, 180 respondentes (uma quantidade alta, haja vista que temos, aproximadamente, 230 alunos no ensino médio), o que permitiu um diagnóstico do *bullying* no campus, como se observa por estes dados: 80,9% dos alunos já presenciaram *bullying* dentro da instituição (embora 71,2% disseram que nunca sofreram *bullying* no campus), 62,8% dos alunos disseram que os agressores estavam no 2º ano, 75% disseram que os alunos do 1º ano eram os que mais sofriam agressões e 88,6% responderam que a escola não realizava nenhuma medida para prevenir o *bullying*.

Na aula em que trabalhamos o tema de forma mais abrangente, atividade que já realizava ao trabalhar outros temas de redação, os alunos já estavam ansiosos pela divulgação dos dados do questionário, mas comecei os trabalhos com mais perguntas sobre a questão, quais sejam:

- 1- O que é *bullying*? Como ele se manifesta?
- 2- O *bullying* é recente ou sempre existiu?
- 3- O que é *cyberbullying*? Como ele se manifesta?
- 4- O *cyberbullying* é pior do que o *bullying*?
- 5- Qual é o limite entre o *bullying* e a brincadeira?

¹⁵ Atuo como docente de Língua Portuguesa em todas as turmas do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que possibilitou e estimulou a participação dos estudantes de todo o campus.

¹⁶ Confira o questionário nesse site eletrônico: <https://drive.google.com/file/d/14W2VTyLtkHS7msyV2NIRRLDuQHciaEcC/view?usp=sharing>.

Após as discussões que advieram desse bloco de perguntas, passei para os alunos um vídeo curto sobre o projeto do Senado contra a intimidação sistemática¹⁷, que possibilitou uma reflexão sobre algumas atitudes que eles não consideravam *bullying*, como o *bullying sexual* e o *bullying social*. Em seguida, lemos vários trechos da reportagem *Cyberbullying: a violência virtual*¹⁸, que mostraram não só o poder destruidor do *cyberbullying*, mas também como o espectador do *bullying* tem um papel na manutenção da situação, e lemos a Lei 13.185 de 6 de novembro de 2015¹⁹, que institui o programa de combate à intimidação sistemática (*bullying*). Esses textos visavam organizar a discussão sobre os referenciais históricos que havíamos feito anteriormente, antes de introduzir este outro bloco de questões:

- 6- Você já presenciou um caso de *bullying*?
- 7- Você já sofreu *bullying*?
- 8- Você já praticou *bullying*? Se arrependeu?
- 9- Na nossa escola, esse fenômeno é comum?
- 10- Quais ações podem ser feitas pelos pais/escola/agredido para acabar com o *bullying*?

O objetivo das perguntas de 6 a 9 era fazer os alunos relatarem experiências que permitissem uma reflexão coletiva. A pergunta 10 teve como objetivo fazer com que os estudantes fossem propositivos em relação aos problemas concretos de nossa comunidade escolar. Uma proposta interessante, vinda de um dos alunos mais

¹⁷ AGÊNCIA SENADO. Projeto define 8 tipos de bullying que devem ser evitados na escola. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/videos/2015/06/projeto-define-oito-tipos-de-bullying-que-devem-ser-evitados-na-escola>. Acesso em: 16 out. 2020.

¹⁸ SANTOMAURO, B. Cyberbullying: a violência virtual. *Nova Escola*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1530/cyberbullying-a-violencia-virtual>. Acesso em: 16 out. 2020.

¹⁹ Lei 13.185 de 6 de novembro de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm. Acesso em: 16 out. 2020.

populares da turma, foi tratar os calouros que entrariam no ano seguinte de forma diferente, não repetindo a violência que sofreram, proposta imediatamente acatada pelos outros estudantes.

Por fim, apresentei os resultados do formulário online. Os discentes ficaram bastante excitados de ver o resultado e pareciam estar preparados para escrever o texto: estavam motivados, apresentavam uma posição e referenciais históricos sobre o tema (os tipos de *bullying/cyberbullying*, suas causas e suas consequências e possíveis soluções)²⁰.

Na próxima seção, apresentaremos os critérios de correção adotados pela organização do Exame Nacional do Ensino Médio, os quais impõem coerções à escrita dos candidatos, constituindo as conformações discursivas, textuais e gramaticais da prova de redação do exame. Também será analisado um texto do gênero Redação do ENEM de um aluno do 1º ano do ensino médio que participou de todas as etapas desta proposta de trabalho.

5 Gênero Redação do ENEM: análise das marcas de autoria

De acordo com a proposta de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o candidato deve redigir um texto dissertativo-argumentativo que tenha entre 8 e 30 linhas, na modalidade escrita formal da língua portuguesa, apresentando uma proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Segundo *A Cartilha do Participante: Redação do ENEM* (BRASIL, 2019, p. 16), doravante *Cartilha*, “o texto dissertativo-argumentativo é aquele que se organiza na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos, a fim de influenciar a

²⁰ Os discentes tiveram uma semana para escrever o texto. Os textos foram corrigidos e, duas semanas após a entrega, devolvidos para os alunos e, como sempre ocorria, solicitei àqueles que tivessem dúvidas sobre a correção que me procurassem no meu horário de atendimento. Embora não exija a reescrita dos textos desse gênero, o trabalho pode ser considerado processual, já que os discentes fazem outras produções desse gênero durante os três anos do ensino médio.

opinião do leitor, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta”²¹. Na *Cartilha*, estabelece-se a avaliação do texto do candidato em cinco competências, sendo necessário, para tirar a nota máxima em cada competência (200 pontos), excelência em cada quesito. São elas:

Competência 1: Demonstrar o domínio da língua 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.

Como se pode notar, as competências 1, 2, 4 e 5 tratam das configurações formais (conformações de articulação²²) para esse gênero textual criado pelo exame, respectivamente, respeito à escrita formal, ao tipo textual (dissertativo-

²¹ O conceito de texto/discurso argumentativo é tratado de forma diferente em outros autores. Tratando da argumentação no discurso, Amossy (2020) sustenta “que há argumentação quando uma tomada de posição, um ponto de vista, um modo de perceber o mundo se expressa sobre um fundo de posições e visões antagônicas, ou tão somente divergentes, tentando prevalecer ou fazer-se aceitar” (p. 42). Para a autora, os textos argumentativos poderiam ser analisados em um *continuum*, sendo que, em um polo, estariam os textos nos quais se apresenta um “confronto extremo que arrisca exceder os limites da troca persuasiva” e, no outro, os textos nos quais o “caráter informativo ou narrativo parece subtrair-lhes toda e qualquer veleidade argumentativa” (p. 43). Os textos argumentativos, segundo a autora, poderiam ser divididos em discursos que apresentam uma *visada argumentativa*, os quais visam à adesão a uma tese, como os sermões da igreja, os textos publicitários, os editoriais, e discursos com uma *dimensão argumentativa*, cujo objetivo “é modificar a orientação dos modos de ver e de sentir” (p.7), como poemas, romances, notícias, cartas etc. Para outros autores, como Koch (2011, p. 21), que defendem que “a argumentação constitui atividade estruturante de todo e qualquer discurso”, argumentar é “orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões” (p. 17). Conforme a autora, a argumentação se estende para os discursos narrativos e descritivos, nos quais a argumentatividade está presente em maior ou menor grau.

²² As definições de conformações de articulação e de conformações interativas foram apresentadas na seção 3 deste artigo.

argumentativo), ao uso diversificado de conectivos e à apresentação de uma proposta de intervenção.

Além do tipo textual, na competência 2, a *Cartilha* recomenda a aplicação de conceitos das várias áreas do conhecimento, que deverão ser empregados na forma de “exemplos, dados estatísticos, pesquisas, fatos comprováveis, citações ou depoimentos de pessoas especializadas no assunto, pequenas narrativas ilustrativas, alusões históricas e comparações entre fatos, situações, épocas ou lugares distintos”, ou seja, recomenda o uso de um referencial histórico legitimado, já que essas técnicas argumentativas têm filiação em disciplinas, como as Ciências Naturais, História, Filosofia, Literatura, Artes etc. Esse referencial histórico deverá ser selecionado e organizado, coerentemente, na defesa de um ponto de vista (exigência da competência 3), ou seja, as competências 2 e 3 são integradas, pois tratam do emprego das conformações interativas na “costura” dos referenciais históricos mobilizados, o que Indursky (2001) denomina textualização e o que a *Cartilha* denomina projeto de texto, definido como o “esquema que se deixa perceber pela organização estratégica dos argumentos presentes no texto” (BRASIL, 2019, p. 19) na defesa de um ponto de vista, o que, para o documento organizador do exame, configuraria autoria. Por essa razão, nossa análise terá como foco essas duas competências.

Como a proposta de intervenção, exigida pela competência 5, relaciona-se não só ao gênero, mas também ao ponto de vista defendido e aos referenciais históricos utilizados no texto, também se associa aos dois tipos de conformação. Segundo a *Cartilha*, a proposta deve dialogar com as questões discutidas previamente no texto e deve ser detalhada pelo candidato, por meio da explicitação de alguns elementos, como a ação a ser realizada e seu agente, o(s) meio(s) para sua viabilização, seus efeitos e também apresentar outros detalhamentos, como justificativas e exemplos.

Considerando as cinco competências destacadas pelo exame, o nosso conceito de ponto de vista, os conceitos de referencial histórico e de pertinência enunciativa,

analisaremos um texto do gênero Redação do ENEM com a temática “As consequências do *bullying* nas escolas brasileiras” – cuja abordagem de trabalho apresentamos na seção anterior – produzido por um aluno que estava no final do 1º ano do ensino médio do Instituto Federal de Minas Gerais no ano de 2019. Destacamos que explicações sobre esse gênero textual já haviam sido dadas aos alunos no início do ano e essa era a terceira produção textual desse gênero que o aluno fazia em 2019²³.

[1] Ainda que não seja tão debatido quanto em outros países, como nos Estados/ Unidos, o Brasil também enfrenta um grave problema que afeta as futuras gera/ ções do país: o Bullying (ou intimidação sistemática), que consiste na agressão/ física ou psicológica a uma ou mais pessoas. [2] A população jovem (não é a única,/ mas certamente a mais afetada) sofre diariamente com esse problema, e como/ resultado, as vítimas podem crescer desenvolvendo traumas que, na idade/ adulta, pode torna-las mais suscetíveis a insegurança, ansiedade, e claro,/a depressão, que já é considerada o grande male da sociedade contemporânea./ [3] Dessa forma, podemos dizer com segurança que o Bullying não é nocivo/ apenas no momento em que ele é praticado, mas sim que ele é nocivo/ no momento e a longo prazo e deve ser combatido não apenas por ferir/ direitos humanos básicos, mas também para evitar as possíveis tragédias / e fatalidades que o Bullying traz consigo, como o suicídio e os tiroteios/ dentro de escolas, como ocorreu na escola de Suzano ainda este ano,/ e claro, o tiroteio de Columbine, considerado o caso mais infame de vingança/ por Bullying. [4] Ambos demonstram o detrimento mental que uma pessoa pode sofrer/ pelo Bullying, mas o que pode ser feito a respeito?//

[5] Primeiramente, é preciso conscientizar a população sobre o respeito ao/ próximo, evitando a discriminação que pode acarretar ao Bullying. Isso pode ser/ feito educando as crianças a respeitar seus colegas de classe, através de atividades/ que as aproximem umas das outras e relatos de pessoas que sofreram Bullying ambas organizadas pelas instituições de ensino que os alunos frequentam. Dessa/ forma, as próximas gerações cresceriam tendo consciencia das consequencias/ do Bullying e optariam

²³ Para deixar o texto mais próximo da escrita do aluno, utilizamos a barra simples para indicar final de linha, a barra dupla para indicar final de parágrafo e não foi efetuada nenhuma correção. Além disso, foram inseridos números que servirão para a análise dos recortes do texto. Conforme Orlandi (1984), o recorte é uma unidade discursiva, na qual se apresentam “fragmentos correlacionados de linguagem-e-ação. Assim o recorte é um fragmento da situação discursiva” (p. 14).

por não fazê-lo ou apoiá-lo. [6] Já para os jovens e/ adultos, seria necessário conscientizá-los através de palestras gratuitas/ disponibilizadas pelo governo, em especial sobre o Cyberbullying, que é o/ mais frequente e destrutivo devido ao seu grande alcance de pessoas e/ possibilidade de anonimato dos agressores. [7] Escolas, locais de trabalho e/ as redes sociais devem incentivar constantemente o combate a todo tipo/ de perseguição e realizar pesquisas sociais para verificar a eficácia e seus métodos.

Como podemos ver, a função-autor respeita os elementos que constituem esse gênero textual, pois apresenta um ponto de vista sobre o tema, utiliza o tipo textual dissertativo-argumentativo, a modalidade formal da língua portuguesa (em que pesem os desvios), apresenta proposta de intervenção relacionada ao tema e utiliza conectores textuais. Quanto às demais conformações de articulação, relacionadas às competências 1, 2, 4 e 5, observamos que a função-autor cumpre parcialmente as competências citadas. No que concerne à competência 1, verificam-se vários desvios de acentuação, de pontuação, de concordância verbal e de uso da crase. Em relação à competência 4, constata-se um uso adequado dos conectivos, mas esse uso não é diversificado, como exigido pelo exame. Também se notam problemas de organização textual, com o emprego de períodos muito longos e de apenas dois parágrafos. As competências 2 e 5, que não estão relacionadas apenas às conformações de articulação, mas também às conformações interativas e ao uso dos referenciais históricos, serão examinadas a seguir, juntamente com a competência 3.

O texto começa com uma oração concessiva que atesta a ocorrência de debates sobre o *bullying* nos Estados Unidos, opondo e comparando com o caso brasileiro, o que orienta para o questionamento da ausência de debates sobre a questão no Brasil, como se observa neste recorte: “[1] Ainda que não seja tão debatido quanto em outros países, como nos Estados Unidos, o Brasil também enfrenta um grave problema que afeta as futuras gerações do país: o Bullying [...]”. Em seguida, no recorte (2), a função-autor afirma que a população jovem é a mais afetada e relaciona o *bullying* às suas consequências para a saúde, destacando a depressão como o mal do século da

sociedade contemporânea. A função-autor, então, introduz a tese do texto por meio do conector “dessa forma”:

[3] Dessa forma, podemos dizer com segurança que o Bullying não é nocivo/ apenas no momento em que ele é praticado, mas sim que ele é nocivo/ no momento e a longo prazo e deve ser combatido não apenas por ferir/ direitos humanos básicos, mas também para evitar as possíveis tragédias / e fatalidades que o Bullying traz consigo, como o suicídio e os tiroteios/ dentro de escolas, como ocorreu na escola de Suzano ainda este ano,/ e claro, o tiroteio de Columbine, considerado o caso mais infame de vingança/ por Bullying.

Como se vê, a tese se apoia no referencial de nocividade do *bullying*, o qual é relacionado ao referencial de direitos humanos e aos referenciais das tragédias (tiroteios) e fatalidades (suicídios e problemas de saúde mental), retomando a comparação que havia sido realizada entre o tratamento do *bullying* no Brasil e nos Estados Unidos. Entretanto, podem ser observadas algumas falhas na articulação dos referenciais, pois o referencial dos direitos humanos é mobilizado, mas não é desenvolvido pela função-autor, já que não sabemos quais seriam os direitos humanos básicos a que ele faz referência.

Embora se observem essas falhas, as marcas de autoria verificam-se, principalmente, nas interações conformativas (de atestar casos no Brasil, comparar Brasil e Estados Unidos, questionar a ausência de debates, relacionar o *bullying* aos problemas de saúde mental etc.) realizadas para articular o referencial histórico apresentado nas discussões em sala de aula e o referencial inserido pela função-autor. Como explicado na seção 4, o referencial da nocividade do *bullying* foi apresentado em sala de aula, por meio do relato dos alunos da instituição e da discussão de textos (e vídeos) motivadores, nos quais foi dado destaque às consequências da intimidação sistemática para a saúde mental das vítimas de *bullying*, que culminam, muitas vezes, no suicídio. Esse referencial das consequências do *bullying* para a saúde mental foi

articulado pela função-autor ao referencial das tragédias ocorridas nas escolas brasileiras e estadunidenses, mostrando seu posicionamento político com a inserção de uma outra racionalidade sobre a discussão, deslocando-a das consequências da saúde mental da vítima (referencial trabalhado em sala de aula) para as consequências da violência do agressor (referencial selecionado pela função-autor). Essa “costura” é seguida da pergunta retórica “[4] [...] mas o que pode ser feito a respeito?” que prepara o interlocutor para as propostas de intervenção a serem apresentadas no próximo parágrafo.

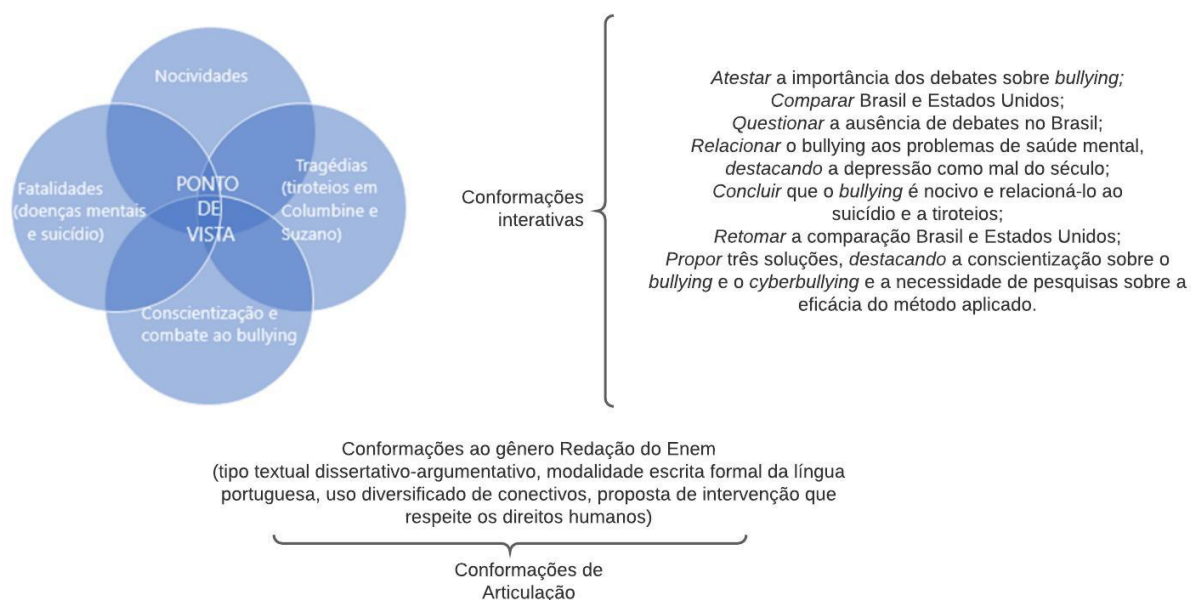
No último parágrafo, apresentam-se três propostas de intervenção para a solução do problema, sendo duas delas relacionadas à conscientização (recortes 5 e 6), que é tratada como uma consequência natural para o fim do *bullying*, e uma relacionada ao combate dessa prática (recorte 7). Na primeira proposta, “[5] Primeiramente, é preciso conscientizar a população sobre o respeito ao próximo, evitando a discriminação que pode acarretar ao Bullying”, a prevenção à discriminação é tratada como um meio para colocar a ação de conscientização em prática. Os referenciais de conscientização e de discriminação são, novamente, articulados, quando o autor explicita os meios e o agente de sua realização “isso pode ser feito educando as crianças a respeitar seus colegas de classe [meio], através de atividades que as aproximem umas das outras e relatos de pessoas que sofreram Bullying [meio] ambas organizadas pelas instituições de ensino que os alunos frequentam [agentes]”. Nas outras propostas de intervenção, dois referenciais históricos desenvolvidos em sala são mobilizados pela função-autor: o *cyberbullying*, abordado como a forma mais frequente e destrutiva do *bullying* – o que configura uma justificativa para a realização dessa intervenção –, proposta que seria aplicada aos jovens e adultos e realizada por meio de “palestras gratuitas disponibilizadas pelo governo” (recorte 6), e o incentivo ao combate a todo tipo de perseguição, utilizando como meio a realização de “pesquisas sociais para verificar a eficácia e seus métodos”

(recorte 7), as quais fazem alusão aos questionários online sobre o *bullying* enviados aos alunos da instituição.

O fato de a função-autor ter selecionado três propostas de intervenção, destacando a conscientização e o combate ao *bullying*, pode sinalizar a urgência dessas ações em nossa instituição, que, segundo os alunos, não realiza nenhuma medida de prevenção à intimidação sistemática. Esse posicionamento da função-autor pode indicar uma tentativa de mudar nossa realidade institucional por meio do convencimento de seu interlocutor principal (o professor).

A análise da redação do ENEM realizada anteriormente está esquematizada na Figura 1.

Figura 1 – Relação entre o ponto de vista, os referenciais históricos e as conformações interativas e de articulação.



Fonte: elaborado pela autora.

A análise da produção textual do discente nos mostrou que o desenvolvimento de marcas de autoria no gênero redação do ENEM é possível mesmo com os estudantes dos níveis iniciais do ensino médio, quando se adota um discurso pedagógico polêmico, o que viabiliza um engajamento do sujeito para defender um

ponto de vista. Nessa abordagem, os referenciais históricos trabalhados nas discussões, nos textos e nos vídeos motivadores em sala de aula foram mobilizados de um modo singular, por meio das conformações interativas realizadas que articularam esses referenciais históricos com outros introduzidos pela função-autor. Em que pesem os problemas relacionados à “costura” de alguns referenciais históricos, o que prejudicou um pouco a “ilusão” de homogeneidade do texto, observamos que o aluno conseguiu realizar uma produção bastante satisfatória para um estudante que está no final do 1º ano do ensino médio, evidenciando o início da passagem do sujeito-enunciador para a de sujeito-autor – uma das funções da escola, de acordo com Orlandi (2012).

6 Considerações finais

O ensino da produção escrita escolar tem, urgentemente, que buscar a adesão das crianças e jovens para que a escrita protocolar de textos, em que “não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola” (GERALDI, 2001, p. 128), tenha cada vez menos lugar nas escolas brasileiras. Para que isso ocorra e a voz autoral dos sujeitos apareça nos textos escolares, concordamos com Orlandi (1987) que a escola tem que se libertar do discurso autoritário e começar a desenvolver um discurso, no mínimo, polêmico, que permita uma verdadeira interlocução entre os participantes da interação (no caso, professor e alunos) e também uma disputa do objeto discursivo.

Como Britto (1983), acreditamos que as atividades de escrita escolar, em um modelo de ensino autoritário, ocasionam a ausência de subjetividade nas redações escolares, já que o estudante, a partir de uma imagem estereotipada dos gostos textuais de seu interlocutor (o professor), realiza escolhas linguísticas e textuais – e, a nosso ver, discursivas – que podem mostrar “uma aplicação de modelos pré-estabelecidos pelos valores sociais privilegiados”, o que pode significar a imposição do interlocutor

ao locutor, ameaçando “destruir o próprio papel de sujeito que este deveria ter numa relação intersubjetiva” (BRITTO, 1983, p. 159). Nesse sentido, acreditamos que o discurso pedagógico polêmico pode favorecer o que Geraldi (2001) denomina “parceria entre sujeitos”, o que permitiria ao professor avaliar as redações escolares da mesma forma que avalia outros textos que circulam socialmente – entendendo avaliar como uma forma de interação com o texto, como concordar, discordar, questionar, repudiar etc. –, transformando o aluno em sujeito e o professor no seu verdadeiro interlocutor.

Apoiando-nos nessa tese, apresentamos uma proposta de trabalho do gênero Redação do ENEM neste artigo. À luz dos pressupostos teóricos da Semântica da Enunciação desenvolvidos por Dias (2018), segundo o qual, a significação é ancorada em referenciais históricos (uma memória discursiva determinada pelas relações histórico-sociais), que se tornam pertinentes às mais diversas demandas do presente, tratamos a autoria como uma função (a função-autor) responsável pela delimitação de um ponto de vista, entendido como um posicionamento político (conforme RANCIÈRE, 1995, e GUIMARÃES, 2002), que organiza os referenciais históricos selecionados, segundo às pertinências enunciativas exigidas pela situação de palavra (no caso, o ENEM).

Para o desenvolvimento de um texto do gênero Redação do ENEM que apresentasse marcas de autoria, buscamos trabalhar um tema que se relacionasse com um problema real dos alunos, o *bullying*, e, mesmo antes de iniciarmos sua discussão em sala de aula, enviamos um questionário online para todas as turmas do ensino médio sobre o *bullying* no nosso contexto escolar. Esse trabalho prévio, ainda que limitado pela seleção das perguntas do questionário online, pela escolha dos textos e vídeos motivadores, que foram selecionados pelo professor, e pelas limitações espaço-temporais da escola, mostraram-se imprescindíveis para criar um ambiente de interlocução que favoreceu o posicionamento dos sujeitos.

A análise da redação de um aluno do 1º ano do ensino médio mostrou um posicionamento político da função-autor, que se mostrou capaz de relacionar os referenciais históricos trabalhados em sala de aula a outros (não trabalhados) e de apresentar soluções aplicáveis para combater o *bullying* na nossa instituição escolar, manifestando uma crítica indireta à passividade da instituição em relação ao combate à intimidação sistemática.

Referências bibliográficas

ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. *In: ACHARD, P. et al. Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999. p. 11-19.

AMOSSY, R. **A argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2020.

AUSTIN, J.L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal*. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BARTHES, R. A morte do autor. *In: BARTHES, R. O rumor da língua*. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012a. p. 57-64.

BARTHES, R. O estilo e sua imagem. *In: BARTHES, R. O rumor da língua*. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012b. p. 147-159.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral**. Trad. Maria da Glória Novak. São Paulo: Editora Nacional, Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. Trad. E. Guimarães [et. al.]. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 1989.

BRASIL, SEB/MEC. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, SEB/MEC, 2017.

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

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/redacao_enem2019_cartilha_participante.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRITO, P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 2, p. 149-167, 1983. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8638956>. Acesso em: 30 jan. 2021.

CARVALHO, G. C. Uma proposta de ensino do gênero “redação do ENEM”. *In*: LIMA, B. A. F. (org.). **Memórias das minhas doces aulas de Língua Portuguesa**: aplicando teorias no “fazer docente”. Curitiba/PR: Editora Appris, 2014.

DIAS, L. F. Acontecimento Enunciativo e Formação Sintática. **Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos**. n. 35. Campinas: Projeto História das Ideias Linguísticas no Brasil, p. 99-138 – jan-jun. 2015a. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao35/artigo5.pdf>. Acesso: 03 mar. 2021.

DIAS, L. F. Língua e nacionalidade no Brasil na primeira metade do século XX. **Polifonia**, Cuiabá, v. 22, n. 31, p. 11-31, jan./jul. 2015b. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/3120>. Acesso: 03 mar. 2021.

DIAS, L. F. **Enunciação e relações linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2018.

DUCROT, O. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. *In*: DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1988.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. **Introdução à linguística da enunciação**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** 10ª ed. Lisboa: Passagens, Vega, 2018.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo/SP: Editora Ática, 2001.

GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. Campinas/SP: Pontes, 2002.

INDURSKY, F. 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. p. 27-42.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ORLANDI, E. Segmentar ou recortar? **Linguística**: questões e controvérsias. Série Estudos 10. Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, 1984.

ORLANDI, E. P. O discurso pedagógico: a circularidade. *In*: ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: As formas do discurso. 2. ed. rev. e aum. Campinas, SP: Pontes, 1987a. p. 15-23.

ORLANDI, E. P. Para quem é o discurso pedagógico. *In*: ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: As formas do discurso. 2. ed. rev. e aum. Campinas, SP: Pontes, 1987b. p. 25-38.

ORLANDI, E. P. Tipologia de discurso e regras conversacionais. *In*: ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: As formas do discurso. 2. ed. rev. e aum. Campinas, SP: Pontes, 1987c. p. 149-175.

ORLANDI, E. P. **Terra à vista**. São Paulo: Cortez/Editora da Unicamp, 1990.

ORLANDI, E. P. Nem escritor, nem sujeito: apenas autor. *In*: ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, P. O papel da memória. *In*: ACHARD, P. *et al.* **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-56.

POSSENTI, S. Enunciação, autoria e estilo. **Revista da FAEBA**. Salvador, n. 15, p. 15-21, jan./jun. 2001.

POSSENTI, S. Notas sobre a questão da autoria. **Matraga**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 32, p. 239-250, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.e->

publicacoes.uerj.br/index.php/matraca/article/view/19851/14283. Acesso em: 16 abr. 2021.

RANCIÈRE, J. **O desentendimento**: política e filosofia. Trad. Ângela Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1995.

Artigo recebido em: 10.03.2021

Artigo aprovado em: 16.04.2021