



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**A LEITURA DA LITERATURA ESCOLARIZADA NOS EXAMES DO
BACCALAURÉAT E DO ENEM**

SÃO CARLOS
2016



Universidade Federal de São Carlos

Guilherme Rocha Duran

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**A LEITURA DA LITERATURA ESCOLARIZADA NOS EXAMES
DO BACCALAURÉAT E DO ENEM**

GUILHERME ROCHA DURAN

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutor em Linguística.

Orientador: Profa. Dra. Maria Isabel de Moura

São Carlos - São Paulo
Brasil



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Guilherme Rocha Duran, realizada em 13/12/2016:

Profa. Dra. Maria Isabel de Moura Brito
UFSCar

Profa. Dra. Raquel Salek Fiad
UNICAMP

Profa. Dra. Cynthia Agra de Brito Neves
UNICAMP

Profa. Dra. Luzmara Curcino Ferreira
UFSCar

Prof. Dr. Valdemir Miotello
UFSCar

AGRADECIMENTOS

Esta tese registra meu percurso de doutoramento, mas mais que isso, registra um percurso de vida, um amontoado de experiências pelas quais passei desde quando decidi trilhar os caminhos acadêmicos. Gostaria de deixar meus agradecimentos a todas as pessoas que acreditaram em mim e que de alguma forma esse acreditar era maior que o meu próprio.

Nos primeiros passos, durante a graduação e o mestrado...

Margarida da Silveira Corsi, mesmo que a distância e o tempo nos separe, minha gratidão por ter aceitado me orientar durante a graduação é enorme e eterna. Você me permitiu descobrir o prazer pela ciência e o gosto pela pesquisa. Minha primeira orientadora e minha eterna amiga.

Renilson José Menegassi, meu orientador de mestrado, a pessoa que me deu os primeiros conhecimentos a respeito de Bakhtin. Você me ensinou meus primeiros passos nessa teoria gigante e complexa, explicou-me os conceitos, abriu-me os olhos e as oportunidades para que eu fizesse esse percurso acadêmico. Obrigado por fazer parte.

Nos longos passos do doutorado...

Maria Isabel de Moura, minha orientadora, minha amiga. Você fez desse processo um prazer constante. Suas orientações, sempre leves, sempre cheias de amor e carisma, me acalentaram quando eu não sabia para onde olhar. Obrigado pelas gentilezas no olhar. Obrigado por me apoiar nas minhas constantes mudanças de planos e rumos. Obrigado por acreditar em mim. Você é o exemplo maior que tive que cabe ternura nas relações acadêmicas. Obrigado por tudo isso.

Valdemir Miotello, suas aulas, suas disciplinas e as conversas com você me alargaram os horizontes bakhtinianos. Com você descobri que a teoria não tinha limites, que sempre dá para ir mais longe. No Grupo de Estudos dos Gêneros e Discursos (GEGe) descobri que todos objetos são passíveis de uma análise bakhtiniana. Sua presença em meu percurso me mostrou tantos outros horizontes que em um deles encontrei meu caminho. Obrigado.

Fulvio Cesar Garcia Severino, este grande homem que você é me inspirou a crescer. Sua capacidade de ser múltiplo e sua abertura me permitiram ser assim, um pouquinho pelo menos, como você. Você me estendeu a mão, o coração, fez muito por mim e eu sou eternamente grato. Obrigado por me ouvir, pela ajuda, pela aceitação, e sobretudo pelo exemplo de ser humano, de conduta e de força que você representa para mim. Apesar de todos os pesares, você é o melhor capítulo da minha vida em São Carlos. Obrigado gigantesco para você.

Curso Pré-Vestibular do Núcleo Ufscar Escola, ou para os íntimos, **Cursinho**. Obrigado pela oportunidade de participar deste projeto. Essa experiência foi muito grande e importante para minha formação moral, política e profissional. A partir das experiências que tive com os professores e alunos, pude entender melhor que o meu papel na sociedade enquanto professor é muito maior e importante, além de muito mais gratificante, do que eu imaginava. Obrigado.

No estágio doutoral na França...

Anne-Marie Chartier et Rebecca Rogers, je vous remercie de tous vos efforts pour que mon séjour doctoral à Paris puisse me rendre les connaissances qui me manquaient pour développer ma recherche de la meilleure manière possible. Vos orientations ont sans doute été la base de ma compréhension de l'éducation française. Je suis très reconnaissant de vos efforts aussi pour m'intégrer en France surtout dans le contexte universitaire et scolaire.

Os amigos...

Edson Carlos Romualdo, meu amigo, meu amor. Sem que você visse na criança que eu era uma possibilidade de ser doutor, nada disso teria se concretizado. Você apostou em mim, acreditou em mim, me incentivou até o último suspiro, e agora estou aqui cheio de sua presença no meu percurso. Obrigado por tudo.

Paula Camila Mesti, quem diria que o tempo fosse fazer de você uma irmã. Se eu soubesse que nossa amizade seria especial assim teria colado em você desde quando te conheci mais de pertinho, nas bancas da vida. Um imenso obrigado por você estar sempre do meu lado nos momentos mais intensos da minha vida. Foi ótimo morar com você em São Carlos, de me mudar com você para Paris e depois ter você como madrinha do meu casamento. Seu apoio e sua sensibilidade me trouxeram e sempre me trazem a força que eu preciso para continuar seguindo em frente.

Denise Leppos e Rilmara Rôsy Lima, mesmo que não tenhamos tido tanto tempo para aproveitar a vida juntos em Paris, esse gostinho de quero mais de vocês na minha vida sempre foi forte e intenso. Vocês participaram de grandes momentos na minha vida acadêmica e pessoal. Essas duas que se tornaram minhas preciosas companhias de risadas e conversas sérias sobre a vida.

Anna Quinn et Adam Hourani, vous avez été les premiers amis avec qui j'ai partagé les moments hors de ma culture brésilienne. La vie nous met dans notre chemin des personnes spéciales comme vous et une forte et sensible amitié nous a lié à jamais. Merci d'être là quand j'ai eu besoin de vous, de m'écouter et m'expliquer ce que je ne pouvais pas comprendre tout seul. Merci aussi pour faire développer mon anglais, mais surtout mon courage vers l'inconnu. Malgré la distance qui s'impose, j'en serai toujours reconnaissant. La vie est une glace qui coule parmi les doigts pendant un chaud après-midi d'été au bord de la Seine. Thank you guys for everything.

A família Rocha...

Minha mãe, Ada, minha irmã Tatiana, meus irmãos Eduardo e Fernando, minha Tia Ana, minhas primas Lia, Laine e Vivi e a todos os filhos de todes esses Rochas. Obrigado por estarem do meu lado em todas as decisões da minha vida. Obrigado por me acolherem no coração quentinho de vocês, pela cama gostosa, pelas risadas, pelos abraços e pelas histórias compartilhadas. Obrigado por fazerem de mim um homem de família. Obrigado por serem exemplos de integridade e força, de humildade e perseverança. Amo vocês.

DEDICATÓRIA

À minha mãe.

**Ao meu marido,
Pascal Duran-Salaün**

Je ne serai jamais capable de vous traduire en mots mes remerciements de tout ce que tu as fait et transformé dans ma vie. Je te dédie ce travail, parce que tu y es toi aussi, puisque tu m'as donné ton amour, ton soutien et ton regard dans les moments les plus difficiles pendant mon séjour de recherche à Paris, et puis dans les moments les plus doux de ma vie, quand tu m'as dit oui devant la Madame le Maire. Ta générosité et ton cœur sont la clé de mes sourires pendant les jours les plus ombres et froids. Je t'aime, mon chérisão d'amour.

RESUMO

Esta pesquisa foi parcialmente financiada pela Capes, com a bolsa de estágio no exterior (doutorado Sanduíche/PDSE – Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior), realizado na França no ano letivo de 2014/2015. Nossa tese parte da Teoria do Círculo de Bakhtin para investigar a leitura sobretudo da literatura escolarizada no contexto preciso dos exames nacionais brasileiro, o Enem, e francês, o *baccalauréat*. A base metodológica utilizada corresponde ao cotejamento das duas avaliações, de modo que, ao nos colocarmos à escuta das vozes que dão contexto e substância para os signos ideológicos aqui investigados, confrontamo-nos com diversos aspectos históricos e sociais que circundam as palavras chave da pesquisa: leitura, Enem e *baccalauréat*, sobre os quais organizamos o percurso investigativo exposto nesta empreitada. Investigamos, a partir da concepção bakhtiniana, as principais características do signo ideológico e circunscrevemos como signo os exames estudados e também a leitura. O trabalho conta com uma análise de cunho marxista, que visa desvelar as lutas de classes por trás dos signos ideológicos, e por isso estão presentes aqui estudos históricos e sociológicos sobre esses exames. Além disso, aprofundamos a noção de herança sógnica com uma análise de base etimológica dos termos discutidos. Visto que estes signos recebem uma grande carga de sentidos de outros signos que os antecedem, leitura, Enem e *baccalauréat* acabam também por transmitir determinados valores que foram estudados na perspectiva etimológica e histórica. Ao concebermos os exames e a leitura nesta perspectiva, preparamo-nos para compreender o modo como as práticas sociais se organizam a partir deles, e para tanto fizemos uso da linguística enunciativa e das concepções de gêneros do discurso. Confirmamos que se trata de dois exames, ou seja, de um único gênero, mas que se manifestam de maneira diversa entre eles. Essas diferenças foram explicadas com base no postulado de que a leitura é um ato enunciativo e, portanto, intimamente relacionado com o contexto de onde emergem. Além desses aspectos da pesquisa, também procedemos uma análise que visa compreender a tomada da literatura escolarizada neste contexto, quer dizer, a literatura enquanto objeto de leitura nesses exames. Dessa maneira, precisamos em números e gráficos quais os recortes literários que cada exame privilegia e também como esses recortes são trabalhados através das questões. Como resultados, pudemos contribuir com as discussões que tomam o mesmo objeto que o nosso, mas em uma perspectiva alinhada com a filosofia da linguagem. Também concluimos que o valor da leitura enquanto prática social é amplo e forte o bastante para determinar a posição do sujeito ao longo da história, para ser utilizado como estratégia de controle das classes, para determinar quem tem ou não direito de concluir o ensino em nível médio e à continuação dos estudos em nível superior.

RÉSUMÉ

Cette recherche a été partiellement financée par Capes, via une bourse de stage doctoral à l'étranger (doutorado Sanduíche/PDSE – Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior), qui a eu lieu en France dans l'année scolaire de 2015/2016. Notre thèse s'appuie sur la théorie du Cercle de Bakhtine pour investiguer la lecture surtout de la littérature scolarisée dans le contexte des évaluations nationales brésilienne, l'Enem et française, le baccalauréat. La base méthodologique utilisée correspond au cortège des deux évaluations. En nous mettant à l'écoute des voix qui donnent du contexte et de la substance pour les signes idéologiques ici investigués, nous nous sommes mis en relation avec plusieurs aspects historiques et sociaux qui entourent les mots clé de la recherche : lecture, Enem et baccalauréat. A propos desquels nous avons organisé notre parcours d'investigation exposé dans le travail. Nous conduisons des réflexions, à partir de la conception bakhtinienne, des principales caractéristiques du signe idéologique en déterminant comme des signes la lecture et les examens étudiés dans la thèse. Le travail part d'une analyse marxiste qui met en scène les luttes de classes dans les signes idéologiques. Pour cette raison, nous présentons des études historiques et sociologiques sur les examens. En outre, nous soutenons la notion d'héritage du signe. En tenant compte que les signes analysés reçoivent une charge de sens d'autres signes qui les précèdent, lecture, Enem et baccalauréat transmettent aussi des valeurs qui ont été étudiés lors des investigations étymologiques et historiques. En considérant les examens et la lecture dans cette perspective, nous nous mettons à comprendre la façon dont les pratiques sociales s'organisent à partir de ces axes en nous appuyant sur la linguistique énonciative et des genres du discours. Nous confirmons qu'il s'agit de deux examens, c'est-à-dire, d'un seul genre, mais qui se manifestent différemment entre eux. Ces différences ont été expliqués à partir de la proposition de la lecture en tant qu'un acte énonciatif et directement en relation avec le contexte d'où ils émergent. Dans ce cadre, nous avons fait une analyse qui cherche à comprendre la prise en charge de la littérature en tant qu'objet de lecture dans ces examens. De cette manière, nous avons précisé en chiffres et graphiques les profils d'utilisation de la littérature dans les questions des examens. A l'aide de nos résultats, nous pouvons contribuer aux discussions qui s'intéressent aux mêmes objets que le nôtre, mais dans une perspective en dialogue avec la philosophie du langage. Nous pouvons aussi conclure que la valeur de la lecture en tant que pratique sociale est ample et assez forte pour déterminer la place du sujet dans l'histoire, pour être utilisé comme stratégie de contrôle de classes et pour déterminer ceux qui ont ou qui n'ont pas le droit d'achever les études en niveau secondaire et continuer des études en niveau supérieur.

SUMÁRIO

Esquema geral

PARTE I – OS SIGNOS IDEOLÓGICOS, *BACCALaurÉAT* E ENEM
PARTE II – OS GÊNEROS DISCURSIVOS, O *BACCALaurÉAT* E O ENEM
PARTE III – LEITURA NO *BACCALaurÉAT* E NO ENEM

SUMÁRIO

PARTE I – OS SIGNOS IDEOLÓGICOS, *BACCALaurÉAT* E ENEM

1. AS VOZES TEÓRICAS	22
1.1 Signo Linguístico, social e ideológico	22
1.2 Estruturas e Ideologias.....	25
2. AS VOZES NAS ARENAS DO <i>BACCALaurÉAT</i> E DO ENEM	30
2.1 A arena do <i>baccalauréat</i>	33
2.1.1 A VOZ LEXICOLÓGICA: OS DICIONÁRIOS	34
2.1.2 A VOZ ANTROPOLÓGICA: RITOS DE PASSAGEM	39
2.1.3 A VOZ ETIMOLÓGICA: A HERANÇA SÍGNICA	41
2.1.4 A VOZ HISTÓRICA.....	46
2.2 A arena do Enem	61
2.2.1 AS VOZES LEXICOLÓGICAS E ETIMOLÓGICAS.....	64
2.2.2 A VOZ ANTROPOLÓGICA: VESTIBULAR E ENEM ENQUANTO RITOS	69
2.2.3 A VOZ HISTÓRICA: DO VESTIBULAR AO ENEM.....	72
2.2.4 A VOZ DO ENEM: O ESTABELECIMENTO DO SIGNO	79
CONSIDERAÇÕES PARCIAIS	90

PARTE II – OS GÊNEROS DISCURSIVOS, O *BACCALaurÉAT* E O ENEM

PRIMEIROS PASSOS.....	93
1. LINGUAGEM.....	94

2. ENUNCIÇÃO, DIALOGISMO E RESPONSABILIDADE	97
2.1 Baccalauréat	102
2.2 Enem	106
2.3 Trama das vozes no plano enunciativo em avaliações: alternância de turno.....	113
3. ESFERAS E GÊNEROS DISCURSIVOS	118
3.1 Gênero discursivo exame.....	121
3.1.1 EXAME	122
3.2 Conteúdo temático, estrutura composicional e estilo	136
CONSIDERAÇÕES PARCIAIS	143

PARTE III – LEITURA NO *BACCALURÉAT* E NO ENEM

RETOMADA DE PERCURSO	149
1. O QUE É LEITURA?	151
1.1 Heranças sógnicas.....	152
1.2 Desenvolvimento cerebral e cognitivo a partir da leitura	155
1.3 Breve história da leitura.....	157
1.4 Aprendizagem da leitura	163
2. CONCEPÇÕES DE LEITURA	169
2.1 Introdução	169
2.2 Concepções de leitura.....	171
2.2.1 CONCEPÇÃO BOTTOM-UP.....	171
2.2.2 CONCEPÇÃO TOP-DOWN	173
2.2.3 CONCEPÇÃO INTERATIVA.....	174
2.3 Proposta de concepção de leitura	177
3. LEITURA DO <i>BACCALURÉAT</i>	182
3.1 Os textos do <i>Baccalauréat</i>	183
3.2 Interações na leitura mediadas pelas questões	189
3.2.1 VISÃO GERAL.....	189
3.2.2 VISÃO ESPECÍFICA.....	193
4. LER NO ENEM.....	207
4.1 Os textos do Enem.....	207
4.2 Dinâmicas da leitura nas questões.....	213

4.2.1 VISÃO GERAL	213
4.2.2 VISÃO ESPECÍFICA.....	219
CONSIDERAÇÕES PARCIAIS	230
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	237
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	245
ANEXO 1	250

INTRODUÇÃO

“Tratar um tema multifacetário é sempre um risco. Risco que se apresenta de duas formas: ou bem o especialista restringe-se ao ponto de vista de sua disciplina, excluindo outros em nome da conveniência de delimitar a questão, ou bem ‘corre à rédea solta’ na multidisciplinaridade e cai numa deriva que leva frequentemente deixar o campo de sua disciplina para tudo dizer, tudo descrever, ser especialista em tudo e de fato nada dizer” (GERALDI: 2013, p. 3)

Esta tese versa sobre o modo como exames de alcance nacional na França e no Brasil se servem da leitura em seus projetos avaliativos. Durante um estágio de intercâmbio cultural e linguístico na França, tivemos a oportunidade de conhecer alguns professores de literatura do nível secundário francês, e entre as conversas que tivemos discutíamos com certa frequência que os jovens não leem mais como antes. Essas queixas estão para lá de serem atuais e não levam em conta outras modalidades de leitura diferentes da do livro de literatura, sobretudo da literatura escolarizada¹. As pessoas passam mais e mais tempo em frente às telas de computadores, celulares e televisores, e a leitura está massivamente presente em todos esses meios. Já escrevia Chartier (2001) em 1985, em sua obra *Práticas da leitura* sobre diferentes modos de leitura direta e intimamente relacionados com os contextos históricos e sociais dos leitores, com os suportes de texto, com os modos de ler etc. Ao mesmo tempo, podemos observar nas livrarias que existe um grande investimento na literatura principalmente juvenil. Muitos títulos e sagas são produzidos para o mesmo público que é julgado como se lesse cada vez menos.

O fato é que a literatura recebe uma atenção especial no espaço escolar e, apesar disso, não se trata de uma atenção para a formação de leitores, mas da formação de

¹ Escolhemos adotar o termo *literatura escolarizada* para delimitar o recorte de literatura que nos referimos nesta tese. Aqui, não se trata da vasta Literatura clássica, ou da Universal, ou ainda da Canônica, nem da literatura dita fora dos cânones, mas da literatura que passa por processos de escolarização, de didatização no espaço escolar com propósitos voltados aos processos de ensino e aprendizagem. Não pretendemos, com isso, hierarquizar as literaturas de dentro e de fora do espaço escolar, atribuindo qualidades ou problemas a uma e outra. O termo foi adotado por uma simples questão de recorte metodológico.

uma bagagem de conhecimentos técnicos sobre a literatura, uma versão que tratamos nesta tese pelo nome de literatura escolarizada. De toda gama de possibilidades de práticas de leitura, de todas as que recaem sobre o texto literário, a que é empregada no universo escolar é debatida e problematizada atualmente em vários campos da ciência, como a Linguística, a Pedagogia, a Teoria Literária, a Sociologia, etc. A porta de entrada da literatura enquanto um saber social na escola é a transposição didática, que, como Moraes (s/d) nos ensina, resulta na perda de significado em relação às práticas sociais de onde ela se origina. Assim, o resultado desse processo é uma prática da leitura literária que se difere da leitura literária fora da escola.

Pensando nas diferentes práticas de leitura que se diferenciam pelo contexto dentro fora da escola, também podemos considerar que dentro de escolas em sociedades diferentes, o tratamento da leitura também pode ser diferente entre países. Em uma das discussões com professores na França, trouxemos nossa curiosidade sobre as questões que são trabalhadas no *baccalauréat*, o exame nacional francês, e ficamos muito interessados depois que reconhecemos uma prova totalmente diferente dos parâmetros que estamos acostumados no Brasil, com provas como o Enem ou o vestibular tradicional. Sendo a França uma referência de país leitor, de grande consumo de leitura, pensamos que pudesse ser interessante observar como se dá a proposta de leitura da literatura escolarizada a partir dos exames francês e brasileiro.

Ainda no sentido de nos provocarmos mais, encontramos mais tarde alguns dados que vieram acrescentar um pouco mais de interesse pelo assunto. Trata-se de alguns relatórios da Unesco e da OECD, que tratamos brevemente a seguir.

Brasil e França têm seus desempenhos no contexto educacional mensurados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (ONU) e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD²), através das avaliações aplicadas pelo Pisa³ (Programa Internacional de Avaliação de Alunos). De acordo com ambas as organizações, a França apresenta melhores resultados do que o Brasil.

² Sigla para *Organisation for Economic Cooperation and Development*.

³ Acrônimo de *Program for International Student Assessment*.

A ONU promove um monitoramento global do desenvolvimento educacional a partir de critérios que visam à ampliação da educação infantil, à universalização do ensino primário, ao combate entre as desigualdades de gênero etc⁴. Em seu relatório de 2011, a Unesco figurou o Brasil na 88ª posição, classificado como nível médio de desenvolvimento, enquanto a França foi classificada em 5º lugar, considerada de alto nível de desenvolvimento.

Como resultado do Seminário de Educação, Ciência e Tecnologia: estratégias para o desenvolvimento nacional⁵, a Unesco publicou em 2004 o livro Educação e conhecimento: a experiência dos que avançaram, que discute os resultados de seis países que passaram por um grande desenvolvimento educacional, a saber: Coreia do Sul, Reino Unido, Malásia, Finlândia, Irlanda e Espanha. Neste livro, Jorge Werthein, então diretor e representante do escritório da Unesco em Nova Iorque, Washington, e também no Brasil, lista alguns países que há quarenta anos apresentavam um quadro educacional semelhante à situação atual do Brasil e que conseguiram fazer um progresso notável, como a Irlanda, a Espanha e a Coreia. O documento também faz uma comparação entre a situação da educação no Brasil e em países como a Malásia, o Reino Unido e a França, de modo a ressaltar que a diferença entre eles se dá porque cada país tem um público diferente, com histórias e perspectivas diferentes.

O que pode ser inferido a partir daquela publicação é que o reconhecimento do Brasil ainda não dispõe de um sistema exemplar de ensino e que tampouco a educação oferecida será como a da França ou do Reino Unido porque atendem a públicos diferentes, com necessidades e contextos também diferentes. Ainda, na mesma fala, Werthein cita o Brasil como um exemplo a ser considerado ao referir-se à situação precária em que alguns países se encontravam há 40 anos e que hoje apresentam melhores resultados. Mas, deixa claro que se confrontados Brasil e França a distância entre um e outro no quesito educação formal é evidente.

A OECD é uma organização da qual a maior parte dos 34 países membros é considerada desenvolvida. A França é um dos países fundadores, enquanto o Brasil não participa do grupo. O Pisa é um conjunto de estudos desenvolvidos pela OECD que inclui

⁴ É importante observar que os critérios estabelecidos pela Unesco privilegiam a disseminação da educação e de valores inclusivos das minorias, não necessariamente tocando no que tange à qualidade da educação ofertada.

⁵ Education, Science and Technology: Strategies for National Development (tradução livre).

a aplicação de um exame que se torna cada vez mais uma importante referência de mensuração de aprendizagem e de competências no mundo. Ainda que o Brasil não participe da OECD, ele foi convidado a compor o Conselho Geral do Pisa desde outubro de 2013. O projeto propõe uma avaliação trienal cujo objetivo central é mensurar a performance dos sistemas educativos dos países membros e não membros. Os estudantes são avaliados na idade de 15 anos em três domínios: leitura, matemática e ciências. Cada avaliação trabalha sobre uma competência por vez. A leitura, nosso ponto de interesse, foi avaliada em 2000 e em 2009.

Os resultados das avaliações do Pisa seguem o sistema de notação conhecido como Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permite aos analistas da OECD estabelecer comparações entre os países participantes. O TRI é uma elaboração de instrumentos de medida menos influenciado pelos grupos de referência. Ele trabalha sobre modelos probabilísticos de resposta que associam dois fatores: a capacidade de mobilização de uma habilidade ou conhecimento e também as características do item.

No ano 2000, o Brasil obteve o resultado mais baixo da lista dos 32 países participantes do Pisa. Sua nota geral foi 396 pontos. O país que o precede é o México, com 422 pontos. O primeiro lugar foi ocupado pela Finlândia, com 546 pontos. A França classificou-se em 15ª posição com 505 pontos, mesmo score que a Noruega. Na edição de 2009, o Brasil obteve 412 pontos e ficou em 53º lugar de uma lista de 65 países. A França fez 496 pontos e ficou com a 21ª posição. O primeiro lugar foi ocupado por Xangai com 575 pontos.

Ainda que Brasil e França estejam bem distantes no quadro, é preciso observar que o primeiro está na lista de países que mais fizeram progresso desde 2000, mesmo que seu score tenha sido mais baixo do que os dos países que participam do OECD.

O olhar sobre a França e o Brasil a partir da ONU e do Pisa nos possibilita uma visão exterior sobre cada um dos países observados. Constata-se que a França é um país desenvolvido e oferece uma educação de qualidade. Ainda que o score francês obtido em 2009 seja menor do que o referente à edição de 2000 e que o país tenha alcançado uma classificação inferior àquela do ano 2000, não podemos considerar que a educação francesa tenha sofrido grande perda de qualidade. Já o que fica evidenciado

sobre o Brasil é o rápido desenvolvimento que ele apresenta nos últimos anos, ainda que sua ascensão pareça tímida se comparado o *score* brasileiro com os de outros países.

Pensando nos quadros discutidos a partir das pesquisas da ONU e da OECD, acabamos por delinear nosso objeto: o tratamento da leitura no *baccalauréat* e no Enem. Como a leitura é o meio pelo qual a avaliação de todos os conteúdos escolarizados se dá, nossa estratégia metodológica é fecharmos nossas observações no campo da literatura nessas avaliações, ou seja, no campo da literatura escolarizada. Nossa proposta de trabalho pauta-se na base teórica do filósofo russo Mikhail Bakhtin. Interessamo-nos por esta linha de pesquisa porque este é o suporte teórico que viemos estudando com maior ênfase desde a graduação. Já no mestrado, desenvolvemos uma pesquisa no campo da Linguística Aplicada que visou caracterizar o gênero discursivo questão interpretativa, em um trabalho que uniu discussões a respeito da escrita, da leitura e da teoria bakhtiniana.

Para dar conta de nosso objetivo geral, explorar a maneira como é trabalhada a leitura da literatura escolarizada nos exames Enem e *baccalauréat*, determinamos que nosso trabalho precisa revisitar alguns conceitos de base da teoria do Círculo de Bakhtin de modo a propor uma perspectiva teórica de forma a contribuir substancialmente com as discussões sobre leitura. Para tanto, decidimos por organizar a escrita não em capítulos, mas em partes. Utilizamos uma divisão do tema em três partes, que recuperamos a seguir.

Na primeira parte da tese, nossas discussões pautam sobre o *baccalauréat* e o Enem enquanto signos ideológicos, levando-se em conta suas constituições históricas. Desse modo, privilegiamos algumas discussões do campo da lexicografia, sobre as definições dicionarizadas sobre os termos ou sobre termos que se referem ao mesmo universo aqui observado; do campo da sociologia, sobre o modo como a sociedade responde a esses exames, discutindo se eles são ou não um exemplo de rito de passagem moderno; do campo da história e da etimologia, de modo a vasculhar o signo numa perspectiva histórica.

Neste ponto, propomos o aprofundamento do estudo dos signos linguísticos considerando que eles são dotados de uma herança sígnica que dão corpo ao estabelecimento de um signo. Esses pontos são extremamente importantes para

determinarmos como a leitura da literatura escolarizada é tratada nas avaliações aqui observadas, pois eles nos darão a base histórica e social do contexto em que observamos a leitura.

Na segunda parte da tese voltamos nossa atenção para alguns conceitos do Círculo sempre levando em conta os aspectos levantados na primeira parte quanto à realidade específica do Enem e do *baccalauréat*, seja enquanto signo ou enquanto exame. Para nos aprofundarmos nessas discussões, propomos retomar o que é a linguagem na perspectiva da filosofia da linguagem, e então exploramos alguns conceitos do campo da linguística enunciativa, como enunciação, dialogismo e responsividade. Ainda, abordamos os dois exames levando em conta as considerações sobre a teoria bakhtiniana sobre os gêneros do discurso, tratando dos conceitos de esfera de atividade humana, interação, e gêneros discursivos, tanto em sua variedade (gêneros primários e secundários) quanto em sua composição (conteúdo temático, estrutura composicional e estilo).

Na terceira parte da tese exploramos a leitura considerando que ela é também um signo linguístico, o que nos remete a um percurso semelhante ao que nos propusemos na primeira parte. Além disso, para embasar a herança sógnica da leitura, trouxemos ainda algumas discussões sobre a história da leitura e a história de seu ensino, discutindo sobretudo algumas concepções de leitura que ainda se repercutem atualmente. Depois dessa abordagem da sociologia da leitura, história da leitura e história da pedagogia da leitura, exploramos o *corpus*: os cadernos de prova do Enem e do *baccalauréat*.

No que diz respeito à metodologia empregada nesta tese, damos destaque ao cotejamento, que foi desenvolvido pelo Círculo de Bakhtin. Para apresentarmos este importante ponto do pensamento bakhtiniano, nosso ponto de partida é afirmar que cotejar não é comparar, “cotejar textos (...) é a única forma de desvendar os sentidos” (GERALDI: 2012, p. 29).

Antes de tratarmos especificamente desta palavra-chave, o cotejamento, vale-nos retomar as orientações metodológicas de base contidas na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*:

1. Não separar a ideologia da realidade material do signo (colocando-a no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).

2. *Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social* (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico).

3. *Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material* (infra-estrutura). (2012[1929], p. 45).

Em poucas palavras, o pensador russo frisa a importância de não dissociar os valores ideológicos de um signo, de uma forma concreta da comunicação social, e essa última não dissociar da base material. Ou seja, não existe uma visão bakhtiniana que fragmenta o objeto separando-o de seu posicionamento ideológico e sua participação em uma dada sociedade. Com esses elementos, podemos afirmar já que Enem e *baccalauréat* não podem ser trazidos a uma base comum para serem comparados, porque essa base comum não existe. Para colocarmos os dois exames em um mesmo patamar para uma comparação, terminaríamos por quebrar essas primeiras orientações metodológicas.

No lugar de tentar reduzir os exames a uma base comum para uma comparação, faremos um trajeto que respeita a identidade de cada um, ressaltando os elementos que os caracterizam como tais, o que termina mais por distanciá-los do que aproximá-los. O No adendo *Metodologia das ciências humanas*, do livro *Estética da criação verbal*, (2010), Bakhtin nos direciona encaminhamentos metodológicos que nos permite observar o signo em sua totalidade e a compreensão dos atos particulares que compõem o todo. A compreensão passa pelos seguintes pontos:

1) A percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial). 2) Seu **reconhecimento** (como conhecido ou desconhecido). A compreensão de seu **significado** reprodutível (geral) na língua. 3) A compreensão de seu **significado** em dado contexto (mais próxima e mais distante). 4) A compreensão ativo-dialógica (discussão-concordância) (2010, p. 398)

Podemos observar que tais orientações metodológicas estão em sintonia com as orientações contidas em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, pois este segundo grupo de orientações nos ensina a observar as particularidades sem perder o todo de vista, sem sacrificar as relações que o signo estabelece com a sociedade da qual ele emerge. Isso dá força ao cotejamento dos textos, e não nos permite fazer uma comparação. Para comparar, por exemplo, levantaríamos apenas semelhanças e diferenças entre os

exames. Ao cotejar, vamos mais fundo nas raízes sociais que cada um deles tem. São essas raízes que nos interessam, que vão nos permitir ouvir o que cada um desses signos tem a nos ensinar sobre sua história e sua sociedade. O contexto histórico é um ponto chave na teoria do Círculo de Bakhtin.

Podemos encontrar orientações metodológicas em toda a obra do Círculo, e elas nos indicarão sempre uma mesma base de raciocínio, já explorada em *Marxismo*. Por exemplo, para tratar da importância da investigação histórica do signo, temos já na introdução de *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* (2013[1965]) quando o autor explica que as imagens rabelaisianas ainda eram enigmáticas, e que esses enigmas só poderiam ser decifrados através de um estudo profundo sobre as fontes populares. É assim que se coloca a necessidade de compreender o contexto histórico do nascimento do exame e os principais eventos de seu desenvolvimento na história da educação francesa, porque a história de um signo é parte constituinte da produção de sentidos que ele promove.

Quem estuda a linguagem não está interessado nos “recortes” dos discursos, mas no enunciado completo, total, para cotejá-lo com outros enunciados fazendo emergirem mais vozes para uma penetração mais profunda no discurso, sem silenciar a voz que fala em benefício de um já dito que se repete constantemente (GERALDI: 2012, p.27).

O autor ainda afirma que cotejar um texto é dar contextos a ele, de modo que esses textos recuperam as vozes com as quais ele dialoga. Mais adiante, em seu texto, Geraldi também assevera que “o objetivo do cotejo de textos é a construção de uma compreensão profunda” (2012, p. 34). Essa compreensão profunda não pode ser colocada ao Enem e ao *baccalauréat* se a intenção inicial é equipará-los através de uma comparação.

Por fim, podemos dizer que comparar é um procedimento ingrato no campo das pesquisas que se interessam pela linguagem enquanto objeto de estudos, porque esta é viva e dotada de uma história única e irrepetível. Não se produzirão dos elementos complexos que ao mesmo tempo tenham histórias tão próximas. A comparação terminaria por abortar vários aspectos que compõem os exames enquanto signos ideológicos, e os resultados por ventura obtidos poderiam ser considerados

desinteressantes para o campo da Filosofia da Linguagem. Por sua vez, a metodologia do cotejamento garante-nos uma posição que nos permite vislumbrar o caráter sógnico de cada exame. Cotejar nos permite compreender de modo aprofundado a natureza de cada um desses exames, desses eventos sociais que se dão pela e na linguagem. Por isso, esta tese se constitui como um convite para viajar na história de duas culturas, que em um determinado momento se colocam a avaliar e a examinar seus estudantes, cada uma ao seu modo.

PARTE I – OS SIGNOS IDEOLÓGICOS, *BACCALAURÉATE* E ENEM

O melhor modo de esclarecer um fenômeno é observar o processo de sua formação e desenvolvimento.
Volochínov, 2013 [1930]

1. AS VOZES TEÓRICAS

1.1 Signo Linguístico, social e ideológico

Para tratar do que são o *baccalauréat* e o Enem não basta apenas delimitá-los com base nas avaliações que são aplicadas anualmente pelos governos francês e brasileiro ou pautar-nos apenas no que dizem os documentos representantes da ideologia que determina esses exames. Uma alçada de cunho teórico na perspectiva do Círculo de Bakhtin compreende que um fenômeno social, como as avaliações aqui estudadas, deve ser cotejado com seus contextos, deve ser confrontado com as vozes que lhe dão base e substância social. É dessa maneira que concebemos a constituição de um signo e o modo como ele se articula entre o real e o ideológico. É, portanto, pautados nesses valores que alçamos nossa delimitação das duas provas.

Todo evento social tem um momento de surgimento, um início, uma inauguração. Os primeiros momentos de vida social de um evento discursivo são marcados por uma constante e intensa negociação de sentidos, marcados sob a forma de críticas, de apoio, de debate, de aceitação, de reformulação etc. Discutir a respeito do evento é também uma maneira de reafirmar seu valor social. Para Bakhtin/Volochínov (1912 [1929]),

Classe social e comunidade semiótica não se confundem. Pelo segundo termo entendemos a comunidade que utiliza um único e mesmo código ideológico de comunicação. Assim, classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua. Consequentemente, *em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios*. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. [Grifos dos autores] (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV: 2012 [1929], p. 47).

Determinar um signo não é tão somente um levantamento histórico de seu uso, é também analisar esses índices de valor contraditórios e elucidar os embates sociais que possibilitam determinado signo emergir num dado contexto desta ou daquela forma. Buscamos em vários trabalhos filiados na mesma corrente teórica que inscrevemos nossa tese e observamos que não existem intenções explícitas de determinar um signo em sua essência social. Portanto, esta é nossa estratégia metodológica para delimitar os signos *baccalauréat* e Enem sem perder de vista o contexto de onde emergem. Pretendemos não simplesmente aludir os exames a partir de suas definições socialmente veiculadas, mas mostrar porque estes são signos ideológicos a partir de uma análise que visa explicitar essas lutas de classes a partir desses dois signos.

O primeiro passo que damos é na direção da compreensão do conceito de signo para Bakhtin. Para tanto, recuperamos Ponzio, que explica o signo como “um objeto material, um fenômeno da realidade objetiva, que adquiriu uma função ideológica” (2013, p. 174). O signo tem como características centrais ser sempre portador de uma ideologia e ser uma realidade concreta. Considerando que a ideologia é pertencente ao universo social, temos, na introdução de Marxismo e Filosofia da Linguagem, que

A palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a “ideologia do cotidiano”, que se exprime na vida corrente, é o caminho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV: 2012 [1929], p. 16).

Através dos signos, as ideologias que os constituem dialogam com outras ideologias de modo que todas se delimitam mutuamente a partir dessa relação e o resultado desse enfrentamento encontra sua estruturação concreta no uso da linguagem. Este é o confronto que Bakhtin/Volochínov (2012 [1929]) enfatizam que ocorre no signo. É por conta deste enfrentamento que o signo é uma arena. O signo não é arena antes do confronto, e o confronto não pode ser visto como tal fora de uma arena. Ambos se constituem juntos. Signo é signo porque é arena de confrontos ideológicos.

Um signo adquire um corpo linguístico, porque esta é a mais típica das formas deles. Se signo é uma entidade ideológica e social, ela pode adquirir seu caráter linguístico quando a linguagem é a materialidade que o corporifica. A linguagem funciona,

nesta linha de raciocínio, como uma janela que nos possibilita vislumbrar as veias ideológicas que pulsam dentro do signo e o mantém vivo dentro de um determinado contexto social e, portanto, ideológico.

Assim, pensar *baccalauréat* e Enem enquanto signos é também assumir que eles refletem esses encontros ideológicos. Não é o resultado dessa disputa que determina o que são os signos, mas é a disputa em si que dá corpo ao material linguístico enquanto signo ideológico. Por isso, determinar estas avaliações enquanto signos é também desvelar algumas dessas lutas que são travadas no âmago de seus corpos linguísticos. Dessa maneira, vemos um signo a partir de sua entidade linguística.

A linguagem pode ser uma das manifestações corpóreas do signo, que se dá através de eventos enunciativos. Sendo o evento enunciativo um vínculo indissociável entre sujeito e sociedade, o signo adquire então um caráter linguístico que transforma em um único corpo o diálogo através da linguagem entre a sociedade e a ideologia.

Quando pensamos especificamente nas provas do *baccalauréat* e do Enem, podemos encontrar uma marca precisa na história do nascimento desses eventos sociais. No entanto, não podemos tratar deles como se fossem invenções no âmbito da linguagem. Trata-se de eventos discursivos e enunciativos, devidamente inseridos em uma cadeia da atividade humana. Eles são resultado de um processo histórico pautado na necessidade social que tais exames visam suprir. Não estão alienados do contexto do qual emergem. Assim, um olhar que considera suas origens históricas se faz necessária neste trabalho.

Silva (2009) sintetiza as ideias sobre ideologias contidas em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* e de seu texto destacamos alguns recortes. A língua é a realidade material da criação ideológica que, por sua vez, determina a linguagem. Não é possível depreender a ideologia se não por sua realidade materializada no signo. Todo signo é de natureza ideológica e possui um valor semiótico. Este valor caracteriza a ideologia como necessariamente um fenômeno inerente à consciência⁶. A ideologia também pode ser compreendida em um conjunto de esferas ideológicas resultantes nas áreas de produção intelectual, como a ciência, a religião, a ética, a filosofia, a arte, etc.

⁶ Apesar dessa afirmação, Bakhtin refuta a ideia de que a ideologia esteja no psiquismo individual, mas na maneira como a relação entre os sujeitos se estabelece.

Bakhtin/Volochínov afirmam que todo signo é ideológico e “cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira” (2012 [1929], p. 33). O campo ideológico organiza as ações sociais, pois ela não está no sujeito, não emerge dela, mas regula o processo de interação entre os sujeitos de uma sociedade. Ponzio explica que “A ideologia é a expressão das relações materiais dos homens, onde ‘expressão’ não significa somente interpretação ou re-presentação, mas também organização e regulamentação dessas relações” (2013, p.179). Assim, o evento dialógico coloca em confronto dois posicionamentos ideológicos, que podem, ou não, partir de um mesmo construto ideológico.

Se Bakhtin nos diz que a natureza do signo é ideológica e que não existem signos sem ideologia, e esta organiza as práticas sociais desta ou daquela maneira, cabe-nos, pois, observar o signo enquanto instituição ideológica, o que implica considerar sempre o aspecto linguístico, social e ideológico concomitantemente. Exploramos mais profundamente algumas questões sobre relações entre estruturas e ideologias.

1.2 Estruturas e Ideologias

Para delimitar Enem e *baccalauréat* enquanto signos ideológicos, devemos também atentar-nos a essa dinâmica dialógica que existe entre a superestrutura e a infraestrutura. Ao mesmo tempo que os signos são uma janela que nos mostram as veias ideológicas, a mesma janela nos mostra como essas veias ideológicas colocam em cena os campos infraestrutural e superestrutural em constante intermediação. A tessitura ideológica é a principal força criadora da materialidade do signo. O material do signo é determinado por esse tecido de tramas das ideologias em diálogo, ou em luta, como em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV: 2012 [1929], p. 42). Assim, respeitamos as orientações metodológicas dos autores, que nos orientam a “não separar ideologia e realidade

material do signo, não dissociar signo de suas formas concretas na comunicação social, não dissociar comunicação e infraestrutura.

Bakhtin/Volochínov (2012 [1929]) ressaltam que a palavra, em comparação com outras manifestações ideológicas, é o mais puro fenômeno da ideologia. Assim, nosso intuito em discutir esses elementos teóricos é encontrar bases outras para delimitar o que é o *baccalauréat* e o Enem sempre se levando em conta elementos sociais dos quais eles participam e aos quais eles respondem de modo a tocar suas essências ideológicas. É baseando-se na mesma questão de Bakhtin/Volochínov (2012 [1929]) que pretendemos dar nossa contribuição a respeito do que são esses exames. Ou seja, é a partir das discussões sobre “*como a realidade (a infraestrutura) determina o signo, como o signo reflete e refrata a sociedade em transformação*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV: 2012 [1929], p. 42) [grifos do autor].

Também dialogamos com outros textos que bebem nas fontes bakhtinianas, como Lopes e Dettrich (s/d) para explicar os mesmos conceitos. Os autores partem das concepções bakhtinianas para expor que a infraestrutura é o conjunto de ações e fatos sociais e a superestrutura é a gestão desses fatos em grandes domínios, como a mídia, o estado, a educação, a política etc. Superestrutura e infraestrutura são indissociáveis. Não é possível lançar um olhar para apenas uma delas no recorte teórico porque a realidade é a manifestação já desse encontro de vozes.

Outra voz que tomamos como fio para nosso tecido teórico é a de Machado Junior e Constantino (2012), que apresentam a infraestrutura enquanto “relações ligadas diretamente às condições concretas de produção” (p. 12) e superestrutura como “aparatos constituídos com fins de legitimar as relações de produção marcadas pela exploração e opressão” (p. 12).

A prática social humana é produtora de índices de valores. Estes estão manifestos nos aspectos concretos da interação, e são aparentes principalmente no material verbal, mas não se limitam a ele. Estão também nesta rede de materialização das práticas o material imagético, os gestos, os extratos culturais como um todo e até mesmo a organização do tempo (período de estudos, de trabalho, momentos para exercício da religiosidade, de compras, atenção à saúde, o modo como exprimimos nossos

sentimentos de amor e ódio etc.). Toda essa gama de práticas sociais determina aquilo que é chamado pelo Círculo de Bakhtin de infraestrutura.

Nas palavras de Bakhtin/Volochínov,

As relações de produção e a estrutura sociopolítica que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições, formas e tipos da comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos de fala. (2012 [1929], p. 43)

É desse modo que as relações entre superestrutura e infraestrutura agem de modo que uma se delimita em relação à outra. Esse diálogo está presente no signo. Olhar para os signos e enxergar as relações de produção e estruturas sociopolíticas ali envolvidas.

Situamos os signos Enem e *baccalauréat* no ponto de trocas entre a superestrutura e a infraestrutura. Bakhtin/Volochínov (2012 [1929]) afirmam que o problema da *relação recíproca* entre infraestrutura e superestrutura pode ser esclarecido a partir dos estudos do material verbal⁷. Tudo o que compõe e constitui a sociedade pode ser um modo de observar as relações estruturais. Sendo assim, localizamos mais uma vez uma maneira de posicionar os signos aqui discutidos no âmbito das trocas entre as estruturas. O Enem e o *baccalauréat* são já em si a manifestação dessas trocas.

Uma outra maneira de situar nossos objetos a partir de um olhar bakhtiniano é aproximando-os das discussões sobre Ideologia Oficial e Ideologia do Cotidiano. Considerando que a ideologia é pertencente ao universo social, temos, na introdução de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2012 [1929]), que os sistemas ideológicos constituídos se formam e se renovam na vida corrente. Assim como se tem com as estruturas, não podemos também olhar para a Ideologia do Cotidiano sem deixar de ver ao mesmo tempo a Oficial, e vice-versa.

Bakhtin/Volochínov (2012 [1929]) nomeiam a Ideologia Oficial como sistemas ideológicos constituídos, exemplificando com a arte, a moral e o direito. Ponzio (2013) abrange nossa compreensão explicando que ela comporta diferentes sistemas

⁷ Os pensadores tratam do material verbal principalmente porque abordam a problemática partindo especificamente do material literário, mas a discussão que eles propõem pode extrapolar o campo literário, e mesmo o campo verbal. Preferimos utilizar o termo material linguístico, porque a linguagem como um todo pode nos evidenciar elementos da relação aqui explorada, o que extrapola os limites do material verbal, incluindo também o não verbal, como imagens, gestos, atitudes, etc.

superestruturais, como o cristianismo, ou o capitalismo. Uma maneira sintetizada para a compreensão das ideologias é apresentada por Miotello (2005) em seu capítulo intitulado *Ideologia*. O autor afirma que a Ideologia Oficial é relativamente dominante em relação à aquela do cotidiano e visa implementar uma “concepção única de visão do mundo” (p. 168).

A maneira como cada um lida com tais ideologias dentro do espaço de sua prática social, ou seja, a expressão dessas ideologias oficiais é o que Bakhtin/Volochínov chamam de Ideologia do Cotidiano. Nas palavras dos autores, esta maneira de compreender a ideologia corresponde à “totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana, assim como a expressão a que ela se liga” (BAKHTIN/VOLOCHINOV: 2012 [1929], p. 123). Volochínov determina esta como um “conjunto de sensações cotidianas que refletem e refratam a realidade social objetiva” (2013 [1930], p. 151). Ponzio (2013) complementa este saber dizendo que a Ideologia do Cotidiano é a maneira como a Ideologia Oficial é apreendida nos diversos níveis de consciência individual. Miotello (2005) defende que a Ideologia do Cotidiano é resultante “dos encontros casuais e fortuitos”.

Lenz explica a importância de se estudar a relação entre os dois tipos de ideologia porque “os demais sistemas ideológicos – a moral, a ciência, a arte, a religião, etc. – compõem-se dos elementos da ideologia do cotidiano, e, por sua vez, exercem um retorno, uma influência a essa ideologia” (2014, p. 22).

Enem e *baccalauréat* são uma realidade, uma concretude cada uma em sua sociedade. Eles regem determinadas práticas sociais, e em resposta, a sociedade se organiza a partir dessa realidade e vice-versa. Assim, todos se alinham no mesmo projeto social de interação mantendo o íntimo diálogo entre as Ideologias Oficial e do Cotidiano. Os exames estão permeando esta relação ideológica, eles registram as trocas, os embates, os elementos que ganham e os que perdem força social no seio do signo. Portanto, olhar para nosso objeto nos coloca ao mesmo tempo em relação direta com a educação enquanto um sistema ideológico construído tanto na França quanto no Brasil.

A relação entre Ideologias Oficial e do Cotidiano determinam os sentidos dos signos. Volochínov (2013 [1930]) defende em seu ensaio que a ideologia é instável e mutável, e que é dessa instabilidade que surgem os sistemas ideológicos, como a ciência,

a arte, a filosofia etc. Se esta instabilidade é inerente à ideologia, ela também ecoa nos sistemas ideológicos oficiais, deixa suas marcas nos sistemas ideológicos do cotidiano e também deixa sua herança transparecer nos signos.

Ainda para tratar sobre a instabilidade ideológica do signo, trazemos Machado Junior e Constantino (2012), que propõem uma relação que aproxima a ideologia oficial da superestrutura. De acordo com os autores, é nesta última em que se encontram os sistemas ideológicos, como a arte, a ciência e o direito, e também as instituições ideológicas, como a imprensa e a literatura. Os autores também afirmam que o polo dialético desta relação se encontra na infraestrutura, onde as ideologias do cotidiano encontram seu espaço de existência e exercício social. De acordo com eles,

A ideologia oficial tenta ininterruptamente sobrepor suas representações àquelas que circulam nos níveis ideológicos inferiores e, de fato, consegue exercer sua influência. Entretanto, esta é limitada. A ideologia do cotidiano promove instabilidade na oficial que, dialeticamente, perde sua legitimidade e a retoma, influenciando e renovando a primeira. Existe constante permeabilidade entre as diferentes instâncias, fazendo com que se alimentem mutuamente. (MACHADO JUNIOR & CONSTANTINO: 2012, p. 109).

É, portanto, uma missão impossível estabilizar os sentidos que têm o Enem e o *baccalauréat* porque marcá-los num determinado momento de suas existências daria a eles uma definição delimitada por um recorte temporal, o que amputa sua constituição histórica e dilacera a produção de sentidos que advém desses signos. Quando dizemos Enem na França, essa palavra nada ou quase nada tem a referir para a sociedade francesa, ao mesmo tempo que *baccalauréat* não surte os mesmos efeitos ideológicos, dialógicos e responsivos quando enunciado no Brasil. Cada uma dessas duas avaliações está intimamente relacionada com a sociedade de onde elas emergem, onde a existência delas é concebida e convencionada marcadamente num processo histórico linear e contínuo.

Quando pensamos especificamente no Enem, temos a concepção de um modelo de educação que, por mais que tenha influências de outros modelos como o europeu, corresponde especificamente à sociedade brasileira. Sendo o Brasil um país de dimensões continentais, é já bastante difícil dizer que o exame concebido para mensurar

a aprendizagem dos estudantes brasileiros seja capaz de refletir tamanha diversidade⁸. O mesmo vale para quando pensamos no *baccalauréat*, focamos um exame que resulta de um processo histórico e social mais antigo do que o exame brasileiro, com dimensões, situação financeira e sociedade também bastante díspares, o que faz com que o sentido de Enem não seja a mesma coisa para a sociedade brasileira do que o *baccalauréat* é para a França.

Em suma, estabelecer um signo considerando a instabilidade de seu sentido partindo da interação entre Ideologia Oficial e do Cotidiano, entre Superestrutura e Infraestrutura é uma utopia. O que podemos averiguar é como esta instabilidade propicia que o gênero se retransforme nas relações sociais e quais os pontos ideológicos e discursivos que fomentam a instabilidade desta ou daquela maneira.

Uma vez exploradas as relações entre ideologias e estruturas, entendemos que o único meio de nos colocarmos em posição de observar estas é não perder de vista sua história, não deixar sem explorar o modo específico que a sociedade afeta esses exames e o modo específico como eles são geridos enquanto ferramenta política, e ainda o modo específico como essas forças todas se conjugam e se enfrentam ao mesmo tempo de modo que o resultado seja o Enem e o *baccalauréat* que temos hoje no Brasil e na França.

2. AS VOZES NAS ARENAS DO *BACCALAURÉATE* E DO ENEM

Para além de simplesmente delimitar ou sistematizar o que são as duas provas aqui estudadas, buscamos desvelar as vozes que lutam na arena de cada um desses signos, de modo a explorar os confrontos e diálogos nas trocas entre as estruturas e entre as ideologias. Assim, cotejamos os dois signos com os contextos de onde eles emergem a fim de nos colocarmos à escuta das vozes que fundam esses dois eventos sociais.

O primeiro signo que trazemos é o *baccalauréat* e para tratar dele fazemos um apanhado geral sobre seu formato atual. O exame nos permite observar como, através do tempo, o *baccalauréat* foi – e ainda o é – o cenário, ou seja, o lugar onde determinadas

⁸ O Inep, órgão governamental responsável pelo Enem, “resolve” o problema da disparidade cultural e econômica do país utilizando o sistema previsto pela Teoria de Resposta ao Item (TRI), explorado nesta tese na delimitação do exame enquanto signo ideológico.

ideologias travam suas batalhas. Os resultados dessas batalhas são determinantes do formato específico do exame. Explicitar o *baccalauréat* é expô-lo enquanto uma manifestação da história francesa, é observar como esta sociedade se organiza no que diz respeito à formação educacional e profissional do cidadão francês.

Nosso mergulho no universo deste exame também leva em conta uma pesquisa em dicionários. Esta ferramenta, tão comum no ambiente escolar – e também fora dele – representa uma força que busca determinar um signo pautado nos sentidos que ele adquire na sociedade. É importante lembrar que a produção de sentidos envolve posicionamento do leitor em relação ao objeto.

A formação ideológica de um signo é um processo histórico de acumulação de camadas que ele recebe de acordo com os papéis que desempenha e que passa a desempenhar ao longo de seu curso na sociedade. Sendo ele um processo, não é possível delimitá-lo como um produto social acabado. Do outro lado dessa história, os dicionários atuam como legitimadores semânticos e através do poder de fixação inerente à escrita, o dicionário acaba também por estancar esse processo ideológico por trás dos signos.

Quando um dicionário é utilizado, seu usuário condiciona-se por uma questão histórica e cultural a acatar as proposições semânticas ali contidas. Por isso, o dicionário também é uma imposição de um saber e aquele que o consulta adota em relação à ferramenta uma atitude passiva, legitimando mais ainda a função social do dicionário. Essa interação é o que se prevê normalmente a partir do gênero discursivo verbete de dicionário. Trataremos desta questão mais a fundo em momento oportuno.

Assim como o dicionário organiza determinadas práticas sociais em torno de si, o *baccalauréat* assim o faz também. Mostrar a dinâmica social que se instaura em torno do *baccalauréat* nos ajuda a observar como este evento social dinamiza determinados aspectos da vida prática dos cidadãos franceses. Dada a importância do advento dessa avaliação na vida do estudante, ela acaba por massificar e padronizar a maneira que a sociedade responde ao exame. Os elementos que se repetem e se replicam entre os avaliandos acaba por gerar um padrão de idiosincrasias que caracteriza o rito de passagem. Este é outro ponto que será debatido posteriormente.

Se um signo acumula no percurso de sua existência camadas de sentidos a ele atribuídas, e este signo se manifesta na linguagem por meio de uma palavra, então essa palavra também tem uma parte da história para contar. Depois de olharmos para o exame partir do dicionário, e depois a partir de uma perspectiva mais sociológica, este é o terceiro ponto que levantamos para discutir o *baccalauréat*, uma análise na perspectiva etimológica. Essas camadas que se sobrepõem podem ser entendidas como uma espécie de herança que o signo carrega. Por isso, olhar para ele através da etimologia rompe com o ilusório caráter estático promovido no dicionário.

Os estudos de base etimológica são a deixa perfeita para a abordagem da história do *baccalauréat*, desde sua criação até os dias atuais. A perspectiva histórica ressalta as tantas modificações e adequações da prova em relação ao público ao qual ela é direcionada. Desse modo, vemos como o signo não é estanque, não é um produto acabado, mas um processo contínuo de enfrentamentos ideológicos.

Depois de tratar do *baccalauréat*, passamos ao Enem. Os primeiros passos nesse território trazem os aspectos gerais do exame. Enquanto signo, ele também nos mostra um campo de enfrentamentos ideológicos. Pautados no fato de que um signo ideológico é formado por camadas que se acumulam ao longo de sua vida, vamos ver com o Enem de modo bastante explícito como é possível que um signo adquira a herança de sentidos de outro signo. Assim, exploramos bastante o conceito de herança sónica. Para tanto, traçamos um percurso paralelo ao realizado na investigação do *baccalauréat*, mas como cada signo é um objeto distinto, os caminhos de investigação também devem ser adaptados à realidade específica de cada um. Isto é um reflexo da abordagem metodológica do cotejamento e neste ponto fica-nos bastante clara a diferença entre cotejar e comparar, como já explorado na introdução do trabalho.

O dicionário, então, participa também da pesquisa do Enem, mas não por uma entrada direta ao seu nome, e sim pela entrada do signo que lhe concedeu uma forte herança, o vestibular. Ao tratar do vestibular, temos uma diversidade de sentidos atrelados a esta palavra e o fato que nos chama bastante atenção é um ponto em comum entre todas elas: uma espécie de representação de ponto intermediário entre dois níveis. Isso nos coloca de certa forma na mesma esteira dos estudos que posicionam o

baccalauréat enquanto um rito de passagem. Depois, voltamos ao vocábulo vestibular para uma análise na perspectiva etimológica.

2.1 A arena do *baccalauréat*

Na França, o fim dos estudos secundários (equivalentes ao ensino médio brasileiro) e o acesso aos estudos de nível superior são marcados pelo diploma do *baccalauréat*. Apesar de abrir acesso à Universidade, este diploma também representa o primeiro grau dos estudos universitários. Sua obtenção se dá por meio do exame nacional preparado pelo Ministério da Educação Nacional, do Ensino Superior e da Pesquisa⁹. O exame também é conhecido pelo nome de *baccalauréat*.

O ensino secundário na França tem a duração de três anos e divide-se em três principais eixos: geral, tecnológico e profissional. No final de cada um deles, um exame específico do *baccalauréat* é aplicado aos estudantes. Os três eixos ainda apresentam subdivisões. Exploramos aqui especificamente o eixo geral, que dá acesso aos estudos universitários, ainda que não seja esta uma característica exclusiva sua. O *baccalauréat* geral está subdividido em séries: Econômico e Social (ES), Literário (L), e Científico (C)¹⁰.

A aplicação do exame está dividida entre os dois anos finais do ensino secundário. No penúltimo ano, ocorrem as Provas Antecipadas¹¹ e no último ano as Provas Finais¹². O conteúdo de língua materna é abordado nas Antecipadas, e se coloca como obrigatório para as três áreas: ES, L e C. As provas se realizam nas modalidades oral e escrita. Além das provas obrigatórias nas fases antecipada e final, o aluno também pode realizar provas facultativas.

Uma das principais características do exame de língua materna no *baccalauréat* é a avaliação de conhecimentos especificamente literários. Todas as questões circulam na esfera literária, podendo haver alusão a conhecimentos que dialogam com a literatura, como a filosofia, por exemplo. Todas as questões propostas são dissertativas.

⁹ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche [tradução nossa].

¹⁰ Économique et Sociales (ES), Littéraires (L), Scientifique (S) [tradução nossa].

¹¹ Épreuves Anticipées [tradução nossa].

¹² Épreuves Terminales [tradução nossa].

Discutir um signo envolve colocar-se à escuta dele. O projeto de investigação de um signo deve permitir ao pesquisador compreender não só como ele o é atualmente, mas também como ele se transformou no que é, como ele se desenvolveu socialmente para admitir a forma específica atual. E o caminho para se fazer isso é ouvir as vozes que dialogam no corpo do signo ideológico. Para continuar nossa empreitada nessa direção, passamos a seguir aos estudos lexicográficos, pautados nos verbetes de dicionário.

2.1.1 A VOZ LEXICOLÓGICA: OS DICIONÁRIOS

O primeiro passo que propomos com o trabalho com base em dicionários é primeiramente observar alguns aspectos sobre o uso deles. Depois de refletir sobre o papel do dicionário e seu poder de persuasão em relação aos seus usuários, iniciaremos de fato a pesquisa sobre o verbe *baccalauréat*. Esta primeira etapa é extremamente necessária porque identificamos na ferramenta um posicionamento que não contempla a amplitude ideológica dos signos.

O dicionário compromete-se com um valor de verdade socialmente aceito e o usuário que lança mão dessa ferramenta está em posição de acatar os conteúdos de valor nele encontrados sem, na maior parte das vezes, calibrar tais juízos de valor associados a uma determinada posição ideológica ali inseridos. Assim, podemos determinar que o evento enunciativo entre dicionário e usuário pode ser caracterizado por uma dinâmica em que a ferramenta é ativa e o usuário é passivo.

Tratemos mais acuradamente sobre os efeitos de imposição ideológica que estão atreladas ao uso do dicionário. Pretendemos com isso oferecer um modo de observar o fenômeno dialógico e responsivo imbricado no uso da ferramenta. Trazemos à luz uma reflexão a respeito das forças em confronto no ato de consultar o dicionário. Por trás dessa ferramenta de consulta, temos o mercado editorial, e neste caso é preciso pensar o peso de cada um desses termos: mercado e edição.

Em geral, o mercado é baseado em sistemas de lucro e a ideia de lucro está ligada à sociedade consumista, ou à fatia da sociedade consumidora especificamente deste produto. Se compactuamos com uma teoria de filosofia da linguagem de cunho marxista,

é completamente pertinente pensar no mercado enquanto um sistema que produz escalas sociais e hierarquias, com diferenças de poder aquisitivo, quantidade e tipo de trabalho diferentes para cada camada social, sistema de exploração da força de trabalho etc. Este é um sistema ideológico filiado ao modelo capitalista em que até mesmo o acesso ao dicionário enquanto bem material é moderado pelo acesso aos bens de consumo.

A edição de materiais que circulam socialmente representa um forte moderador daquilo que terá espaço convencionado como portador de valores da verdade no meio social. Um dicionário pode ser visto como o local de embate de vozes porque o modo como se determina o significado de um verbete revela também um posicionamento em relação a esse verbete. Ainda que não tenhamos como intuito a proposta de nos colocarmos em uma discussão no campo da lexicografia, apresentamos um exemplo bastante claro para ilustrar o embate. Trata-se de uma campanha que coloca em discussão a definição dicionarizada considerada discriminatória do povo cigano no *Diccionario de la Real Academia*¹³ de língua espanhola.

O Conselho Estadual do Povo Cigano¹⁴ é um órgão interministerial do governo espanhol que elabora políticas inclusivas que objetivam a promoção da igualdade social dos povos ciganos sobretudo no território da Espanha. No dia 8 de abril de 2015, Dia Internacional do Cigano, o Conselho lançou uma campanha que leva os telespectadores a refletir sobre a força discriminatória contida na descrição do verbete *gitano* do Dicionário da Academia Real.

A campanha, veiculada em vídeo, mostra dez crianças de origem cigana que, em um primeiro momento se apresentam e dizem algumas das coisas que mais gostam de fazer. As crianças citam atividades típicas da infância, como brincar com amigos e familiares, sair de férias, tomar sorvete etc. Elas também são questionadas sobre o que gostariam de estudar e as respostas são variadas, como estudos na área de direito, de matemática, línguas estrangeiras. Os participantes apresentam traços físicos variados, representando uma diversidade de mistura de raças, ou a não estereotipagem de um tipo físico relacionado ao povo cigano.

¹³ Dicionário da Academia Real [tradução nossa].

¹⁴ Consejo Estatal del Pueblo Gitano [tradução nossa].

O vídeo prossegue com o pedido às crianças de servirem-se do dicionário em cena para procurar a definição da palavra *gitano*. Elas o fazem em voz alta e quando leem a quinta definição, “*trapacero*”, pede-se a elas para procurarem esta palavra no mesmo dicionário. A definição encontrada descreve alguém que tenta enganar as pessoas com falsidades e mentiras em um determinado assunto. Quando elas terminam de ler as definições da segunda busca, todas reagem com desconcerto em relação ao que “aprendem” a partir dessa ferramenta. As reações verbais ao que acabam de ler são as seguintes: “Nós ciganos não fazemos isso”; “porque também outras pessoas podem fazê-lo”; “não gosto que digam isso no dicionário”; “estão nos insultando?”; “não me parece justo”; “porque isso é uma mentira”; “não sou trapaceira”.¹⁵ Ao final da campanha, as crianças levantam cartazes com a expressão “Yo no soy trapacero”. Em seguida, o lema da campanha é apresentado “Uma definição discriminatória gera discriminação”¹⁶

O dicionário é um representante do sistema ideológico educacional e suas definições são coercivas, pois aqueles que o consultam estão aptos a adquirir os valores de verdade nele contidos. Quando as crianças ciganas leem a definição dicionarizada de cigano, elas vivenciam o conflito ideológico em torno da definição de suas culturas. Elas se veem nesta arena em que posicionamentos distintos sobre cigano se enfrentam. Elas, ciganas que vivem como ciganas, não estão satisfeitas com o modo como o dicionário as trata, não se reconhecem nela. Temos já aqui dois ou mais modos de conceber cigano, o do dicionário e o dos próprios ciganos.

Os embates não cessam simplesmente nessa demanda de revisão da definição do verbete. Em resposta à campanha veiculada pela repartição cigana do governo espanhol, a Academia Real Espanhola afirma que não alterará a definição em seu dicionário porque ela não é a responsável pela implantação do preconceito e da estereotipagem dos ciganos, pois que apenas registra o uso efetivo da língua no meio social. Convencionou-se socialmente usar cigano como sinônimo de trapaceiro e o dicionário apenas registra a convenção. Ao mesmo tempo, podemos nos perguntar em que meios sociais esta convenção se dá, e uma vez que se conclui que ela não é

¹⁵ “Los gitanos no hacemos eso” “porque también otras personas pueden harcelo” “no me gusta que digan eso en el diccionario” “¿ están nos insultando?” “no me parece justo” “porque esto es una mentira” “no soy trapacera” [tradução nossa].

¹⁶ *Una definición discriminatoria genera discriminación* [tradução nossa].

recorrente entre os ciganos espanhóis, podemos aferir que o dicionário favorece um determinado grupo social, irmana-se a um determinado posicionamento ideológico e serve-se de sua força discursiva e ideológica para reafirmar valores que desfavorece determinados grupos. Em outras palavras, o dicionário é uma ferramenta produzida por um grupo social e voltada para esse mesmo grupo social, que não inclui necessariamente os valores ciganos, uma vez que geralmente são pobres e a fatia consumidora proveniente da etnia cigana não é economicamente expressiva, o que não lhes confere força social o bastante para lutar contra as associações de seu povo a juízos de valor negativos. Assim, mesmo as definições que parecem “congeladas” fora de um contexto também se tornam enunciações quando lidas. Elas também registram a luta que existe na arena dos verbetes, uma vez que eles também são signos ideológicos.

Partindo dessa discussão prévia, não podemos acreditar que a definição dicionarizada do *baccalauréat* apresenta uma acepção imparcial sobre este signo. A luta de classes também se apresenta neste crivo. O dicionário, então, se torna a voz de uma determinada parcela da sociedade, ou ainda, de um determinado posicionamento ideológico dentro da massa social. Passemos às definições encontradas nos dicionários *Le Robert* e também *Larousse*.

Bacharelado subst. masc. (do latim *baccalarius* → BACHELIER e *laureatus* → LAUREAT) 1. Grau universitário e exame que finalizam os estudos secundários (na França) → 2. BAC; fam. 1. BACHOT. *Bacharelado geral, técnico, profissional*. 2. No Canadá, Diploma universitário do primeiro ciclo.¹⁷ (LE ROBERT: 2015, p.158).

BACCALAUÉAT subst. masc. (lat. mediev. *baccalaureatus*, de *baccalarius*, jovem rapaz, com infl. de *bacca lauri*, baía de loureiro). 1. O primeiro dos graus universitários, sancionados por um diploma que marca o fim dos estudos secundários; o exame que permite sua obtenção. Abrev. **bac.** → Existe atualmente, na França, três séries de bacharelados para o ensino geral, sete para o ensino tecnológico, ao qual se somam os diversos bacharelados profissionais. 2. Na Bélgica e no Quebec, diploma que sanciona o primeiro ciclo universitário¹⁸. (LE PETIT LAROUSSE, 2012: p. 95).

¹⁷ *Baccalauréat nom masculin (du latin baccalarius → bachelier et laureatus → lauréat) 1. Grade universitaire et examen qui terminent les études secondaires (en France). → 2. bac; fam. 1. bachot. Baccalauréat général, technique, professionnel. 2. Au Canada, Diplôme universitaire du premier cycle. [tradução nossa].*

¹⁸ **BACCALAUÉAT n. m.** (lat. médiév. *baccalaureatus*, de *baccalarius*, jeune gentilhomme, avec infl. de *bacca lauri*, baie de laurier). 1. Le premier des grades universitaires, sanctionné par un diplôme qui marque le terme des études secondaires; l'examen permettant son obtention. Abrév. **bac.** → Il existe actuellement, en France, trois séries de baccalauréats pour l'enseignement général, sept pour l'enseignement technologique, à quoi s'ajoutent les divers

A definição dos dicionários consultados nos coloca a observar que o *baccalauréat* é um diploma do primeiro grau universitário, obtido através de um exame homônimo. Apesar de fazer alusão aos estudos de nível superior, as definições focam principalmente o fim dos estudos secundários. Isso reforça as palavras de Balhoste (2002), que afirma que o exame francês, apesar de guardar ainda o caráter de atribuir ao avaliando o primeiro grau de nível superior, é, na verdade já há algum tempo, apenas um diploma do fim dos estudos secundários.

As palavras de Balhoste (2002) nos mostram o primeiro ponto de tensão oferecido pela consulta do verbete no dicionário. O signo ideológico guarda em si a luta sobre a posição do *baccalauréat* no sistema de ensino: final de ensino secundário ou primeiro grau universitário? O exame que se posiciona entre os dois níveis de ensino possibilita uma dinâmica social que o costura principalmente não como o fim de um ciclo ou início do outro, mas como a transição entre eles.

No sítio eletrônico do Ministério da Educação Nacional, do Ensino Superior e da Pesquisa, o *baccalauréat* é apresentado como um subitem da apresentação do Liceu. Ao introduzirem-se as vias de formação e diplomas, o sítio nomeia desde o título o *baccalauréat* como o primeiro grau universitário. Em poucas palavras, encontramos a definição para o termo que o Ministério francês endossa: “Criado em 1808, o *baccalauréat* é um diploma do sistema educativo francês que tem a dupla particularidade de sancionar o fim dos estudos secundários e de abrir acesso ao ensino superior¹⁹” (FRANCE, 2015).

Se o exame confere o primeiro grau universitário aos portadores do diploma, podemos nos questionar porque ele é apresentado associado ao ensino secundário e não ao ensino universitário. Esse embate sobre a posição do exame no sistema de ensino francês é uma herança do processo histórico pelo qual ele passou. Vamos explorar mais adiante porque ele é considerado o primeiro nível universitário e quais eram as repercussões sociais de obter este diploma.

baccalauréats professionnels. 2. En Belgique et au Québec, diplôme sanctionnant le premier cycle universitaire. [tradução nossa].

¹⁹ Créé en 1808, le baccalauréat est un diplôme du système éducatif français qui a la double particularité de sanctionner la fin des études secondaires et d'ouvrir l'accès à l'enseignement supérieur. Il constitue le premier grade universitaire [tradução nossa].

A definição dos dicionários e a feita pelo site do Ministério francês de Educação se equiparam quando posicionam o exame aqui estudado no fim dos estudos secundários e o primeiro grau universitário. Porém, apenas o governo define em seu sítio que o mesmo diploma também promove o acesso aos estudos universitários. O que nos fica bastante evidente é que o *baccalauréat* torna-se uma ponte entre os dois níveis de educação. E assim agrega-se aos poucos ao exame francês também uma condição de rito de passagem.

2.1.2 A VOZ ANTROPOLÓGICA: RITOS DE PASSAGEM

Os principais canais midiáticos da França já se serviram da relação *baccalauréat* e rito de passagem. *Le monde*, *Le Figaro*, *Le point*, *Le parisien*, *Libération* são alguns exemplos que ajudam a negociar essa maneira de interpretar o fenômeno do exame francês na esfera jornalística. Basta uma simples pesquisa em um motor de buscas na internet para verificar a diversidade de matérias publicadas utilizando-se dessa relação.

Além da mídia, a esfera científica também se interessa por esse modo de conceber o *baccalauréat*. No campo da Sociologia, existem trabalhos que discutem a pertinência do estabelecimento deste exame como um rito. O sociólogo Michel Bozon (2002) levanta que o conceito de rito de passagem não é mais tão utilizado nos estudos interessados na juventude. Ao mesmo tempo, ele ressalta que existe um número considerável de pesquisas que marcam a existência de diversos ritos e rituais recentes ligados à juventude. Um dos fatores imbricados na discussão do autor é o eco causado pelo alongamento da duração da juventude em nossa sociedade, o que acaba por influenciar os modos de estabelecer as fronteiras entre os períodos da vida. Se antes a passagem da juventude à vida adulta era bem marcada com os ritos, hoje o que temos é uma transição progressiva marcada de procedimentos informais e muitas vezes reversíveis.

Ainda assim, pensar o *baccalauréat* e não o considerar como uma passagem ritual é deixar de ouvir as vozes que reforçam esse sentido, é tornar-se monológico perante a força dialógica da linguagem. É muito fácil encontrar referências a esse exame que o tomam como rito de passagem. Meuriot (1919) inicia seu artigo sobre a evolução histórica e estatística do exame lembrando que o *baccalauréat* marca a entrada do jovem na

sociedade. Bozon (2002) inclui o *baccalauréat* na gama de ritos que se multiplicam no meio social, aproximando-os das experiências que inauguram novas práticas sociais, marcadas pelo evento da “primeira vez”. Mais especificamente sobre o universo do exame escolar, Belhoste ressalta que ele “aparenta-se assim a todos os ritos de passagem que escandem o desenvolvimento biográfico e que constituem cada vez um teste de aptidões do indivíduo²⁰” (2002, p. 8).

Uma outra pesquisa que vale trazer para nossa arena é realizada por Lo (2000), que defendeu seu mestrado também se questionando sobre a pertinência de se considerar o *baccalauréat* como um rito de passagem. O autor afirma que a relação é válida, pois pode ser lido através das lentes antropossociológicas e pode ser compreendido dentro do conceito de ritos de passagem.

O que podemos depreender dessa discussão em que se coloca o rito de passagem ora como presente, ora como ausente, ora como diferente de antes, em que se considera o *baccalauréat* ora como um rito e ora como não o sendo nos enfatiza que o exame ainda passa por um processo de negociação de sentido, de reinvenção do que ele próprio significa perante a sociedade de onde ele emerge. Isso nos coloca frente à condição primária do *baccalauréat*: antes de tudo, trata-se de um evento discursivo, que pode ser lido e interpretado pelas teorias bakhtinianas.

A negociação de sentidos é uma característica inerente ao signo. Essa negociação é fruto das trocas entre a Ideologia Oficial e a do Cotidiano. É nesse espaço de negociação contínua que se evidenciam as vozes postas na arena dos signos. As vozes que dialogam no signo retomam umas às outras, apoiam-se mutuamente para a produção dos sentidos. Se é possível pensar hoje no *baccalauréat* enquanto um rito de passagem, essa possibilidade de leitura também encontra amparo nos estudos de cunho etimológico.

Outra maneira de observar esse liame que serve de ponte para a vida adulta é o mercado de trabalho pois ele é uma fronteira bem marcada entre a vida do adulto e do adolescente (convenciona-se atualmente que o universo do trabalho está voltado à fase adulta da vida, poupando adolescentes e crianças dela). Assim como outros campos da

²⁰ *L'examen scolaire s'apparente ainsi à tous les rites de passage qui scandent le déroulement biographique et qui constituent à chaque fois une mise à l'épreuve des aptitudes de l'individu* [tradução nossa].

atividade humana, o mundo profissional se serve do *baccalauréat* como critério de seleção. Assim, o diploma se torna uma condição para o exercício social de determinadas práticas de atividade remunerada, o que atribui mais força ao *baccalauréat* enquanto uma porta de acesso a outro nível ou outra dinâmica social.

A partir dessas discussões no campo da sociologia, podemos perceber que a esfera jornalística é sensível à ideia de que o exame francês se caracteriza como um rito de passagem. Ao mesmo tempo que ela retrata tal impressão, a mídia também faz reforçar esses valores, que aos poucos vão se sedimentando nas camadas do signo *baccalauréat*.

Outra esfera que contribui para a consolidação do *baccalauréat* enquanto um rito de passagem é a científica. Ela, enquanto um sistema ideológico legitimador da interpretação dos fatos sociais, acaba por selar a experiência do *baccalauréat* enquanto um rito de passagem. Essa dinâmica dialógica entre as estruturas e as ideologias que as compõem estabelecem entre si uma rede de mútuo suporte na maneira como o exame é concebido socialmente, o que o legitima como rito. Assim, enquanto rito de passagem, mais uma vez o signo ideológico *baccalauréat* nos desvela as relações dialógicas estabelecidas nos campos estruturais.

Por trás do signo ideológico *baccalauréat*, além da tensão entre diploma de conclusão do ensino secundário e primeiro grau universitário, também existe a tensão em considera-lo ou não como um rito de passagem. O fato de ser encarado como um rito não é uma inovação social, mas talvez seja uma herança ideológica que foi trazida pela própria palavra. É o que exploramos mais acuradamente no próximo movimento de leitura.

2.1.3 A VOZ ETIMOLÓGICA: A HERANÇA SÍGNICA

Um olhar etimológico nos permite averiguar exatamente o que Bakhtin/Volochínov (2012 [1929]) afirmam sobre a palavra registrar as lentas mudanças sociais em camadas cumulativas ainda inacabadas. Através da etimologia recuperamos um pouco mais das vozes que constituem o que hoje se determina pelo *baccalauréat* através desses acúmulos que designamos a base da herança sígnica.

Primeiramente, recuperamos dos dicionários citados anteriormente a definição etimológica do termo *baccalauréat*. Unindo as informações que eles nos oferecem, aprendemos que o termo deriva dos termos latinos *baccalarius* e *laureatus*. Na língua francesa, o vocábulo *baccalarius* originou a palavra *bachelier*. Hoje, essa palavra significa aquele que possui o diploma da escola secundária. O dicionário Le Robert ainda oferece uma explicação histórica: “jovem cavaleiro que aspirava a tornar-se cavaleiro²¹” (LE ROBERT: 2015, p. 158).

Nas informações presentes no dicionário, temos que o termo se referia a um jovem cavaleiro que aspirava a ser cavaleiro. O cerne desta afirmação é o verbo aspirar, que indica um estado futuro ao qual se almeja chegar. A definição do termo não se dá pelo que o *baccalauréat* é em sua condição de ser, mas em relação ao vir a ser que ela explicita. Trata-se de uma definição baseada em uma projeção no tempo.

Além do resgate das definições etimológicas constantes nos dicionários, fazemos menção às palavras de Lo (2002):

Sob o regime feudal, o *bachelier* indicava em período de guerra um coroinha que aspirava a ser cavaleiro e mantinha posição entre o cavaleiro e seu escudeiro, enquanto em tempos de paz, na vida civil, o *bachelier* era um aprendiz, um homem ainda não classificado. Este nome também designava, por extensão, o celibatário (*bachelor* em inglês), ou seja aquele que não tinha nem família nem casa e de quem não se fazia alusão”²² (LO: 2002, p. 35).

O autor, além de trazer os dados contidos no dicionário, ainda acrescenta que, em tempos de paz, o termo fazia referência a um aprendiz. As observações feitas a respeito do verbo aspirar podem ser retomadas para o vocábulo aprendiz. Mais uma vez, o vir a ser é o tom que determina o sentido do signo. Em tempo, também tratamos brevemente da palavra celibatário. Na língua francesa, o termo refere-se à pessoa que está no celibato. A definição desta última é: “Estado de uma pessoa em idade de ser casada e ainda não o é, nunca foi²³” (LE ROBERT: 2015, p. 322). É válido ressaltar que a definição desta palavra também se pauta numa condição projetada. Não é o corpo em si que se

²¹ *Jeune gentilhomme qui aspirait à devenir chevalier* [tradução nossa].

²² *Sous le régime féodal, le bachelier indiquait en période de guerre un servant qui aspirait à être chevalier et tenait rang entre le chevalier et l'écuyer tandis qu'en temps de paix, dans la vie civile, le bachelier était un apprenti, un homme pas encore classé. Ce nom désignait aussi, par extension le célibataire (bachelor en anglais), c'est-à-dire celui qui n'avait ni famille ni maison et dont on ne faisait pas état* [tradução nossa].

²³ *État d'une personne em âge d'être mariéeeet qui ne l'est pas, ne l'a jamais été* [tradução nossa].

define enquanto tal. O que ele não é, as características que ele não tem e que são visadas é que são o mote de sua definição. A presença do advérbio ainda realça a projeção a uma condição futura. Apenas para completar o consenso entre as fontes utilizadas, trazemos para o círculo de debate etimológico as contribuições de Ropert (2014), disponíveis no sítio eletrônico da *France Culture*²⁴:

Etimologicamente, a palavra *baccalauréat* tem como raiz a locução latina “*bacca laurea*”, quer dizer “a coroa de louro”. Trata-se da *corono triumphalis*, a coroa triunfal, distinção honorífica que simboliza a glória de seu portador. Em latim tardio, ele se torna “*baccalaureatus*” e toma por significado “grau de *bachelier* nas universidades”; A raiz da palavra “*bachelier*”, por sua vez, difere. **Até o século XVII, antes que sua significação evoluísse, o *bachelier* não é senão o “jovem nobre aspirante a tornar-se cavaleiro”²⁵** (grifos do autor) [destaques do autor]. (ROPERT: 2014).

Nosso intuito em apresentar as três referências é de demonstrar que os sentidos dados à palavra *baccalauréat* se estabilizam no processo de vir a ser, na projeção de uma condição futura. Essa característica está presente em outros termos, como o *bachelier* e o *célibataire*, as duas também participantes do universo aqui estudado.

Se na Idade Média pensar o *baccalauréat* é colocar-se frente a um termo que determina mais uma etapa de um processo, ou ainda um percurso, se fazemos uma projeção do lugar ou da condição que o aprendiz quer chegar, temos também o ponto de vista sobre o lugar de onde o aprendiz parte. Nas palavras de Gréard,

Nossos *bacheliers* modernos, a quem o título permite pretender tudo, ficariam bastante surpresos em saber que em outro momento este título não contava nada. Um *bachelier* não era, na guerra, mais que um tipo de servente; na vida civil, não mais que um aprendiz, em poucas palavras, um homem ainda não classificado. Daí vem que, por extensão, o nome era dado aos solteiros, quer dizer, àqueles que não tinham família ou casa, e de quem não se fazia estado²⁶ (1889, p.152).

²⁴ *France Culture* é uma estação de rádio pública francesa que pertence ao grupo *Radio France*. As informações apresentadas são colhidas do sítio eletrônico da emissora, que difunde um programa chamado *Les nouveaux chemins de la connaissance* (Os novos caminhos do conhecimento), voltado aos aspectos históricos e filosóficos como ferramentas para ler o mundo contemporâneo. Uma das emissões foi dedicada à história do *baccalauréat*, de onde as informações colhidas foram retiradas.

²⁵ **Etymologiquement, le mot *baccalauréat* a pour racine la locution latine “*bacca laurea*”, c’est-à-dire “la couronne de laurier”. Il s’agit de la *corono triumphalis*, la couronne triomphale, distinction honorifique symbolisant la gloire de son porteur. En latin tardif, il devient “*baccalaureatus*” et prend pour signification “degré de *bachelier* donné dans les universités”. La racine du mot “*bachelier*”, quant à elle, diffère. **Jusqu’au XVIIe siècle, avant que sa signification évolue, le *bachelier* n’est autre que le “jeune noble aspirant à devenir chevalier”** [tradução nossa].**

²⁶ *Nos bacheliers modernes, a qui leur titre permet de prétendre à tout, seraient bien surpris d’apprendre qu’autrefois ce titre ne comptait pour rien, Un bachelier n’était, à la guerre, qu’une sorte de servent ; dans la vie civile, qu’un apprenti,*

Assim, pensar em *baccalauréat* era pensar mais sobre a condição de vir a ser do que uma posição já alcançada. A definição da condição do *bachelier* enquanto sua realidade corrente também era definida com vistas ao potencial, a tudo o que ele poderá vir a ser, mas que acima de tudo ainda não o é. As palavras estão impregnadas dos valores sociais que são atribuídos a elas. Elas não funcionam senão a partir das convenções de sentido previamente estabelecidas. As entradas de dicionário e as palavras de Gréard (1889) e de Lo (2002) nos remetem diretamente à condição de passagem imposta pelo universo onde circunda o *baccalauréat*.

É possível estabelecer um diálogo entre esse aspecto do vir a ser contido no *baccalauréat* e o fato de que ele é considerado também, como nos mostra Lo (2002), um rito de passagem. Se etimologicamente e em sua condição atual o termo *baccalauréat* remete a uma realidade de transição, resta-nos observar como essa realidade se espelha na história do exame.

Como já recuperamos de Bakhtin/Volochínov (2012 [1929]), a palavra enquanto signo ideológico é capaz de registrar em si as mudanças sociais em camadas que vão se sobrepondo na constituição de seu sentido. Quando falamos em pesquisa etimológica do termo *baccalauréat*, vislumbramos que os encontros ideológicos na arena do signo não marcam apenas uma construção de sentido recortada do tempo, pautada apenas no modo como tal signo circula atualmente. Fica-nos claro, por outro lado, que um signo carrega em si uma herança em suas camadas mais profundas. Essa herança é advinda da história deste signo, do que ele representou socialmente em outras épocas, do modo como ele articulou as práticas sociais e acolheu os enfrentamentos ideológicos em sua arena. Esses traços herdados não são apagados nem esquecidos, ainda que não estejam necessariamente na posição mais aparente dos sentidos que o signo carrega.

As mudanças significativas do sentido do portador deste diploma acompanham as mudanças sociais e históricas. Se antes tratava-se de um jovem apto a ser cavaleiro em contexto de batalhas, essa aptidão tornou-se uma permissão para o prosseguimento dos

en en mot, un homme qui n'était pas encore classé. Do la vint que, par extension, le nom on était dpnné aux céUbalaires, c'est-à-dire a ceux qui n'avaient pas de famille, pas de maison, dont il n'était point fait état [tradução nossa].*

estudos, um passaporte para outros níveis sociais. Ser cavaleiro para depois atingir postos mais altos na guarda real. Ser bacharel para obter mais tarde diplomas com maior valor social. Nos dois casos, o caráter de transição é mantido. A herança de sentido dos signos é sutil sem deixar de ser marcante para a constituição do signo ideológico.

O estabelecimento de um signo não se dá de um marco zero, um ponto inicial inaugural. O signo não passa a existir se não a partir de um conjunto de fatos que o possibilitam existir dentro de um determinado contexto. Esses fatos são a história do signo. Sem esses elementos históricos, é impossível determinar o estabelecimento de um signo ideológico. Assim, os elementos que verificamos na análise etimológica do signo compõem um rol de fatos que possibilitam o *baccalauréat* surgir socialmente em um dado momento.

O estabelecimento de um signo não pode nem deve ser tratado como uma invenção de um novo termo, com a criação de uma nova palavra. É por isso que não falamos de nascimento do signo ideológico, mas de seu estabelecimento. O termo usado nos permite guardar sobre o vocábulo o caráter histórico e transformacional. Considerar o signo como um estabelecimento e não como um nascimento nos permite também encará-lo como um processo e não como um produto acabado. O signo não para de se desenvolver, não se estanca, não cessa de progredir, e por isso não atinge nunca o estado de produto acabado. Quando ele atinge tal estado, acaba por morrer enquanto signo ideológico, torna-se um signo morto, como já sugerem Bakhtin/Volochínov (2012 [1929]).

Considerando-o como o resultado de um processo histórico e não como um produto, o signo não goza de uma condição estável. Ele sempre representa em seu âmago as batalhas ideológicas que os constitui ao longo de sua existência. Ao mesmo tempo, quando utilizamos um signo ideológico, fazemos alusão somente aos sentidos mais próximos do presente, não considerando sua história, seus dados mais remotos quando de seu estabelecimento. Não é sempre que estamos atentos ou abertos a enxergar, e até mesmo lidar, com as lutas de classe que um signo desvela. Se podemos fazer isso é porque encaixamos o signo em nosso plano enunciativo de modo a considera-lo estável. Mas tal estabilidade não passa de um jogo de ilusões oriundo do momento da enunciação. Por isso, quando dizemos na França o vocábulo *baccalauréat*,

na maior parte das vezes referimo-nos sobretudo aos valores atualizados dele na sociedade e não aos elementos históricos que os constituíram.

As nuances etimológicas exploradas neste texto nos abrem espaço para a discussão da evolução do *baccalauréat* enquanto exame nacional francês. É o que fazemos nas próximas páginas, mergulhamos mais fundo no mar dos eventos históricos que sustentaram e sustentam o estabelecimento do signo em questão.

2.1.4 A VOZ HISTÓRICA

Apresentar a história do exame francês se torna um passo incontornável em nossa metodologia de cotejamento.

Antes de mais nada, valemo-nos do que declaram primeiro Belhoste (2002) e mais tarde Marchand (2010) sobre a escassez de estudos que se voltam para a história do *baccalauréat*. O primeiro desses dois autores ainda afirma que as principais fontes de estudo do tema são antigas e a bibliografia recente conta apenas com algumas publicações em artigos. As sugestões de leitura feitas por Belhoste (2002), como os autores Gréard e Chervel, são aceitas e estão incorporadas nesta tese.

Em 17 de março de 1808, entra em cena o Decreto Orgânico que cria o *baccalauréat*. (MARCHAND: 2010), (LO: 2000). Desde o início, o exame já tinha como particularidade a dupla função de marcar o fim dos estudos secundários e dar acesso aos estudos universitários. Ao mesmo tempo, ser aprovado no exame significa obter o primeiro nível universitário. Apesar de esse ser o ponto de partida do *baccalauréat*, nossa busca histórica se projeta ainda antes da formalização do exame.

Antes da Revolução Francesa, a educação que correspondia ao nível secundário atual era ofertada nos colégios de ordem religiosa. A oferta restringia como público os meninos previamente habilitados a ler e escrever, além de conhecer os fundamentos da aritmética e do latim. As principais disciplinas estudadas eram o Grego e o Latim, e algumas escolas ensinavam ainda matemática e história. Assim, educação e religião eram uma parte importante da formação do indivíduo.

No século XIII, a Sorbonne recebia adolescentes de 14 anos que eram submetidos a um exame chamado de *déterminance*. Ser aprovado neste exame significava portar os

conhecimentos necessários para seguir um curso em nível superior. Gréard (1889) nos ensina que a *déterminance* marcou a passagem de um ensino pautado na escolástica a um currículo humanista. Na história da *déterminance*, dever-se-ia provar a identidade e uma boa conduta perante um júri. A prova era obrigatória somente para aqueles que pretendiam seguir estudos no campo do ensino, da teologia e da medicina. Para o curso de Direito (chamado na época de Curso de Decretos), era necessário apenas uma carta em que se testemunhava ter feito cursos de filosofia, latim e grego. A carta de testemunho era então o único certificado de estudos secundários na França. Essa prática perdurou por 200 anos. O livro de Gréard faz uma recapitulação bastante consistente do exame que antecedeu o *baccalauréat*, que não retomamos aqui por julgarmos não ser conveniente para nossa pesquisa. No entanto, trazemos o que o autor explica sobre a transição das cartas de testemunho aos exames de passagem.

A partir do século XIV, a *déterminance* passou a se chamar *baccalauréat* e foi o primeiro nível dos diplomas universitários que possibilitavam a futura obtenção dos diplomas de *Licence* e *Maîtrise*. O exame foi formalizado pelo decreto real em 1598 e cada universidade era responsável pela organização de seu próprio *baccalauréat*. Foi somente no início do século XIX, por Napoleão Bonaparte, o exame passou a ser unificado e o título de *bachelier* não era mais exclusivo daqueles que pretendiam carreira no ensino da teologia e da medicina.

A condição de diploma de conclusão do segundo grau então é uma característica que é mesmo anterior ao próprio *baccalauréat*. É neste ponto da história que vemos as duas funções, certificação de conclusão do ensino secundário e acesso ao ensino superior, se encontrarem manifestas em um mesmo evento. O exame atual não foi, portanto, uma invenção com data de apresentação ao público, mas o resultado de um processo, de transformações no sistema ideológico da educação. Assim se confirma a teoria do Círculo de Bakhtin, sobre o aspecto cumulativo do signo ideológico. Este aspecto será amplamente explorado no decorrer da recuperação histórica do exame.

Outra característica que é importante de ser ressaltada é a função social do exame, promover a continuação dos estudos em nível superior. Assim, o que nos fica nítido é a posição intermediadora que o exame se situa entre os níveis secundário e superior dos estudos. Essa condição de intermédio entre os níveis está costurada no

sistema de ensino francês da época com as linhas da condição do exame enquanto rito de passagem. Esse sentido de rito de passagem, de exame intermediário, é uma herança que o *baccalauréat* recebe do percurso histórico do qual ele advém. Mesmo antes de estabelecer-se o nome *baccalauréat*, sua herança já estava se preparando para influenciar ideologicamente o signo. A palavra em si, o nome parece-nos aqui a última etapa do estabelecimento deste signo ideológico.

Até então, o signo ideológico *baccalauréat* marca socialmente um grupo de pessoas favorecidas com acesso aos estudos, bens monetários e culturais. Este signo segmenta um grupo social que pode pretender seguir carreiras que necessitam de formação universitária. Além desse recorte por classe social, o *baccalauréat* também apresenta uma marca de gênero, porque mulheres não tinham o direito de prestar o exame. Esse fato marca também o *baccalauréat* como um ponto de discussão sobre gêneros e a igualdade entre eles. Essas ideias, oriundas de um posicionamento ideológico centrado no papel do homem na sociedade, se refletem também no exame, assim como na sociedade inteira, visto que esta posição ideológica é determinante até os dias atuais.

A luta de classes que falam Bakhtin/Volochínov (2012[1929]) torna-se um elemento bastante evidente nesta discussão, uma vez que quem tinha acesso aos estudos na época era uma minoria privilegiada financeiramente, e ainda dentro deste grupo de privilégio, apenas o gênero masculino tinha acesso ao exercício social que o *baccalauréat* possibilitava.

Determinar um termo ou uma palavra não marca o nascimento de um signo ideológico, pois uma bagagem de enfrentamentos ideológicos é prévia a este termo. Ao mesmo tempo, quando o signo recebe uma palavra para vestir-se socialmente, o processo de acumulação em camadas desses enfrentamentos ideológicos não cessa. Assim, o *baccalauréat* nasceu enquanto termo cunhado a partir de 1598, mas enquanto ponto de encontros e confrontos ideológicos antecede esse evento com data marcada.

A Revolução Francesa, em 1789, alterou não apenas a paisagem política do país, mas também reconfigurou o sistema escolar francês. Depois de ser considerada uma questão sob responsabilidade pública, o decreto de 17 de novembro de 1794 estipulou que a escola primária deveria ser ofertada a meninos e meninas a partir da idade de 6

anos. Começamos a ver aqui um novo capítulo sobre a discussão ideológica dos gêneros, discussão que se refletiria mais tarde diretamente no exame do *baccalauréat*. Ainda neste ponto da história da educação francesa, os alunos que não entravam para a vida produtiva depois da escola primária eram reagrupados em uma escola central, onde seguiam estudos nos campos da matemática, da física, da química, da gramática etc., até a idade de dezesseis ou dezessete anos.

De acordo com Lo (2000), o decreto de 25 de outubro de 1795 possibilitou a abertura de escolas especializadas em alguns domínios, como a veterinária, a mecânica, as ciências políticas etc. Depois, o decreto de 1º de maio de 1802 substituiu aos poucos as escolas centrais por Liceus napoleônicos. Esses liceus estavam comprometidos com a formação de futuros funcionários públicos e soldados e não garantiam o acesso ao ensino superior. Gréard (1889) ainda explica que o decreto determinava o fim dos estudos secundários aos 18 anos. A um quinto da comunidade estudantil no ano final, o governo oferecia uma bolsa para estudos especiais ou um trabalho no setor público. Para os alunos que não eram contemplados em nenhuma das duas maneiras, era emitido um certificado de conclusão dos estudos onde se asseverava a qualidade intelectual deles.

Lo (2000) relata que a educação pública ainda dividia a metade do público estudantil com a educação privada, que oferecia ainda a formação religiosa almejada por muitas famílias. A divisão do público estudantil não garantia a Napoleão uma uniformidade do espírito francês que promovesse a estabilidade política. Então, a Lei de 10 de maio de 1806 obrigou as famílias burguesas a confiarem sua prole à educação pública, ou como prefere descrever Marchand (2010), o Império criou o monopólio sobre o ensino e a educação pública. Finalmente, o decreto imperial de 17 de março de 1808 instituiu Universidade e o diploma que sanciona o fim dos estudos do ciclo secundário. Assim, o Estado passa a garantir seu monopólio da atribuição do primeiro grau universitário (MARCHAND: 2010).

A luta ideológica entre Estado e Igreja foi um dos principais motes da Revolução Francesa. Cada um desses sistemas ideológicos enraíza práticas sociais em espaços que se entrecruzam no campo da ideologia do cotidiano. A maneira como as crianças são educadas, por exemplo, reflete a luta pelo domínio da formação do cidadão francês. Se o Estado tem por objetivo uniformizar o espírito francês a partir de seus valores, a

Igreja ainda garantia sua influência ideológica com a formação educacional de cunho religioso. A luta entre esses dois sistemas ideológicos reconfigurou o sistema de educação francês e tornou obrigatória a inserção dos estudantes no sistema público de educação se eles quisessem obter o *baccalauréat* e ter acesso seja à continuação dos estudos seja ao exercício de algumas profissões liberais.

Vemos então o momento histórico em que mais um enfrentamento ideológico se irmana nas camadas do signo do *baccalauréat*. O exame passa a ser uma espécie de troféu da batalha do poder público contra a Igreja, que perde sua influência na Educação pública francesa. Este enfrentamento passa a compor camadas do exame, assim como a discussão de gêneros e a discussão sobre o fim dos estudos secundários e o início dos estudos superiores. O diploma então é uma marca de formação educacional e também uma asserção de distanciamento da educação religiosa.

O *baccalauréat* foi organizado a partir deste último decreto, que o institui como um diploma ao mesmo tempo em que também é um exame. Podemos dizer então que este decreto estabelece o *baccalauréat*, mas não o estabiliza, não o encerra como um produto acabado. Gréard (1889) escreve que o reitor da escola assistia aos exames para conferir-lhes maior importância. Este é um modo de construir discursivamente o valor de uma novidade no sistema educacional francês.

A sociedade francesa estava vendo nascer o exame e o certificado do *baccalauréat* nos moldes mais próximos do que ele é hoje. É este modelo de exame que é amplamente criticado na atualidade, tendo sua validade e seu poder avaliativo questionados por professores, alunos, profissionais, pais etc., como podemos afirmar a partir da introdução da *Revue du Nord*, em número organizado por Marchand (2010). Levantar esses pontos contrários à legitimação do exame francês nos coloca ainda mais um enfrentamento ideológico que se dá na mesma arena. Assim, que o exame pareça um produto acabado, ele se mostra historicamente instável, porque assim o é o signo ideológico. O *baccalauréat* nunca será um ponto de acordo entre diferentes posicionamentos, e é exatamente isso que o mantém vivo social e ideologicamente.

Ainda sobre o decreto de 17 de março de 1808, Marchand (2010) e Lo (2000) destacam alguns artigos: a determinação dos três graus universitários – *baccalauréat*²⁷, *licence* e doutorado (art.16); a obtenção dos graus está condicionada a exames e atos públicos (art. 17); a idade mínima para prestar o *baccalauréat* é de 16 anos e o candidato deverá responder sobre tudo o que é ensinado no Liceu (art. 19). Este decreto também versa sobre a criação do *baccalauréat* em letras, criado nas faculdades de Letras e com provas de conhecimentos transmitidos nas aulas de retórica e filosofia; e o *baccalauréat* em ciências, criado nas faculdades de ciências, com avaliações nos domínios de matemáticas elementares. A condição para a obtenção do segundo é a obtenção do primeiro, ou seja, somente os que obtiveram a certificação em letras são aptos à obtenção do mesmo certificado em ciências.

Em 18 de outubro de 1808 um estatuto publicado organiza especificamente o *baccalauréat* em letras. Das várias determinações oriundas dele, Marchand (2010) e Gréard (1889) seleciona algumas, recuperadas a seguir. O exame deve ser aberto aos candidatos duas vezes por ano: 15 dias antes do fim do ano letivo e 15 dias antes do início das aulas nas universidades. O júri é composto por três professores sendo dois deles oriundos da faculdade de letras. O exame é oral e público, e a deliberação do resultado é imediata.

Em 1809, a primeira sessão do *baccalauréat* certificou 32 diplomas, sendo deles apenas um na área de ciências. Marchand (2010) explica que o diploma nessa vertente era buscado no início somente pelos aspirantes ao curso de medicina. Acreditamos, contudo, que além disso, o número de candidatos era baixo também dada a dificuldade de se prestarem dois exames do *baccalauréat*, principalmente no ano debutante da prova. Uma vez que a parcela social que tinha acesso às condições necessárias para prestar os exames já era reduzida, dentro desta faixa o número de pessoas interessadas ou ainda que tinham condições de prestar ambos os *baccalauréats* era ainda mais reduzida.

²⁷ Sendo, portanto, o *baccalauréat* o primeiro grau universitário, os detentores deste diploma poderiam aspirar a vagas de professor nos colégios comunais, em aulas que correspondem hoje no ensino brasileiro do quinto ao nono ano (MARCHAND: 2010).

Se o *baccalauréat* duplo era condição para o seguimento dos estudos no campo da medicina, o que resulta desta articulação política é um efeito de atribuição de maior prestígio ao profissional da área. Uma vez que as condições de obtenção de um diploma em medicina eram limitadas a uma classe extremamente favorecida, o *baccalauréat* então funcionou como um mecanismo ideológico de força ao sistema que separa as classes, ou seja, o signo aqui tratado mostra a tensão entre os que podiam e os que não podiam tornar-se médicos. Se o *baccalauréat* tinha por objetivo a democratização do acesso aos estudos, o aparelho do governo não considerava todos os grupos sociais como elegíveis para o exercício da profissão. É interessante observar que toda essa movimentação em torno do exame nasceu a partir de um movimento revolucionário que visou a inclusão da burguesia enquanto uma voz com maior força nas orientações políticas do país, a fatia de camponeses da sociedade, igualmente participativa na instauração da Revolução Francesa, não era privilegiada no sistema de ensino pós-revolução. O *baccalauréat* marca em si então as mudanças sociais pós revolução e também as contradições ideológicas advindas dela. Assim, o exame francês também marca em sua arena as constantes lutas de classes que também se enfrentam no signo da Revolução Francesa.

Gréard (1889) nos ensina que o estatuto de 16 de fevereiro de 1810 tornou de conhecimento público o exame, e ainda tratou de sua forma arquitetônica: uma entrevista de duração média de 30 a 45 minutos em que um candidato se apresentava a uma mesa de juris. Essa mesa propunha questões acerca de uma obra ensinada nas aulas. Os exames orais poderiam ser individuais ou podiam conter até oito avaliandos de uma única vez. Os alunos, que não eram obrigados a seguir as aulas nos liceus, tinham também que provar que frequentaram os estudos de filosofia e retórica, mesmo que no seio familiar.

Mais uma vez, fica muito clara a tensão entre classes marcadas no signo do *baccalauréat*. Os camponeses, por exemplo, não tinham a mesma estrutura cultural, econômica e política dos burgueses, e, no entanto, eram franceses que não estavam na mira de contemplação do governo quando este repensou o formato do exame e as condições para se prestá-lo.

Contudo, o *baccalauréat* ainda teve seu alcance social alargado, extrapolando sua função de chave para o acesso ao ensino superior. O decreto de 15 de novembro de 1811 estabeleceu uma lista de profissões para o exercício das quais a obtenção do primeiro grau universitário era obrigatória, o que fez do *baccalauréat* uma condição para o exercício de carreiras liberais.

De acordo com Lo (2000), o objetivo dos revolucionários era ter uma educação pública como um dever do estado para com seus cidadãos, enquanto Napoleão via a educação como um meio de criar a fidelização dos cidadãos com o império francês. O papel do *baccalauréat* sem dúvida foi determinante para o projeto de criação da unificação do espírito francês. Gréard (1889) nos ensina que em 1820 o *baccalauréat* tornou-se uma verdadeira instituição, pela prescrição de 13 de setembro²⁸. É a partir desta data que se estabelece como oficial o *baccalauréat* enquanto grau que permite o exercício de profissões políticas, civis e eclesiásticas, ao mesmo tempo em que possibilita a continuação dos estudos em nível superior.

Ainda em 1820, o exame passou a contar com a avaliação dos conhecimentos de todas as áreas estudadas, o que resultou a entrada das humanidades no *baccalauréat*. Em 1821, as provas das ciências, das matemáticas e das físicas tornaram-se facultativas e o exame de filosofia passou a ser feito em latim. Neste período, o candidato sorteava as questões que responderiam, selecionando de um monte algumas bolas numeradas, de modo a ter uma questão por disciplina. Desse modo, o candidato contava com o elemento sorte, caso a questão sorteada fosse de seu domínio, ou azar, caso a questão tocasse seus conhecimentos mais frágeis.

Se por um lado a intenção de democratização do exercício de profissões liberais era objetivado pelas novas mudanças do estatuto da avaliação, por outro lado as exigências de conhecimentos das provas tornavam-se cada vez mais excludentes das faixas menos favorecidas da sociedade francesa. O *baccalauréat*, além de ser uma ferramenta de acesso tanto ao exercício de profissões liberais e à continuação de estudos em nível superior, era também uma lâmina que fatiava a sociedade em grupos que podiam e que não podiam alcançar os critérios para a obtenção do diploma. O exame reforça assim seu caráter bivocal, a voz que inclui ao mesmo tempo que é a voz que

²⁸ De acordo com Marchand (2010), o fenômeno descrito por Gréard (1889) ocorreu em 19 de setembro de 1820.

exclui. A tensão da inclusão conta a exclusão social marcada no timbre da enunciação do signo ideológico *baccalauréat*.

Marchand (2010) nos relata que de 1810 a 1823 o programa de provas sofreu grande aumento de conteúdo, graças às transformações pelas quais o ensino na França passava, como a presença/ausência de cursos como o de retórica e filosofia, por exemplo. Em 1820, foram incluídas questões sobre autores gregos e latinos, história e geografia. As provas de matemáticas elementares e ciências físicas eram facultativas, mas a partir de 1821 passaram a ser obrigatórias.

Em 1830, o exame oral foi acrescido de uma parte escrita. Gréard (1889) escreve que os candidatos de Letras devem então escrever instantaneamente em francês, seja uma composição própria ou uma tradução de um texto clássico. Em 1832, os programas de filosofia, de ciências, de história e de geografia foram aumentados. Em 1840, a composição em francês foi substituída por uma escrita em latim, que se dividiu depois em até cinco provas escritas. Marchand (2010) nos mostra a justificativa para adoção da prova escrita em latim. Uma vez que o candidato não consegue em duas horas traduzir de maneira clara com a ajuda de um dicionário, é inútil fazer-lhe questões orais sobre os textos de Cícero, Homero e Virgílio. Com o tempo, ao passo que um novo conhecimento era escolarizado e acrescentado à formação secundária, este conhecimento passava também a compor as provas do *baccalauréat*.

A prova oral era dividida em duas partes, uma explicativa e outra interrogatória. (LO: 2000) (MARCHAND: 2010). O número de membros do júri passou de três para cinco, e um professor de história passou a compor a mesa, de maneira que todas as especialidades estivessem ali representadas. A estrutura da prova era garantida por decreto e assim assegurava a identidade nacional do exame, o que contribuiu para a unificação do espírito francês. Em 1841, o número de diplomas do *baccalauréat* em letras foi de 2700 para 92 do exame em ciências. Ainda que o número de aprovados neste último exame tenha sido expressivamente maior do que o primeiro exame aplicado, é importante destacar que ainda existe uma disparidade muito grande entre as duas possibilidades de certificação. Essa disparidade marca e reforça a luta de classes na arena do *baccalauréat*.

Em 1848, foi proclamada a liberdade do ensino, e os candidatos não precisavam mais apresentar certificados de frequência em cursos, sendo o único critério adotado para a admissão no exame a idade de 16 anos. Esse fato gerou muitas críticas ao *baccalauréat*. Uma das principais críticas é que o exame estava sendo visto socialmente como uma demonstração da capacidade de memorização de conteúdos escolarizados, o que dialoga com um modelo de ensino que estava se popularizando tanto em Paris quanto nas cidades do interior.

Em 5 de setembro de 1852, o então ministro da Instrução Pública, Hippolyte Fortoul, com o intuito de combater a queda do prestígio do exame nacional, implantou uma segunda prova escrita que poderia ser em francês ou em latim, a critério do candidato. Fortoul também cria um *baccalauréat* em ciências independentemente do título em letras. Mais tarde, em 14 de agosto de 1857, Gustav Rouland, sucessor de Fortoul, mantém a segunda prova, mas a transforma em um discurso latino. Essa foi uma estratégia adotada como maneira de recuperar a honra dos estudos literários, como bem explica Marchand (2010). O número de sessões da prova também se amplia, passando para três com possibilidades de ainda uma extraordinária. Outra contribuição de Rouland foi direcionar o *baccalauréat* em ciências para os alunos interessados em seguir os estudos no campo da medicina.

O primeiro século da história do *baccalauréat* foi marcado por reformas de base política e bélica. Do lado político, os esforços de Victor Duruy, ministro da educação de 1863 a 1869, começaram a conduzir o exame nacional francês a uma política de formação educacional que não excluía a formação em letras dos cursos científicos, e não excluía a ciência dos estudos humanistas, ou seja, como explica Marchand (2010), um exame que não seja nem exclusivamente literário nem científico. Seu objetivo era promover uma formação tanto científica quanto literária. Como uma de suas medidas, ele unificou as avaliações do *baccalauréat*, fazendo com que todos os candidatos respondessem às mesmas questões. Como bem resume Marchand (2010), a prova escrita compreende três partes: versão latina, composição latina no nível de discussões de retórica, composição francesa sobre um tema filosófico. Na prova oral, questões sobre autores gregos, latinos e franceses, filosofia, história, geografia e ciências.

Como resultado das intervenções de Duruy, o *baccalauréat* tornou-se um exame que sancionava os estudos dos últimos anos da escolarização secundária e a prova escrita ganhou uma importância muito maior do que ela havia até então.

Um outro capítulo importante do primeiro século do exame é marcado pela queda do segundo império e o início da Terceira República Francesa. Lo (2000) relata a tensão entre Estado e Igreja na educação. Enquanto republicanos criam que a derrota tinha sido resultado de uma educação insuficiente e que era necessário torná-la um bem gratuito a todas as crianças, a frente religiosa defendia que a razão da perda se dava à negação do cristianismo, e que uma educação católica deveria reconquistar seu território.

De todo modo, a discussão que Lo (2000) coloca em evidência gira em torno da educação, seja ela de cunho laico ou religioso. A falha da educação francesa era ainda mais exposta quando comparada ao preparo educacional dos oficiais da Prússia, que falavam francês, enquanto os oficiais franceses não tinham formação educacional de outra língua viva. Como fruto desse contexto, o estudo de línguas vivas foi introduzido tanto no último ano do ensino secundário quanto no exame do *baccalauréat*.

Os decretos de 9 de abril e de 25 de julho de 1874 dividem o *baccalauréat* em letras em duas séries de exame aplicadas nas duas últimas séries finais do ensino secundário: a primeira no fim do curso de retórica, e a segunda no fim do curso de filosofia, um ano mais tarde. As duas partes do exame são divididas em prova oral e escrita. Na primeira parte, a prova escrita abrange uma versão latina e uma composição em latim. Na prova oral, são propostas questões de história, geografia, retórica e literatura, além da exploração de um autor grego, latino ou francês. A segunda parte, no ano seguinte, é feita de duas provas escritas, composição de filosofia e tradução para o francês a partir de um texto em língua viva. A prova oral pauta-se nos conhecimentos de filosofia, história, geografia, matemática, ciências vivas e línguas vivas.

O próximo grande episódio da educação francesa foi protagonizado por Jules Ferry a partir de 1879. Através de sua participação frente ao Ministério de Instrução Pública, a escola francesa tornou-se laica e republicana, foram criadas instituições de ensino para meninas, o ensino primário tornou-se gratuito e obrigatório. Em 1882, Ferry criou um novo *baccalauréat*, específico para o ensino secundário especial, e uniu os diplomas do *baccalauréat* em letras e em ciências em uma única certificação, chamada

de *baccalauréat* do ensino secundário clássico, que poderia ser obtido em uma das duas menções: letras-filosofia ou letras-matemática.

O *baccalauréat* clássico tendo sido reorganizado culminou na reformulação do ensino secundário de modo geral. O ensino secundário especial transformou-se no ensino secundário moderno, tendo para si um *baccalauréat* também para sancionar o fim do ciclo. A prova do novo ensino secundário seguiu o modelo do *baccalauréat* clássico, tendo sua aplicação dividida em duas partes, e podendo ser obtido em uma das três possibilidades: letras-filosofia, letras-ciências ou letras-matemática.

Acabamos de ver nos últimos parágrafos as novas camadas que vão se acumulando no signo ideológico *baccalauréat*. A discussão de acesso à formação escolar e gênero começa a dar novas nuances ao signo. Este, por sua vez, carrega em sua carapaça ideológica as discussões sobre igualdade de gêneros, sobre o acesso ao ensino público pautado em critérios de classes econômicas, sobre a qualidade da educação francesa, sobre o preparo dos soldados franceses em comparação com os prussianos, etc.

O *baccalauréat* não existe sozinho, em uma redoma nas esferas discursivas. Ele é um elo pelo qual várias vozes entram em debate, um eixo por onde é possível observar as adequações e moderações entre estruturas e ideologias. Pensar neste exame pode parecer hoje refletir sobre o planejamento do futuro, mas é importante observar também que este signo reflete a possibilidade de uma faixa muito mais expressiva da população jovem francesa em poder pensar o seu futuro a partir de bases estruturadas na educação formal. Ainda na transição do primeiro para o segundo século de existência do diploma, contudo, a democratização estava um tanto longe nos números expressivos de candidatos ao exame.

Como todo evento discursivo, a estabilização é um fenômeno visível apenas da posição sincrônica. Ainda que as novas alterações do *baccalauréat* e do sistema de ensino possam parecer corresponder às novas demandas e necessidades da sociedade vigente, a existência de dois modelos de ensino diferentes e concomitantes gerou críticas e confrontos entre os partidários de cada uma das duas vertentes. Se o *baccalauréat* moderno deveria abrir espaço para a formação superior ao exercício de profissões liberais, o processo de admissão em alguns cursos dava-se somente após a análise de

cada caso dos *bacheliers* portadores do novo diploma, porque este representava uma formação mais curta e considerada menos intensa, menos aprofundada nos conhecimentos pretendidos pelo nível secundário.

A divisão do ensino secundário não demarcava simplesmente duas vias de estudos, mas também dividia a burguesia. Os estudos clássicos eram considerados o melhor fruto do ensino secundário e era preferido pelas velhas alta e média burguesia, enquanto a baixa burguesia demonstrava predileção pelo curso moderno. Lo (2000) lembra bem que a revolução francesa, já com 100 anos de história, tinha como prerrogativa de acabar com as castas e os privilégios que dividiam a sociedade em camadas de maior ou menor prestígio. Se o *baccalauréat* tinha como missão promover a equidade, ele não era bem-sucedido porque nem o curso clássico dava conta de oferecer uma formação industrial e comercial, nem o curso moderno ajustava-se a um a proposta menos literária e mais científica.

Na tentativa de sanar os problemas de incompatibilidade dos dois modelos de formação, uma reforma foi estabelecida, que previa para uma a formação em letras antigas com uma base de cultura científica, e para outra uma formação essencialmente fundada nas ciências, mas com uma bagagem de cultura literária moderna.

Uma outra reforma que contribuiu para a concepção do atual formato do *baccalauréat* aconteceu em 1889, quando a distinção entre o *baccalauréat* em ciências e letras foi extinto. Com a unificação do exame, a primeira parte foi projetada para ser comum a todos os estudantes, e a segunda parte se dividiu nas séries filosófica e matemática.

A última década do século XIX foi marcada por críticas ao *baccalauréat* e mesmo pelo desejo de extingui-lo do sistema educacional francês. No início do século XX, em 1902 precisamente, uma reforma no sistema atribuiu igual importância aos dois tipos de diploma. Foi defendido então que ambos conferissem os mesmos direitos aos *bacheliers*, admitindo-se também que a natureza dos estudos secundários direcionasse o *bachelier* a uma gama de possibilidades de curso superior. A reforma de 1902 é importante porque é a última grande reforma que modela o *baccalauréat* como ele é ainda hoje.

A reforma seguinte que se deu no *baccalauréat* começou a ser pensada em 1913, mas foi interrompida por conta da 1ª Guerra Mundial (1914-1918) e retomada apenas em

1922. Esta reforma tornou-se um projeto de reformulação do sistema educativo, que passou a contar com tronco comum elementar seguido de opções que pudessem oferecer diferentes formações aos estudantes. Assim, eles poderiam escolher uma formação de acordo com suas capacidades e necessidades. Em 1923, a reforma do Liceu o seccionou em 3 vias, com bagagem comum nos dois primeiros anos. As disciplinas das três vias estavam organizadas da seguinte maneira: todas elas tinham uma base de francês, ciências, matemática, história e geografia. O que as distinguiu era a opção entre seguir os cursos de latim e grego, ou de latim e uma língua viva, ou de duas línguas vivas.

Em 1927, o *baccalauréat* foi harmonizado com o Liceu. Uma nova organização proposta da avaliação previa que a primeira parte, aplicada no fim do segundo ano, deveria refletir o equilíbrio constante entre as três vias de estudos. Na segunda parte, as provas de filosofia, física e ciências naturais tornaram-se obrigatórias para o *baccalauréat* em filosofia e em matemática. Esta nova estrutura mostrou-se estável até o período da 2ª Guerra Mundial. Durante e após a guerra, o exame e a educação francesa passaram por transformações e reformas que foram adotadas e depois abolidas, que caminharam em direção a novas propostas e a retomadas de propostas mais antigas.

A transformação seguinte que estabeleceu um marco na história do exame é fruto do decreto N. 57-59 de 6 de janeiro de 1959. Lo (2000) nos ajuda a dimensionar essas transformações, concluídas em 1966, de modo bastante amplo, começando pela escola primária, passando pelo primeiro ciclo do segundo grau, o segundo ciclo dito curto da época (os colégios de ensino técnico que se tornaram os Liceus profissionais), o segundo ciclo dito longo, que são os Liceus, e o *baccalauréat*.

A diversificação do Liceu então apresenta-se face ao objetivo de corresponder às expectativas da sociedade francesa, que cresceu demograficamente e também se mostrava mais variada. Assim, a nova formulação previu a classe de segundo ano dividido em três seções: A (literário), C (científico) e T (tecnológico). Os *baccalauréats* se abrem num leque que conta com as opções A (filosofia), B (ciências econômicas e sociais), C (matemática e ciências físicas), T (matemática e técnica). Esta última possibilitaria ao estudante tanto entrar no mercado de trabalho como um profissional de nível técnico quanto continuar seus estudos em um Instituto Universitário de Tecnologia.

O projeto que resultou nas séries que são adotadas hoje no *baccalauréat* foi elaborado por Lionel Jospin e posto em vigor a partir de 1993. O sistema conta então com o *baccalauréat* geral e o tecnológico. O geral divide-se em três séries: L (literária), ES (econômica e social) e C (científica). O tecnológico apresenta-se em quatro séries: ciências médico-sociais, ciências e tecnologias industriais, ciências e tecnologias do laboratório, ciências e tecnologias terciárias.

O que acabamos de ler nestas últimas páginas foi a história do *baccalauréat* sendo contada com apoio em eventos históricos que marcam tanto o percurso da França no tempo e na política quanto o modo como esse país arquiteta sua estrutura educacional. Cada uma das mudanças aqui exploradas pode ser individualmente explorada e exaurida. Nosso intuito, contudo, não é apresentar uma história do exame em si, mas a história do signo ideológico *baccalauréat*. Os conflitos apontados aqui servem como exemplo de vislumbre da relação amalgâmica que o evento ideológico estabelece com todo o contexto em que ele se insere.

Nenhuma mudança na história da humanidade se dá depois de uma situação de estabilidade. É preciso a instabilidade para que o processo de transformações não se interrompa. A estabilidade do signo leva-o a perder o caráter polêmico que o signo carrega em si, tornando-o estéril socialmente. A instabilidade reflete a mútua negociação de sentidos entre infra e superestrutura. Bakhtin/Volochínov já afirmavam que

O problema da *relação recíproca* entre a infraestrutura e as superestruturas, problema dos mais complexos e que exige, para sua resolução fecunda, um volume enorme de materiais preliminares, pode justamente ser esclarecido, em larga escala, pelo estudo do material verbal. (2012[1292], p. 47)

Ainda que tenhamos estabelecido como ponto final da exploração do material verbal do *baccalauréat*, não sugerimos que o signo tenha se estabilizado finalmente. Ouvimos muitas críticas de professores do segundo grau e também universitários, além também de portadores do *baccalauréat*, em relação ao exame. Existe uma onda de pensamento que prega o fim dele, sob a justificativa de que todos os alunos que prestam a avaliação no fim são aprovados. Sendo esta uma atividade de alto custo para o governo, as pessoas adeptas desse pensamento alegam que o dinheiro público não está sendo bem investido uma vez que os alunos não são devidamente avaliados.

Apenas como contra-argumento a esse pensamento, recuperamos algumas linhas de Belhoste: “Certas provas podem ser neutralizadas, todos os candidatos tendo aproximadamente a mesma nota, outros, ao contrário, adquirir uma importância indevida²⁹” (2002, p. 10). Vale lembrar que o autor, quando traz essas palavras, está tratando de distorções nas notações, ou seja, de correções que acabam por padronizar a nota dos examinandos.

Ao mostrar que o *baccalauréat*, enquanto signo ideológico, porta em si os índices de valor contraditórios, como Bakhtin/Volochínov (2012[1929]) afirmam, também atestamos que o signo aqui explorado denuncia a vivacidade sógnica dele. Se, como asseveram os autores, “a memória da história da humanidade está cheia desses signos ideológicos defuntos, incapazes de constituir uma arena para o confronto dos valores sociais vivos” (p. 48), este não é o caso do *baccalauréat*.

Uma vez que o signo aqui explorado se encontra vivo no seio social, é possível determinar os elementos que geraram seu estabelecimento histórico, os elementos que confirmam o estabelecimento do signo enquanto tal, e também os elementos que promovem sua constante instabilidade. Foi considerando este mapa sógnico que definimos o que é o *baccalauréat*.

2.2 A arena do Enem

Se os estudos sobre o *baccalauréat* se mostram escassos na esfera científica, essa não é uma afirmação que podemos fazer em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio - Enem. O exame é objeto de estudos de várias ciências, tanto sua materialidade textual quanto as políticas mobilizadas através dela no âmbito educacional brasileiro. O resultado desta abundância é a facilidade de se encontrar fontes que exploram o exame brasileiro a partir de várias perspectivas, o que nos fornece diversificado material ideológico para nossa investigação.

²⁹ *Certaines épreuves peuvent être neutralisées, tous les candidats ayant à peu près la même note, d'autres, au contraire, acquérir une importance indue* [tradução nossa].

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (Inep) é a organização brasileira responsável pela concepção do Enem. Criado em 1998, o exame tinha como objetivo central a avaliação do desempenho cognitivo do aluno ao final do ensino médio. A ferramenta evoluiu passando por transformações importantes desde sua criação, que implicam diretamente sua concepção e todo o contexto de preparação dos estudantes/participantes para ele.

As transformações verificadas no exame se dão principalmente em dois campos. O primeiro trata dos dois objetivos do Enem. De acordo com o site do Inep, ao ser criado, o Enem tinha como foco ser uma ferramenta de avaliação do desempenho cognitivo do estudante. A partir de 2009, também começou a exercer o papel de mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Ao mesmo tempo, o Enem também prevê contribuir com a democratização das oportunidades de acesso às Universidades Federais, além de induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Ainda através dessa ferramenta, é possível fazer um levantamento do desempenho da educação brasileira por diversos eixos, como por escola, por cidade, por modalidade de ensino, seja privado ou público etc.

O segundo campo onde se verificam as transformações abarca as normatizações que regem o exame e o formato final da prova, ou seja, a estrutura do exame, compreendendo também os modelos de questões propostos. Atualmente, o Enem é aplicado uma vez ao ano e a aplicação ocorre em dois dias consecutivos. De acordo com o Edital do Enem 2015 (INEP: 2015), os avaliandos devem responder a um total de 180 questões, divididas em 4 áreas do conhecimento e produzir uma redação em língua portuguesa a partir de um tema proposto. O formato da questão adotado no Enem é o de múltipla escolha e o sistema de pontuação utilizado é o TRI, o mesmo das provas do Pisa.

Dada sua importância no contexto educacional brasileiro, o Enem tornou-se um eixo em torno do qual movimentam-se as relações: a) pedagógicas e didáticas, pois os professores devem preparar seus estudantes a passar pela avaliação que define em grande parte a próxima etapa de suas vidas no âmbito da formação profissional; b) educacionais, uma vez que o exame reelabora os modelos de práticas em sala de aula e as políticas públicas voltadas a esse domínio, além dos materiais didáticos, as relações

estabelecidas entre os atores em cena, ou seja, professor, aluno, a escola e a universidade; c) institucionais, porque o Estado regulamenta as transformações pelas quais o exame passa, assim como as transformações no seio do ambiente escolar, na organização das disciplinas e no modo como os saberes pretendidos são transformados em conteúdos escolarizados; d) científicas, uma vez que a comunidade científica acompanha as transformações deste contexto ao longo do tempo, além de servir como base para orientar as mudanças no Enem e também a produzir os materiais de referências que guiam os professores na esfera escolar.

Como observamos nos quatro tópicos, temos uma gama enorme de diálogos que se travam ao mesmo tempo dentro da arena do Enem. Delimitar este signo é conferir espaço para que essas vozes sejam ouvidas na arena discursiva.

Baeta (1985) já havia dito que a educação, em geral, e o sistema de ensino, em particular, estabelecem uma relação de autonomia relativa com a sociedade na qual estão inseridos. A autora explica que

[...] embora a sociedade determine a educação procurando utilizá-la como forma de controle social, é por ela também determinada na medida em que os aspectos dinâmicos e contraditórios da sociedade se manifestam nas permanentes tensões entre os interesses de classe e facções de classe (BAETA: 1985, p. 100)

Em suas palavras, já vemos uma leitura que se aproxima em muitos aspectos com a teoria bakhtiniana. A relação dialógica estabelecida entre as ideologias componentes do sistema educacional do Brasil estabelecem um vínculo indissociável com a sociedade da qual emergem e para a qual são dirigidas. A sociedade adota suas posições responsivas em relação ao sistema educacional de modo a acatar com seu plano geral, mas também problematizam vários de seus aspectos formais, o que permite uma regulação mútua, colocando em evidência os diálogos entre as ideologias Oficial e do Cotidiano. Veremos nas próximas páginas como o vestibular, enquanto fomentador de uma forte herança sócio-cultural do Enem, registra através de movimentos estudantis e decretos do Ministério da Educação e da Cultura as camadas sobrepostas de história e enfrentamentos ideológicos no corpo do signo do Enem. Verificamos também como a tensão entre oferta e demanda da escolarização regulam o surgimento de novas políticas educacionais.

É impossível estabelecermos um apanhado de todas as vozes que se entrecruzam para dar sustentação ao Enem enquanto signo. Portanto, determinamos que nos basta determinar como o Enem propicia o encontro de tantas vozes em seus cadernos de provas, basta-nos verificar que ele é um articulador massivo da atividade humana dentro de seu status de signo ideológico. Tendo isso posto, podemos então cotejá-lo, como prevê a metodologia bakhtiniana, com o signo *baccalauréat*.

Como já foi esclarecido, as duas avaliações não são equiparáveis porque elas circulam em meios sociais diferentes e cada uma estabelece um diálogo único com o contexto do qual emergem. Sendo os contextos tão díspares, ainda que as duas sejam avaliações, elas estabelecem relações dialógicas e ideológicas também díspares. Como exemplo da não igualdade entre as provas, o tratamento que damos a elas no intuito de evidenciar o aspecto sígnico também não é o mesmo. Se propusemos o estudo do *baccalauréat* enquanto verbete, não julgamos válida a mesma metodologia para o Enem, porque este acrônimo não está dicionarizado nos livros que utilizamos aqui.

Considerando que a estratégia deve ser adaptada para cada materialidade textual, e sabendo que o Enem também se tornou uma ferramenta de seleção de alunos para o ensino superior, tomamos como ponto de partida o estudo do verbete vestibular. Nosso intuito é demonstrar que existe uma herança semântica que o Enem recebe de outro signo, assim como observado no *baccalauréat*, quando este recupera vários aspectos das provas que o antecederam, como por exemplo a *déterminance*. Como em um determinado momento da história do exame brasileiro toca neste aspecto, julgamos este ser o melhor ponto de partida para nossa empreitada.

O estudo que propomos acerca do signo Enem passa primeiramente pelo signo vestibular, porque um dos pontos que consideramos primordial na delimitação de um signo através do método de cotejamento é compreender quais são as heranças sígnicas que ele carrega.

2.2.1 AS VOZES LEXICOLÓGICAS E ETIMOLÓGICAS

Quando começamos a pesquisar a definição de vestibular em vários dicionários, vimos que a maior parte deles apresenta uma definição que o relaciona ao vocábulo

‘vestíbulo’. Por isso, ambas as entradas são contempladas neste primeiro olhar. Depois, a dupla pesquisa também nos servirá como base para explorar o signo na perspectiva etimológica.

Apresentamos agora algumas fontes utilizadas neste levantamento. A primeira que trazemos é o Dicionário Aurélio. Consultamos três edições diferentes, uma impressa, uma em software que é oferecido com a versão impressa, e a versão online. Obtivemos os seguintes resultados. Vemos agora a versão impressa.

ves.ti.bu.lar [vestíbulo] *adj2g*. **1.** Relativo ao vestíbulo. **2.** Diz-se do exame de admissão a um curso superior. *sm*. **3.** Esse exame.

[...]

ves.tí.bu.lo [Lat. *vestíbulo*] *sm*. **1.** Compartimento na entrada dum edifício, ger. entre a porta e a principal escadaria ou salão interior. [Sin., bras., *saguão* e, ingl., *hall*.] **2.** *Anat.* Nome genérico de espaço ou cavidade, em entrada de ducto (2). (FERREIRA: 2013, p. 780) [grifos do autor].

Em seguida, trazemos as definições obtidas pela versão eletrônica.

vestibular

[De *vestíbulo* + *-ar*¹.] **Adjetivo de dois gêneros**. **1.** Relativo a **vestíbulo**. ~ **V. exame — e janela —**. Substantivo masculino. **2.** **Exame vestibular**.

Vestíbulo

[Do lat. *vestibulu*.] Substantivo masculino. **1.** **Espaço entre a rua e a entrada de um edifício**. **2.** **Porta principal**. **3.** **Espaço entre a porta e a principal escadaria interior**: “coloquei a cadeirinha no vestíbulo da minha casa, no ângulo da escada que sobe para o primeiro andar.” (Bernardo Pinheiro Pindela, *Azulejos*, p. 11). **4.** *Arquit.* **Átrio (4 e 5)**. **5.** *Anat.* **Designação genérica de espaço situado à entrada de canal**. **6.** *Anat.* **Cavidade situada no labirinto ósseo de cada ouvido interno, a qual se comunica, homolateralmente, com a cóclea por diante e com os canais semicirculares por trás**. **7.** *Anat.* **Espaço situado entre os pequenos lábios e no qual estão situados o orifício vaginal e o orifício externo da uretra**. (FERREIRA: 2004) [grifos do autor].

Por último, realizamos a busca no sítio eletrônico do dicionário, que nos permite consultar os verbetes gratuitamente, porém os resultados são mais resumidos.

Significado de vestibular

1 Relativo a vestibulo.

2 Relativo a um vestibulo anatômico, especialmente ao do ouvido, da vulva ou da boca.

3 Diz-se de ou exame que antecede o ingresso num curso superior.

(Disponível em <http://www.dicionariodoaurelio.com/vestibular>).

Significado de vestibulo

- 1 Primeiro cômodo à entrada de uma casa ou edifício e desde a qual se passa aos cômodos principais.
 - 2 Porta principal de um edifício.
 - 3 Espaço antes da entrada principal de um edifício.
 - 4 Cavidade central do labirinto ósseo do ouvido interno.
 - 5 Pequena região triangular no espaço entre os lábios da vulva.
 - 6 Espaço entre as arcadas dentárias e os lábios ou o interior das bochechas.
 - 7 Câmara posterior da cloaca das aves.
- (Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com/vestibulo>).

Além das três consultas no Aurélio, trazemos também a voz de outros dois dicionários para enriquecer nossa busca. Apresentamos a seguir as entradas da versão *online* do Michaelis e a impressa do Mini Sacconi.

Vestibular: **adj m+f (vestíbulo+ar²)** 1 Relativo ao vestibulo. 2 Diz-se do exame de admissão às escolas superiores.

Vestíbulo: **sm (lat vestibulu)** 1 Espaço entre a porta e a principal escadaria interior. 2 Entrada de um edifício. 3 Espaço entre a via pública e a entrada de um edifício; átrio. 4 Porta principal. 5 Pátio. 6 **Anat** Cavidade central do labirinto ósseo do ouvido. 7 **Anat** As partes do labirinto membranoso que compreendem o utrículo e o sáculo e são contidas na cavidade do labirinto ósseo. 8 **Anat e Zool** Qualquer cavidade que serve de entrada a outra. 9 **Zool** O espaço dentro do círculo de tentáculos nos briozoários. (Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/>)

Vestibular: 1. relativo ao vestibulo. // adj. e s.m. (o). 2. que ou exame que se faz para ingresso na faculdade.

Vestíbulo: 1. s.m. (o) Área de acesso à porta principal de uma casa ou edifício. 2. Espaço compreendido entre a porta principal e as partes interiores de uma casa ou edifício; hall. 3. Cavidade ou pequeno espaço no início de um canal do organismo. (SACCONI: 1996, p. 675)

Para finalizar as consultas nos dicionários das entradas destes dois verbetes, também achamos interessante trazer a voz de um dicionário de Portugal. O português Cândido Figueiredo apoia-se na língua portuguesa falada no Brasil e em Portugal. A edição aqui consultada data do ano de 1913.

vestibular adj. Relativo ao vestibulo.

vestíbulo m. Espaço entre a via pública e a entrada de um edifício; átrio. Entrada de um edifício. Porta principal. Espaço entre a porta e a principal escadaria

interior. Pátio. Uma das cavidades do ouvido interior. (Lat. *vestibulum*) (FIGUEIREDO: 1913, p. 2081)

Estabeleçamos como primeiro critério observar a entrada *vestibular* nas definições apresentadas. A primeira definição em todas as fontes faz referência ao vestíbulo. As outras definições apresentadas neste verbete referem-se ao exame de admissão em cursos de nível superior, com exceção do dicionário de Cândido Ferreira. Das seis fontes consultadas, apenas o Aurélio *online* apresenta uma definição de vestíbulo baseada nos estudos de anatomia.

É importante ressaltar neste ponto que o dicionário de Cândido Figueiredo aqui utilizado foi reeditado em 1913, mas a primeira edição data de 1911. Veremos mais a seguir que o termo vestibular passou a designar o exame de admissão no ensino superior somente a partir de 1915. Esse dicionário nos permite, pois, ter uma perspectiva histórica do uso da palavra, que até então fazia menção somente ao vestíbulo.

As definições dicionarizadas nos conduzem a uma discussão parelha ao que propusemos para o *baccalauréat*. Definir o vestibular em si é também cruzar-se com uma voz que o determina enquanto ponto de passagem para um outro nível educacional. Quando definimos o vestibular com vistas ao ingresso ao ensino superior, o que fazemos é trabalhar com as potencialidades projetadas neste vocábulo. Uma maneira de elucidar a posição de transição, o estatuto transitório do vestibular, é observarmos o que primeiramente nos indicaram os livros de referência: o vocábulo *vestíbulo*.

O modo como decidimos trazer a leitura deste vocábulo é servindo-nos dos sentidos relativos ao campo da arquitetura. O termo refere um “compartimento na entrada de um edifício, geralmente entre a porta e a principal escadaria ou salão interior”; “espaço entre a rua e a entrada de um edifício”; “Primeiro cômodo à entrada de uma casa ou edifício e desde a qual se passa aos cômodos principais” etc.

Os dicionários Aurélio nos apresentam as seguintes definições: “Compartimento na entrada dum edifício, ger. entre a porta e a principal escadaria ou salão interior” na versão impressa; “Espaço entre a rua e a entrada de um edifício” na versão do software, e “Primeiro cômodo à entrada de uma casa ou edifício e desde a qual se passa aos cômodos principais” na versão online. Os outros três dicionários nos apresentam uma definição nos mesmos moldes. No Michaelis, temos “Espaço entre a porta e a principal

escadaria interior”, no dicionário de Sacconi, há “Área de acesso à porta principal de uma casa ou edifício”, e para Figueiredo, trata-se de “Espaço entre a via pública e a entrada de um edifício; átrio”.

Em todas as entradas aqui analisadas, o vestíbulo se mostra um espaço intermediário entre dois outros espaços. Sua delimitação é dada em relação aos espaços de onde a pessoa chega ou para onde a pessoa vai. Vestíbulo é um local de transição. Define-se vestíbulo com vistas de como se chega nele ou para onde se vai a partir dele, ou ainda pelo claro posicionamento entre esses dois pontos.

É emprestando essa nuance de sentidos que o vestibular se torna o exame de ingresso nos estudos de nível superior. O dicionário legitima o sentido de momento de transição na vida estudantil do sujeito. Ele assevera a existência de uma conquista que é, na verdade, o direito de continuar. Um pedágio intelectual, cujo o preço a pagar é determinado por valores cognitivos.

Da mesma maneira que vimos com o *baccalauréat*, temos aqui um posicionamento de transição, uma marca que foi explorada no exame francês sob título de rito de passagem. Isso se torna ao nosso ver bastante nítidas as semelhanças entre os processos brasileiro e francês.

Com o intuito de verificar as proximidades entre o modelo do *baccalauréat* e do vestibular, damos também espaço a uma abordagem de cunho etimológico para a palavra que designa o exame brasileiro. Dentre os dicionários consultados, nem todos trazem aspectos etimológicos do verbete, e os que trazem limitam-se apenas a dar a origem do termo em latim: *vestibulu, um*. Para investigar o termo, pesquisamos no Dicionário Escolar Latino-Português (1962) a seguinte definição: “Pátio de entrada de uma casa” (p. 1059). A passagem do latim ao português ocasionou em alterações na palavra, mas o que podemos ver quando analisamos o significado atribuído ao verbete latino é que ele se manteve inalterado, se acordo com essa fonte.

Além desse dicionário, também pesquisamos a origem do termo vestibular na *internet*, em busca de materiais que já haviam feito o trajeto e a única fonte que encontramos com informações mais detalhadas é o *site* Origem da Palavra, que, ao responder à pergunta de um usuário sobre o termo vestibular, nos oferece o seguinte texto:

Tal palavra vem do Latim VESTIS, “roupa, veste”.

VESTIBULUM, um diminutivo, era uma peça na entrada da casa onde as pessoas retiravam roupas de rua (capa, abrigos) ao chegarem ou as colocavam antes de sair.

Passou a designar a entrada de prédios.

Da noção de “entrada” passou a indicar também a “entrada” no ensino superior. Também indica dilatações no início de um canal, em Medicina.

(Disponível em <http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/vestibular/>).

Pela leitura deste excerto, apenas reforçamos o que já havíamos concluído. O vestíbulo é o lugar onde a pessoa se prepara para entrar ou para sair de um imóvel. O termo passou a designar a entrada de prédios. Se consideramos as pessoas que deixam o prédio, o espaço designado vestíbulo é a saída, ou seja, é o modo de acesso tanto para entrar quanto para sair, um espaço de transição.

O caráter de transição que existe na herança de sentido do vocábulo vestibular assemelha-se ao que encontramos na investigação do termo *baccalauréat*. Guardadas as diferenças de sentido, cada cultura encontrou o seu meio de estabelecer o sentido da transição. Se para o exame francês o termo tem origem nas designações de cavaleiros, ainda na Idade Média, o termo brasileiro passou a ser adotado somente no século XX. Ainda que a distância temporal seja larga entre o estabelecimento formal dos dois eventos discursivos, a necessidade de marcar seu caráter de passagem de um estado a outro foi mantida. Pensando no campo discursivo de herança de sentidos, podemos dizer então que *baccalauréat* e vestibular participam de uma mesma intenção enunciativa.

2.2.2 A VOZ ANTROPOLÓGICA: VESTIBULAR E ENEM ENQUANTO RITOS

Uma das características defendidas sobre o *baccalauréat* nesta tese o compreende enquanto um rito de passagem. Apoiamo-nos na pesquisa de Lo (2000) para subsidiar nossa leitura em relação ao exame francês. Para o exame brasileiro, utilizamos outras pesquisas realizadas na área.

A primeira voz que trazemos é a de Soares (2002), que ensina que o rito de passagem pode ser marcado por três momentos característicos que visam uma transformação social do sujeito: a fase da separação, que ocorre quando o estudante se coloca na posição de prestar o vestibular, que passa a ser nomeado vestibulando. É

importante ressaltar que o papel da linguagem neste caso é essencial para a constituição do sentido de separação, de constituição de um grupo. A segunda fase é chamada de liminaridade, que consiste na condição do estudante de não pertencer nem a um grupo de estudantes do ensino médio e nem a um grupo de estudantes do ensino superior. Esse momento acontece principalmente, segundo a autora, durante a fase de espera dos resultados das provas prestadas pelo vestibulando. A última fase do rito é a agregação do vestibulando à nova comunidade, caso ele seja aprovado. Participam desta etapa as festas e celebrações de aprovação, os trotes e os eventos de boas-vindas aos calouros nos polos universitários.

Ainda que nosso objeto se misture bastante ao vestibular, é necessário observarmos algumas diferenças a esse respeito em relação ao Enem. O exame nacional tem por um dos objetivos selecionar alunos para o ensino superior em instituições federais. Além disso, o candidato pode realizar o Enem e utilizar sua pontuação para agregar coeficientes aos vestibulares tradicionais de outras instituições de ensino. Outra maneira de participar do exame é passar por ele para que o avaliando conheça melhor onde estão seus pontos fortes e fracos em sua formação. Assim, na perspectiva apresentada por Soares (2002), poderíamos considerar o Enem um rito de passagem somente quando os alunos que buscam passar pela prova têm o intuito de conseguir uma vaga através desse processo.

Nos casos em que os alunos podem aproveitar as notas obtidas no Enem como suporte para os vestibulares que prestaram, ou mesmo como obtenção de bolsas de estudos para os cursos em universidades privadas, o Enem pode ainda caracterizar um rito de passagem, mas é necessário ter em vista que sua constituição enquanto tal deve levar em conta outros fatores, que estão relacionados, por exemplo, à múltipla avaliação em pelo menos dois vestibulares distintos. Contudo, desta maneira, o Enem participa de um rito de passagem, mas somente quando o avaliando busca uma vaga que o exame dá acesso direto é que o Enem é o eixo central do rito.

Teixeira (1981), em contrapartida, afirma o lado dialético do vestibular enquanto um rito de passagem que ao mesmo tempo é uma barreira social, ou seja, um elemento que dificulta o acesso à ascensão social pretendida. Se o vestibular é um modo pelo qual

a transformação social é possível, ao mesmo tempo, os limites de vaga, ou o não sucesso na prova tornam-se elementos fecundos deste efeito reverso.

Em consonância com esse posicionamento, Baeta (1985) nos explica que a seleção promovida pelo vestibular não é um fenômeno isolado, que toma como princípio apenas os valores de aprendizagem para comparar e ranquear os candidatos. Estão atrelados à seleção os níveis de escolarização anteriores associados a fatores econômicos e sociais que tornam o processo seletivo algo muito maior do que simplesmente o evento do vestibular, reduzido à prova aplicada em um determinado dia. Se por um lado ele é um rito de passagem, por outro ele também se torna uma barreira intransponível, inviabilizando a transformação social de uma grande faixa da comunidade estudantil.

Temos até aqui que o vestibular pode concentrar em si diálogos sobre igualdade de acesso aos estudos de nível superior se observarmos os diferentes extratos sociais envolvidos. Contudo, quando observamos os extratos sociais que podem oferecer aos seus filhos uma educação paga e de melhor qualidade, o exame se torna uma dinâmica social do rito de passagem. Assim, rito de passagem é uma leitura possível sobre o vestibular somente quando observamos as classes mais favorecidas. Quando se trata das classes menos favorecidas, o vestibular ganha outros valores, o sucesso na prova é uma superação, um mérito de real valor. Isso acontece porque para o pobre a conquista de uma vaga na universidade federal tem um pesado histórico de exclusão. Então, falar em vestibular é falar também em (des)igualdade social, em inclusão e exclusão de extratos sociais. O signo linguístico vestibular estudado a partir dos dicionários no faz remissões a um exame/concurso de modo que podemos imaginá-lo como um fator desarticulado das políticas públicas e de fatores socioeconômicos. No entanto, enquanto arena, podemos vislumbrar os embates de todas as naturezas acontecer no estabelecimento do signo.

Na esteira das discussões acerca da inclusão e exclusão, o governo propôs duas políticas educacionais – o Fies e o Prouni³⁰ - com o intuito de diminuir o espaço entre os extratos sociais, promovendo certo avanço para a igualdade de oportunidades entre as

³⁰ Quando estudamos a história do Enem, trazemos mais informações sobre Fies e Prouni. Por ora, apenas indicamos sua existência para compor a discussão sobre inclusão e exclusão que se dá na arena do Enem.

classes. Dessa maneira, consolida-se esse enfrentamento ideológico na arena do Enem. Por isso, depreender um signo somente a partir de sua concepção dicionarizada é um procedimento interessante, mas incompleto. O pesquisador deve extrapolar essa ferramenta e buscar na sociedade os diálogos estabelecidos a partir do signo estudado. O encontro dessas vozes vem participar da definição de vestibular com elementos que não estão previstos pela depreensão proposta pelos dicionários.

Se as definições de dicionário nos fornecem somente pistas sobre as discussões presentes em um signo, a perspectiva histórica pode nos trazer dados importantes na concepção de um determinado signo ideológico. No caso do *baccalauréat*, vimos como o exame dialoga diretamente com a sociedade, não se tornando um exame alienado a ela. Buscamos compreender nas próximas páginas um pouco da história do exame brasileiro de modo a evidenciar como o diálogo direto com a sociedade se estabelece nesse contexto. O caminho a ser trilhado no levantamento histórico começa com o estabelecimento do vestibular enquanto signo ideológico e segue um rumo que culmina na vertente do Enem.

2.2.3 A VOZ HISTÓRICA: DO VESTIBULAR AO ENEM

Nesta tese, tomamos o Enem enquanto um evento discursivo e, portanto, ideológico e social, principalmente enquanto agente na esfera educacional como um vestibular. Ressaltamos, contudo, que este não é o único caráter da prova, mas o modo como ele determina a dinâmica social no seio da esfera educacional nos possibilita compreender vestibular e Enem como processos irmãos. Partimos do posto que o Enem carrega em si valores hereditários sógnicos que justificam nossa aproximação de ambos os termos. Este é um resultado previsto a partir da metodologia de cotejamento na perspectiva bakhtiniana.

O termo *vestibular* aparece oficialmente a partir da lei de 1915, que o institui. Nesta época, o exame era composto por uma prova oral e uma prova escrita. Fraga (2001) recupera em sua pesquisa que na década de 20 do século XX o número de vagas inferior ao número de candidatos levou ao estabelecimento deste exame com o caráter classificatório. Este caráter perdura até os dias de hoje. Para inscrever-se no vestibular,

era necessário ter concluído o curso complementar, correspondente ao atual ensino médio. Os cursos universitários mantinham correlatos cursos complementares e o diálogo entre eles era um critério para a escolha do curso superior.

De acordo com Fraga (2001), a Reforma Capanema, em 1942, instituiu que o ensino complementar seria reestruturado e chamado de ensino secundário. Além desses, Santos (1988) nos ensina que os cursos técnicos foram criados (ensino comercial, ensino industrial e ensino agrícola). Contudo, a formação técnica não era relacionada com a formação secundária, e a conclusão da primeira não dava direito ao aluno concluinte de prestar o vestibular para seguir os estudos no nível universitário.

Fraga (2001) lembra que o ensino secundário era dividido em duas etapas: 4 anos de ginásio e mais 3 anos de colegial, que possibilitava o aluno a seguir os estudos na vertente clássica ou científica. Assim, o acesso aos estudos universitários dependia da aprovação e classificação nos vestibulares que as universidades preparavam individualmente. As disciplinas que eram cobradas dependiam do curso pretendido e a determinação dos conhecimentos necessários para o ingresso nos cursos universitários era de responsabilidade de cada universidade. A partir de 1961, o ensino técnico também passa a ser considerado como equivalente ao secundário, o que possibilita aos estudantes desta vertente de ensino prestarem o exame vestibular.

A transformação seguinte que cita Fraga (2001) é a alta popularização do vestibular associada à crescente urbanização do Brasil. Os estudos representavam a maneira de ascensão social mais sólida, o que gerou uma demanda muito maior do que a quantidade de vagas. Baeta (1985) nos explica também que associadas às mudanças no plano social, econômico e político estão as tensões oriundas do confronto de interesses, valores, posturas ideológicas são os principais atores das transformações no sistema educacional dos anos 60 a 80 do século passado. Estes fenômenos ocasionaram transformações no projeto arquitetônico da prova, como a exclusão da prova oral e a adoção da prova objetiva. A vantagem que esta última oferecia era uma correção computadorizada que acelerava o processo de seleção dos candidatos.

É possível ver como uma força de natureza ideológica, como a postura em relação ao sistema educacional de um país, toma forma discursiva e enunciativa, chegando a influenciar diretamente a estrutura arquitetônica do exame. O poder do posicionamento

ideológico atravessa todas as instâncias ligadas ao signo, e marca na palavra um elo entre ela e todo o contexto de sua existência. Essa característica do signo ideológico é amplamente explorada neste trabalho principalmente através da perspectiva histórica, em que ficam evidentes os percursos das forças ideológicas, como o que acabamos de tratar.

Um ponto chave que vale ser destacado na história do vestibular é a criação do Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP). Fraga (2001) explica que este centro criado pelo governo tinha por objetivo “promover investigações no campo da educação quando relacionados à montagem de testes psicológicos e educacionais (p. 54). De acordo com a autora, o centro realizava testes voltados aos estudantes em fase final do ensino secundário com vistas ao aferimento da aprendizagem deles, de modo a avaliar o aproveitamento da formação educacional até então, além de predizer as possibilidades de êxito no vestibular e depois no ensino superior.

Ainda que seja cedo na história para determinar o estabelecimento do Enem, vale muito ressaltar o que consideramos quando tratamos do *baccalauréat*. O estabelecimento de um signo não se dá sem um vínculo historicamente marcado. O Enem pode encontrar suas raízes ideológicas neste primeiro movimento do governo em prol das aferições de aproveitamento dos estudos por parte dos alunos que se servem do sistema educacional brasileiro. Os objetivos da CETPP aproximam-se muito de um dos dois objetivos centrais do Enem, que é justamente oferecer uma ferramenta que possibilite ao Estado aferir a aprendizagem do aluno, seu desenvolvimento cognitivo, ao mesmo tempo que serve para o próprio aluno como uma ferramenta de auto avaliação para sua preparação pessoal para os vestibulares.

Um outro ponto que ajudou a modificar o modo como o vestibular era concebido pelas universidades foi, como chamou Fraga (2001), a figura dos excedentes. Baeta (1985) nos ensina que eles são resultado de políticas de expansão dos níveis educacionais que começaram na década de 50 do século XX. Com o número muito acima de candidatos aprovados em relação à quantidade de vagas ofertadas nas instituições de ensino superior, a presença dos excedentes permitiu a problematização dos moldes educacionais vigentes, e a saída que o governo encontrou não foi o aumento do número de vagas, mas uma possibilidade de sanar tal problema no campo linguístico. A Lei

5.540/68, em seu artigo 17, define que as instituições de ensino superior podem ofertar cursos de graduação a estudantes que tenham concluído o colegial ou nível equivalente e que tenham sido classificados em concurso vestibular.

Baeta (1985) nos traz dados que são importantes de serem ressaltados porque sua pesquisa, apesar de tratar do vestibular do meio do século XX, as críticas apresentadas ainda servem para explicar os impasses gerados tanto pelo vestibular atual quanto pelo Enem. A autora levanta que o vestibular permitia uma seleção que privilegiava apenas os extratos sociais da classe média e alta. Os efeitos disso foram a desigualdade interna no ensino superior. Os cursos cujas carreiras são mais rentáveis eram ocupados apenas pela faixa social que já tinha boas rendas. Os cursos de menor rendimento ficavam como “opção” das classes mais desfavorecidas.

Nas palavras de BAETA:

Os candidatos aprovados para os cursos de maior prestígio são aqueles que provêm das camadas altas e médias da população, que se dedicam apenas aos estudos, freqüentaram as melhores escolas de 1º e 2º graus, estudaram em turno diurno etc. [...] Assim, se a conjuntura, como vimos, proporcionou um crescimento de vagas, a estrutura sócio-econômica se revela nas chances de sucesso. As desigualdades sociais se manifestam nas desigualdades educacionais [...] (1985: p. 105)

O que podemos aferir nesta discussão é que pensar em vestibular é também pensar em toda a estrutura educacional do país associada inclusive com os extratos sociais. A estrutura econômica é um fator determinante para o sucesso ou insucesso dos alunos no contexto universitário. Essa realidade não é diferente ainda nos dias atuais.

A mesma autora ainda nos mostra que o número baixo de vagas disponíveis nas universidades públicas impulsionou o desenvolvimento e crescimento de unidades de ensino de nível superior do setor privado. Com o cunho do lucro sob a bandeira da formação educacional e profissional, os cursos passaram a atender a faixa da sociedade que não conseguia ser aprovada para os cursos que pretendia mas que ainda assim poderia pagar por uma formação no setor privado.

Assim, as formações que ganharam espaço inicialmente correspondiam às áreas de letras, administração, pedagogia etc.; ou seja, os cursos de baixo custo operacional. Essa realidade ainda se replica na atual conjuntura. Podemos levantar nossa própria

experiência no curso de Letras quando, ainda no início do primeiro ano, os “bixos” eram chamados pelo professor a se apresentar (identidade), falar da cidade de que veio, de que escola, se pública ou privada (identificação do extrato social) e as motivações da escolha do curso. Sobre esse último ponto, a maior parte dos colegas em sala revelavam fazer Letras porque não conseguiam passar no vestibular para o curso que pretendiam. Odontologia, Direito, Educação Física, Enfermagem, eram os mais citados. Também a maioria dos alunos provinham do mesmo extrato social, aquele que não tinha condições de pagar por uma educação de base de qualidade e também não tinham dinheiro para pagar uma formação na área pretendida no setor privado.

O texto de Baeta (1985) nos revela ainda outro ponto sobre o qual é necessário refletir. Com o aumento da demanda pelas vagas em universidades públicas e a consequente adesão cada vez maior de candidatos aos vestibulares, as questões de múltipla escolha começaram a ser utilizadas como meio de acelerar as correções e o andamento do processo como um todo. Assim, a prova nestes moldes permitiria uma correção mecânica das questões, uma correção computadorizada. A voz da modernidade então começa a tocar as nuances do vestibular. Mas associada à modernização, outras questões se colocam em evidência.

A qualidade das questões ofertadas tornou-se um dos problemas da educação. Baeta (1985) apresenta uma pesquisa que mostra a influência das questões do vestibular no ensino. Se essas questões não apresentam o resultado de discussões teóricas que as subsidiam, as influências exercidas por elas no seio escolar tendem a transparecer a fragilidade tanto do processo do vestibular quanto do próprio sistema educacional. A autora expõe que “os pressupostos teóricos que embasam essa corrente da avaliação não foram observados nem a nível do vestibular, nem a nível do segundo grau” (BAETA: 1985, p. 104).

A segunda saída do governo para o embate sobre a falta de vagas nas universidades públicas e a quantidade de alunos que eram considerados aprovados se deu novamente no campo linguístico, e a nova determinação gerou uma nova configuração da prática social. Esta prática deu-se nos planos idiossincráticos e, estivessem de acordo ou não, eram submetidos às forças ideológicas da política

educacional vigente. A transformação do vestibular de exame para concurso parece ter viabilizado o processo na perspectiva do Estado.

Assim como Fraga (2001), trazemos Santos (1888), que nos esclarece um ponto bastante relevante a respeito do vestibular ser caracterizado como exame ou como concurso. O autor esclarece que um exame tem por objetivo ser um diagnóstico que fixa critérios mínimos para verificar se o examinando possui determinadas características, enquanto que o concurso promove uma classificação a partir de critérios previamente estabelecidos. Para a primeira fase do Enem, foi adotada a Teoria Clássica dos Itens, e para o novo Enem, o sistema adotado foi o da Teoria de Resposta ao Item, que se apresentou como uma possibilidade de mensuração mais adaptada aos moldes da prova e também de seus objetivos.

Podemos observar o poder da linguagem do qual o governo se serve para transformar uma situação de modo favorável a ele, ou seja, atuando entre as distâncias que separam exame de diagnóstico e concurso classificatório. Se as alterações no campo da linguagem “resolvem” um problema na perspectiva do governo, esse problema só se torna ainda mais difícil de ser superado, quando visto da perspectiva dos estudantes menos favorecidos.

Se por um lado, substituir o termo exame pelo termo concurso parece ter sido uma boa saída para o governo, este impasse se repete ainda nas linhas da história do Enem. A partir do momento que ele é utilizado por universidades como única forma de seleção de novos acadêmicos, o status de exame parece sofrer algumas distorções, já que ele também se comporta como concurso.

Fraga (2001) e Baeta (1985) ainda lembram que em 1971 o vestibular passou a ser unificado, isto é, passou a ter composição idêntica para a concorrência em todos os cursos universitários, sendo a partir de então cobrado o mesmo conteúdo de todos os candidatos. As provas deveriam ser aplicadas para todos os candidatos ao mesmo tempo em todo o território nacional. A Lei 5.692/71 estipula o núcleo comum de disciplinas a serem contempladas no vestibular. Quanto a isso, é interessante retomar o que Lelis (apud Baeta) cita:

Basicamente, as motivações para a mudança da sistemática, do concurso vestibular foram justificadas em função do desgaste dos candidatos para se

submeterem às várias provas em diversas instituições em busca de vagas, do grau de dificuldade das provas que superava o nível de ensino de segundo grau da época, tornando-as verdadeiras 'charadas', e do aspecto de ônus financeiro, uma vez que os candidatos tinham que pagar altas e múltiplas taxas de inscrição a que vinham se somar despesas de locomoção, alimentação e hospedagem nas diversas cidades onde estavam localizadas as instituições pleiteadas" (LELIS: 1985, *apud* BAETA: 1985, p. 102)

O que se pode constatar desde já é que a formação pública não oferecia desde então condições de igualdade para a concorrência das vagas limitadas na rede de educação pública no Brasil. Este aspecto ainda compõe o cenário nacional universitário. Outro fator que gerou a mobilização de novas políticas educacionais foi declaradamente financeiro, com vistas à alta oneração que existia em se prestar várias provas de vestibular, o que automaticamente contribui para a seleção dos extratos sociais que podem participar dos processos seletivos. Este quadro também ainda se replica, visto que atualmente as universidades são responsáveis por seus processos seletivos, gerando diversas provas por ano no território brasileiro. Ainda que políticas sejam implantadas por algumas das universidades, como a Estadual de Campinas, ou a Estadual de Maringá, que promovem a aplicação do vestibular em diversas cidades, não podemos dizer que estas práticas supram a demanda que não consegue inscrever-se, ou, quando consegue graças às políticas de isenção de taxa de matrícula, não podem custear com viagem e estadia para a realização das provas. Podemos creditar todos esses conflitos na conta do vestibular.

Outro ponto da história do vestibular que se funde com a história do Enem está no papel do Conselho Federal de Educação, que tinha por objetivo determinar o núcleo comum. Assim, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira compõem o núcleo de Comunicação e Expressão. Estudos Sociais reuniam as disciplinas de História, Geografia e OSPB (Organização Social e Política Brasileira). Ciências era o núcleo composto por Matemática, Ciências Físicas e Biológicas (Química, Física e Biologia).

Para encerrar a discussão sobre a história do vestibular, que não se esgota nas retomadas dos eventos nesta tese, trazemos o Decreto n. 79298/77, que, na tentativa de rever o papel do vestibular e a sistemática de seleção, foram reintroduzidas as provas de redação, além da diminuição de número de provas por concurso e quantidade de questões por prova.

Todos esses eixos se cruzam no campo da palavra vestibular, transformando-o em um verdadeiro campo de batalhas ideológicas, o que o configura como um signo ideológico por excelência. Todas as lutas que tratam de desigualdade de cultura escolar e econômicas são transparentes de maneira idêntica quando falamos do Enem. Esta é uma das heranças sógnicas que o Enem carrega de seu ponto de origem, o vestibular. A dinâmica dessa relação dialógica está manifesta no nível textual, e esse nível textual é o que Bakhtin chama de gênero do discurso. Se os gêneros são o lugar onde as ideologias determinam a prática social humana, o vestibular é um grande exemplo de como todas as batalhas vão se acumulando no signo ideológico e o vestibular se torna o exemplo de como um signo ideológico gera heranças ideológicas aos seus signos pares.

Fraga (2001) nos lembra que o concurso deixou de ser obrigatório a todos os centros universitários, com o Parecer 98/99, do Conselho Nacional de Educação. A partir de então, as universidades poderiam estipular o melhor processo de seleção adaptado às suas filosofias.

Essa discussão foi necessária para podermos reconhecer no Enem as heranças sógnicas que ele carrega, uma vez que ele se aproxima bastante das práticas sociais produzidas pelo vestibular na sociedade brasileira. Passamos agora a estudar um pouco sobre alguns detalhes da história do Enem, de modo a confirmar a presença dessas heranças.

2.2.4 A VOZ DO ENEM: O ESTABELECIMENTO DO SIGNO

Pensar especificamente a história do Enem é um exercício de recorte no tempo que o separa do vestibular. No entanto, como já vimos com as considerações históricas dos processos seletivos no Brasil e a avaliação nacional francesa, pensar a história de um evento social de tamanha dimensão é jogar com as forças políticas e ideológicas que sustentam o desenvolvimento do exame no cenário educacional brasileiro. As lutas ideológicas que se enfrentam na materialidade linguística do Enem não inauguram esse diálogo na arena aqui analisada. Muitas das relações dialógicas entre ideologias já compunham os liames que contam a história do vestibular.

Não podemos deixar de mencionar que nosso intuito com a explicitação da história do Enem é verificar como a herança do vestibular atua neste outro contexto, ou seja, como um signo herda valores ideológicos de outro. Assim, tornou-se possível a referência ao vestibular como tradicional em oposição ao Enem. Isso só acontece porque Enem e vestibular são postos em discussão em uma mesma arena e o encontro deles gera a necessidade de diferenciação entre ambos a partir de uma segunda marca, que caracteriza melhor um e outro. O vestibular é tradicional e o Enem é o que foge do parâmetro do tradicional.

Para começar nossa abordagem do Enem, situamo-lo dentro do sistema nacional de avaliação educacional. Participam deste mesmo sistema o Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), que avalia os formandos dos cursos de graduação; e o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), responsável pela avaliação na Educação Básica. O sistema educacional então é avaliado em todos os níveis de ensino. Nas palavras de Travitzki (2013), o Enem goza de “ampla aceitação na sociedade, talvez por constituir-se numa alternativa ao vestibular tradicional, com amplitude nacional e foco no raciocínio, mais do que nos conteúdos”. O objetivo era averiguar se o egresso estava apto a exercer sua cidadania, seja no mercado de trabalho ou na continuação de seus estudos.

O cientista da educação agora citado já nomeia o Enem enquanto uma alternativa ao vestibular tradicional. No entanto, não atribuímos a ele a origem desse raciocínio. Trata-se, antes de tudo, de uma visão legitimada já no seio das práticas sociais que delineiam o Enem. É possível encontrarmos essa relação do vestibular com o Enem veiculado de diversas formas. Exploramos mais à frente um pouco sobre esse assunto. Por ora, detemo-nos nos aspectos gerais da avaliação, que se iniciou em 1998.

No ano em que ele se estabelece enquanto signo, o Enem foi criado dentro de um contexto internacional em que as avaliações padronizadas ganhavam prestígio e atenção das políticas educacionais. Ao ser criado, o Enem possuía os seguintes objetivos:

- a. oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder a sua auto avaliação com vista às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- b. estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

c. estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior. (BRASIL: 1998, p. 2).

Como bem marca Travitzki (2013), o terceiro objetivo foi o que mais encontrou ressonância social. Antes de tratar sobre os desdobramentos da força social que teve esse objetivo, tratemos um pouco sobre o formato específico do exame.

O Enem foi desenhado para avaliar 5 competências gerais articuladas a 21 habilidades. Cada habilidade era avaliada por uma questão fácil, uma média e uma difícil. Assim, o caderno de provas contava com 63 questões mais a proposta de redação. A prova tinha uma aplicação em um único dia e a duração era de cinco horas.

Este exame nacional iniciou sua história com um projeto de avaliação que não toma como base os conteúdos escolarizados, mas habilidades e competências que são aferidas a partir desses conhecimentos. Ao preferir avaliar a capacidade de mobilizar conhecimentos e não a posse deles, as questões do Enem possuem algumas características que os diferenciam dos vestibulares conteudistas, que é a apresentação de conteúdos nos textos-questão necessários para a resolução do item, o que, de acordo com o autor, pode justificar o fato de as questões no Enem serem maiores do que as questões que compõem o vestibular tradicional.

As competências elencadas pelo Inep que orientam transversalmente todas as habilidades investigadas nos itens da prova eram:

- I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
- II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (BRASIL: 2002, p. 11)

As análises dos resultados eram feitas com base na Teoria Clássica dos Testes.

No que diz respeito às leis e orientações governamentais em vigor com as quais o Enem mantém um diálogo estrito, recuperamos de Branchini (2014) as seguintes referências: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), e mais tarde pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação sobre a Educação Básica (BRASIL, 2001).

Se o intuito era promover uma ferramenta que pudesse ser utilizada tanto pelo mercado de trabalho quanto pelas instituições de ensino como um complemento do processo de avaliação, a partir do ano 2000, alguns centros universitários já começam a usar o desempenho do avaliando no Enem como parte do critério de seleção. Esses são os primeiros passos que foram dados pelas instituições de ensino em nível superior em direção à fusão parcial dos modelos de avaliação propostos pelo vestibular e pelo Enem.

Não sabemos até que ponto o nascimento do Enem pode ser marcado como um evento totalmente isolado do vestibular, mas podemos considerar que o ano 2000 marcou um grande passo na história das duas ferramentas, que, ao se aproximarem, deram início a uma nova maneira de vivenciar esses eventos na vida do estudante brasileiro.

Até então, cada signo ideológico guardava em si características únicas que podiam em certo ponto ser semelhantes entre si, mas que não se confundiam, pois o caráter de uma era diferente da outra, a constituição de uma prova era diferente da outra, e principalmente o papel social das duas eram diferentes, ainda que intimamente relacionados.

A partir de 2001, o Enem passou a oferecer isenção da taxa de inscrição para os extratos sociais desfavorecidos. Este é um fator importante a ser considerado porque um movimento similar já havia sido feito no contexto do vestibular pelas políticas educacionais na tentativa de promover a igualdade de oportunidades. Assim, mesmo antes de ser transformando em “uma espécie de vestibular nacional”, como bem disse Travitzki (2013, p. 183), o diálogo sobre o acesso facilitado do exame pelas classes mais pobres estava em pauta.

Ainda que vestibular e Enem partilhem essa empreitada no campo da ideologia oficial, ainda não podemos dizer que o processo do Enem seja idêntico ao do vestibular, no que diz respeito à tentativa de promoção da igualdade de acesso. De toda forma, considerando que ambos os eventos sociais se manifestam socialmente inclusive no

âmbito do enunciado, e que a enunciação é irrepitível porque assim são as condições de produção de um enunciado, os movimentos de democratização do Enem e do vestibular também não são iguais, nem se repetem aqui e ali. O que podemos afirmar, contudo, o que é corrente nas duas partes da história aqui posta em evidência é a necessidade de uma transformação social através de políticas educativas de amplo alcance social.

No vestibular, as políticas educacionais se cruzavam com o orçamento familiar, quando o vestibular foi unificado. O fator financeiro foi um dos critérios para que o vestibular pudesse ser prestado pelo candidato de modo a concorrer a vagas em todo o território nacional por uma faixa de preço reduzida. Ainda assim, tal política para o vestibular não proporcionou uma inclusão tão massiva quanto essa política do Enem de não tarifar os candidatos provenientes da faixa mais pobre. Como todas as ações provocam reações, o efeito responsivo também marcou o Enem. Até 2000, o exame contava com questões previamente testadas, mas a popularização da prova tornou-se muito maior principalmente depois da política da isenção da inscrição, e o Inep considerou que os pré-testes poderiam colocar em risco a validade do exame, conforme consta no Relatório Pedagógico 2004 (INEP: 2007).

Associado a outros fatores, a viabilização do acesso ao exame via políticas de isenção de taxa de inscrição ajudou a popularizar o Enem em todo o Brasil. Atualmente, mais da metade dos participantes se servem da isenção. Esse marco nos garante uma maior aproximação dos dois signos ideológicos. Sob os limites dessas duas arenas, o fator financeiro é discutido tendo em vista a mesma proposta: promoção de igualdade, ainda que o modo que a igualdade pretendida de ser promovida fosse, como no caso da primeira, um fator de pré-seleção dos que poderiam ou não prestar o vestibular.

Nos anos de 2004, 2005 e 2007, os principais eventos históricos que marcam o percurso do Enem são relacionados a políticas de expansão do acesso ao ensino universitário e da rede federal de educação superior. O Prouni - Programa Universidade Para Todos - é um programa do Ministério da Educação que promove bolsas de estudos integrais e parciais para o ingresso em centros universitários da iniciativa privada aos participantes do Enem. Em 2004, ele foi criado com o intuito de ampliar o acesso às instituições de ensino superior. A partir de 2005, o programa foi vinculado ao banco de

dados socioeconômicos do Enem. De acordo com o sítio eletrônico do plano, os critérios para o acesso ao programa circundam o desempenho do participante no Enem e fatores socioeconômicos, uma vez que esta é uma ação do governo em prol dos extratos sociais menos favorecidos³¹.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi projetado para retomar o crescimento das universidades federais no Brasil como previsto pelo PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação. De acordo com o sítio eletrônico do programa³², o Prouni previu o aumento do número de vagas nos cursos de graduação e do número de cursos noturnos, entre outros, com o intuito de diminuir as desigualdades sociais no Brasil.

As duas ações colocam em cena o desejo por parte do governo brasileiro em ampliar o acesso ao ensino superior como estratégia para a diminuição das desigualdades sociais. Dessa maneira, o Enem torna-se um ponto chave nesta proposta, o que atribui a esse signo ideológico valores sociais que não eram explicitamente voltados aos extratos sociais mais pobres. O debate sobre igualdade social então é um dos eixos que cruzam, ainda que de forma distinta em cada um desses signos, o vestibular e o Enem.

Um grande marco na história do exame nacional foi erigido no ano de 2009, quando o Brasil conheceu o novo Enem. A partir deste ano, ele passa a contar com alterações que o modificaram fundamentalmente, tanto em sua composição quanto na maneira que ele articula as práticas sociais a respeito do ingresso na vida universitária.

Se antes ela não era separada em áreas do conhecimento porque visavam enfatizar o modelo interdisciplinar de prova, agora passa a contar com quatro delas: Ciências Humanas e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Linguagens, códigos e suas tecnologias e redação; Matemática e suas tecnologias. Para

³¹ As informações apresentadas encontram-se disponíveis no seguinte endereço: http://siteprouni.mec.gov.br/tire_suas_duvidas.php#conhecendo.

³² As informações apresentadas encontram-se disponíveis no seguinte endereço: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>.

cada uma dessas áreas foram desenvolvidas Matrizes de Referência específicas, às quais foram associados os objetos de conhecimento, que, segundo Branchini (2014), são os conteúdos exigidos no Enem. As cinco competências iniciais deram origem ao que o Enem chama a partir de 2009 de Eixos Cognitivos. Estes eixos são comuns a todas as áreas de conhecimento e mantém um diálogo orgânico com as novas competências e habilidades.

Além da divisão das questões por área do conhecimento, outra mudança fundamental na concepção do exame foi o aumento do número de competências, que passou de cinco para 30, além do número de habilidades, que de 21 passou a uma lista de 120, sendo que cada área do conhecimento conta com 30 delas. O número de questões passou de 63 para 180 e a prova passou a ser aplicada em dois dias, o primeiro com quatro horas e trinta minutos e o segundo com 5 horas e trinta minutos.

Neste momento da história do exame, o que podemos observar é um maior distanciamento das ideias originárias do Enem e uma aproximação dos vestibulares tradicionais tanto no modo como se concebe a avaliação quanto na função específica de selecionar. Dessa forma, o Enem começou, a partir da edição de 2009, seu caminho em direção a um diálogo ideológico muito mais intenso com o Vestibular, quando finalmente os novos planos e políticas educacionais voltadas ao exame ganharam espaço. Deste ponto em diante, as práticas sociais em torno do vestibular e do Enem passaram a se assemelhar mais e mais promovendo uma massificação de atitudes responsivas similares a ambos. Os estudantes se preparam para prestar ambos os exames. Existem publicações específicas aos estudantes de ambos os exames. Existem cursos preparatórios também para ambos. Inclusive, os ditos cursinhos não separam seus alunos clientes tendo critério aqueles que prestarão este ou aquele exame. Os estudantes preparam-se juntos, o que nos revela que o comportamento social perante vestibular e Enem vão se misturando, se entrecruzando e se entrecompondo.

As transformações nas políticas que regem o Enem são os elementos que representam aqui um modelo ideológico. Essa ideologia articula a maneira como o Enem organiza a prática social no âmbito da educação, e também a maneira como os sujeitos se preparam em relação ao futuro deles. Preparar-se para responder às questões

propostas no Enem é responder socialmente a um esquema de ações previsto neste modelo ideológico. É legitimar tal modelo. Ao mesmo tempo, responder aos itens do Enem corresponde a confirmar que tais políticas implantadas são válidas e aceitas no meio social brasileiro. Desse modo, o caderno de provas do Enem torna-se um eixo organizador de práticas sociais. Esse emaranhado de eventos dialógicos se manifesta enunciativamente nas várias salas de aula em todo o Brasil, textualmente no caderno de provas, na avaliação do Enem, na avaliação enquanto um gênero discursivo. Assim, cruzam-se definitivamente a força ideológica do vestibular com a do Enem. O vestibular finalmente encontra no Enem espaço social aberto a receber uma herança que ele construiu ao longo dos anos desde que foi criado até a atualidade.

Travitzki (2013) afirma que o Enem ocupa uma posição intermediária entre a proposta inicial do exame e os vestibulares tradicionais, visto que propõe ao mesmo tempo medir o domínio de conhecimentos básicos e observar o raciocínio dos estudantes. O plano gestor proveniente da superestrutura reflete os ideais desse duplo objetivo, o que reforça a mudança na estrutura composicional do exame. Contudo, as práticas sociais em torno dele promovem uma aproximação ainda maior.

Em resposta à grande demanda que busca o Enem como forma de acesso direto às universidades federais, o Ministério da Educação cria o Sisu – Sistema de Seleção Unificada. É através dessa ferramenta que estão articuladas as vagas ofertadas pelas universidades federais e os participantes do Enem. Esta política só pôde existir porque o Enem teve sua bagagem ideológica formada por uma herança de ações sociais já estabelecida pelo vestibular. Assim, a existência do Sisu só vem a confirmar nossa afirmação de que os signos ideológicos carregam uma herança transmitida pelas aproximações com outros signos.

Para demonstrar que a força desta possibilidade de existência do Enem enquanto vestibular é tão ou mais importante do que as outras possibilidades, tendo em vista inclusive a adoção de políticas educacionais paralelas ao Enem enquanto processo seletivo, já contamos então com a avaliação do desenvolvimento cognitivo do estudante e, a partir de 2010 com a possibilidade de obtenção do diploma de segundo grau. Nenhuma das outras possibilidades do Enem é tão popular ou motiva tanto os participantes a ingressarem no exame quanto a motivação pelas vagas nas

universidades. Somado a essa função social do Enem, a partir de 2011 os alunos que desejam obter financiamento para um curso em universidades do setor privado devem necessariamente submeter-se à prova.

O Fies – Fundo de Financiamento Estudantil – é mais um dos planos do governo implantados através das ações do Ministério da Educação e Cultura que tem por objetivo possibilitar à comunidade maior acesso aos cursos universitários, de modo a intensificar o plano de diminuição das desigualdades sociais. Assim, na linha cronológica do Enem, esta é a última política vinculada a ele, dando ainda mais força, ao lado do Prouni e do Reuni, ao projeto discursivo que aproxima Enem e vestibular enquanto articuladores sociais semelhantes.

Depois das discussões histórias levantadas, concordamos com Travitzki (2013) quando explica que o Enem se apresenta historicamente em dois perfis: o primeiro, cujo objetivo era a avaliação, e o segundo, implementado a partir de 2009, cujo o objetivo é a seleção. Nesse contexto, o Enem não se equipara ainda aos vestibulares conteudistas, mas pode configurar-se como uma prova no ponto de transição entre o Enem anterior a 2009 e os vestibulares tradicionais.

Para sermos concisos, vamos apresentar de modo breve dois fatos importantes para pensar a relação Enem e vestibular. Para tanto, fazemos alusão aos objetivos de cada nível de ensino. Considerando a diferença de objetivos entre a escola obrigatória e o nível universitário, temos que a primeira é formadora da sociedade, do cidadão apto a exercer sua cidadania de forma plena, enquanto a segunda é formadora de profissionais que visam atuar no mercado de trabalho da mesma sociedade. O Enem, então, mostra-se numa situação delicada quando se projeta ao mesmo tempo em duas missões tão distintas: a de avaliar os egressos do ensino médio e selecionar os novos universitários. Consideramos, contudo, que parte da formação escolar necessária para a continuação dos estudos em nível universitário é sim a formação do cidadão pleno. No entanto, assumimos o discurso sobre a fragilidade de um mesmo procedimento avaliativo que visa observar os dois fatores ao mesmo tempo.

Em entrevista a Travitzki (2013), Lino de Macedo, um dos idealizadores do primeiro Enem, revela que o objetivo da prova não estava ligado com a escola que prepara o aluno para a escola seguinte, modelo vigente no perfil educacional do Brasil

no século XX. O entrevistado também considera que o atual Enem exerce uma função de vestibular nacional. Ele ainda ressalta a importância de se considerar que se a ideia era promover maior igualdade de oportunidades para todos os candidatos a conseguirem uma vaga em uma das universidades federais, o efeito contrário também acontece, quando alunos de regiões mais favorecidas tem acesso às vagas de regiões com menor desenvolvimento na formação educacional de base.

O entrevistado também afirma que a mudança do Enem também pode ter desencadeado outros fatores negativos, perdendo o caráter de que era “para todos”, passou a ser um exame para a progressão na formação escolar, tornou o exame como um todo bastante vulnerável, graças às tentativas, por vezes com sucesso, de sabotagem. Ele ainda sustenta a ideia de que os recentes objetivos do Enem são muito díspares para serem atingidos por uma mesma ferramenta, ora examinatória ora classificatória. Outro entrevistado por Travitzki (2013) que participou da criação original do Enem, Nilson Machado, também afirma que o obstáculo da nova concepção do exame está na transposição dos dois objetivos em um único exame.

A voz dos entrevistados representa uma força discursiva que contribui para a descredibilização do exame enquanto ferramenta válida para as vias que ele pretende avaliar. Apesar de existente, essa linha de pensamento não divide espaço, por exemplo, na mídia, que em geral, tende a reforçar o caráter seletivo, aproximando-o do vestibular. Veremos a seguir alguns índices na linguagem.

Na literatura do governo sobre o Enem, o sujeito que se submete aos exames do Enem é chamado de participante. Este vocábulo permite ao Estado referir-se tanto àqueles que buscam o Enem como uma via de acesso aos bancos universitários quanto àqueles que prestam a prova por outros motivos, como a autoavaliação ou a obtenção do certificado de Ensino Médio. Chamamos a atenção para essa polarização: de um lado, o participante candidato, de outro, o participante interessado nos outros objetivos do Enem.

Quando utilizamos o termo Enem em um motor de buscas na internet, os resultados, considerados mais relevantes, que configuram a primeira página relacionam-se ao exame considerando-o muito mais uma ferramenta de seleção que uma ferramenta de avaliação cognitiva. O primeiro resultado apresenta o sítio eletrônico oficial do Inep. O

segundo resultado mostra um portal de notícias onde é possível realizar uma busca secundária a partir das palavras-chave sugeridas: notícias, fotos, vídeos, simulados, informações sobre inscrições, etc. A presença de uma alternativa de filtro com a palavra simulados nos indica o perfil de ferramenta de seleção. Enquanto ferramenta de avaliação cognitiva, não faria sentido o aluno egresso praticar suas habilidades, visto que a proposta do exame não equaciona ou ranqueia os candidatos nesta vertente.

Em seguida, sob a aba de notícias em destaque, o Enem está vinculado a matérias de apuração de fraude³³, o que nos coloca de volta à arena a fala de Lino de Macedo, que associou o Enem enquanto processo seletivo a movimentos de fraude que pudessem mostrar a fragilidade do sistema de preparação e aplicação das provas. Depois, o sítio da Universidade de Coimbra, em Portugal, é listado com uma página que explica como os brasileiros podem requerer uma vaga a partir das notas do Ensino Médio e do Enem sem passar por outros processos avaliatórios ou seletivos³⁴. Por último, a pesquisa indica a página do Wikipédia, sobre a avaliação em pauta. Além desses dados, ainda existem plataformas na internet que oferecem cursos preparatórios específicos para o Enem, inclusive com simulados³⁵.

³³ Disponível em : <http://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/pf-em-goias-apura-indicios-de-fraude-no-enem-51844/>

³⁴ Disponível em: <http://www.uc.pt/brasil/graduacao/enem>

³⁵ Um exemplo disso pode ser verificado em: <http://vestibular.brasilecola.com/enem/pre-enem-online-gratuito-recebe-inscricoes-para-5-mil-vagas/332279.html>

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Nesta primeira parte, investigamos o *baccalauréat* e o Enem de modo a concebê-los como dois signos ideológicos, assim delimitados a partir da teoria do Círculo de Bakhtin, principalmente pautados na literatura científica filiada a esta corrente teórica e especialmente àquela que dialoga com a obra de Bakhtin/Volochínov *Marxismo e filosofia da linguagem*.

Durante o percurso investigatório aqui proposto, delimitamos os dois vocábulos enquanto signos ideológicos, explorando a relação deles no emaranhado de vozes que os constituem. As considerações que nos vemos habilitados a fazer a partir das discussões propostas confirmam que ambos os termos são de fato bons exemplos de signo ideológico. Também, pudemos oferecer nossa contribuição teórica que visa compreender esse fenômeno, tantas vezes estudados e debatido na esfera científica, política, filosófica, educacional, jornalística etc.

Nossa contribuição versa sobre o estabelecimento de um signo. Ele não nasce de um marco zero sem antecedentes, mas encontra-se inserido em uma cadeia discursiva que possibilita sua imersão, sua existência. Exploramos esse fato a partir do que convencionamos chamar *estabelecimento do signo e herança sígnica*.

O estabelecimento do signo, no caso dos que foram investigados, tem um início marcado na legislação brasileira e francesa. O *baccalauréat* foi estabelecido a partir de 1808, o Enem a partir de 1998. As datas marcam no percurso histórico o momento de “nascimento” dos signos em seus respectivos meios sociais. Mas é preciso chamar a atenção de que não existe uma invenção de signos. Eles são por si só frutos de uma cadeia de fatos sociais sobretudo de ordem histórica. É através da história que são reconhecidas as camadas ideológicas que se sobrepõem no corpo de um signo linguístico.

Considerando que os signos não possuem uma data de nascimento ou um evento inaugural, mas são resultados de processos sócio-históricos, perguntamo-nos como devemos compreender o efeito discursivo gerado pela oficialização de um signo, como os aqui estudados, o *baccalauréat* e o Enem. Nossa investigação em torno deles nos indica que as lutas de classe e os enfrentamentos ideológicos são os embriões de um

signo ideológico. A evolução dessas relações dialógicas pode oferecer condições para novos arranjos sociais e discursivos, que por sua vez podem gerar novos modos de interação humana. Assim, as discussões sobre a continuação dos estudos em nível superior ou a formalização do exercício das profissões liberais, por exemplo, foram discussões que possibilitaram os planos de Bonaparte de “criar” o *baccalauréat*. No mesmo sentido, o governo brasileiro se viu na posição responsiva de criar um sistema avaliativo que pudesse gerar dados que permitissem um acompanhamento do desenvolvimento do Ensino Médio, informações que eram e ainda são necessárias para o desenvolvimento de políticas públicas de âmbito nacional que contam com os fundos tanto brasileiro quanto internacional monetário.

Os enfrentamentos ideológicos são condição primária para que o signo “surja”. É preciso que desses enfrentamentos novas posturas se desenvolvam, para que o cenário se altere e assim se configure a necessidade de um novo campo de enfrentamento, um novo ringue, ou campo de batalha ideológica. Neste seio é que se fundam as novas palavras, que vão comportar a continuação dessas batalhas previamente estabelecidas. Assim, com o advento da fixação de um novo significante para comportar os capítulos seguintes dessas lutas de classe, podemos atribuir não o nascimento de um signo, mas o seu estabelecimento. Assim, o estabelecimento de um signo não marca seu nascimento, mas sim o momento a partir do qual batalhas anteriormente travadas migram para um novo corpo linguístico, uma nova arena discursiva.

As evoluções do signo não são mecânicas ou automáticas. Os signos comportam em si uma resistência às alterações, que permitem guardar em seus corpos textuais o acúmulo das discussões ao seu redor, em sua causa. É desse modo que o *baccalauréat* evoluiu em seus formatos de prova, com o acréscimo e a supressão dessa ou daquela disciplina, com a presença de mulheres que passaram a ter o direito de submeter-se aos exames etc. Esses novos adventos não tiveram força ou razões para que fossem gerados novos termos. Assim, esses enfrentamentos acumulam-se na história do signo. Dessa maneira, não tratamos do mesmo *baccalauréat* ao longo de toda sua existência, mas concordamos em comportá-los todos dentro de um mesmo vocábulo.

Pudemos observar também que o *baccalauréat* de Napoleão Bonaparte apoderou-se de um exame que já existia e que exercia uma função social parecida. Ainda antes

deste exame, vimos a *déterminance* como articuladora de algumas das interações que o atual *baccalauréat* promove na sociedade francesa. Decidimos por interpretar esses fatos ressaltando que existe uma bagagem de discussões ideológicas que um signo, ao ser estabelecido, recebe e sobre o qual ele dará continuidade para a produção de suas próprias camadas de enfrentamentos ideológicos. Essa bagagem é o que chamamos aqui de herança sígnica. O *baccalauréat*, então, herdou de seu homônimo e da *déterminance* os enfrentamentos ideológicos que eles abrigaram em suas arenas. O Enem recebeu a herança sígnica do vestibular aos poucos desde sua criação, mas com muito mais ênfase a partir de sua reformulação em 2009, quando passou a atuar socialmente como uma ferramenta de seleção.

É dessa maneira que concebemos um signo linguístico a partir das teorias bakhtinianas. Encontrar seu momento histórico de estabelecimento e os eventos que estão escondidos nas camadas mais profundas nos permite compreender como um signo linguístico age e se comporta socialmente, como ele gerencia e organiza a prática social interativa a partir de si. Cabe-nos neste momento investigar como os exames se configuram como gêneros discursivos para então investigarmos a leitura no seio de cada um deles.

PARTE II – OS GÊNEROS DISCURSIVOS, O *BACCALAURÉATE* E O ENEM

PRIMEIROS PASSOS

Se na primeira parte da tese trouxemos reflexões sobre o Enem e o *baccalauréat* no que diz respeito às suas constituições enquanto signos ideológicos, a segunda parte é dedicada aos exames enquanto manifestações do campo da linguagem e enquanto gêneros discursivos. Se os signos ideológicos se manifestam na concretude da linguagem, e se é também na linguagem em que as práticas sociais dos exames se organizam, estudá-la na perspectiva da teoria do Círculo de Bakhtin é uma etapa imprescindível para nosso trabalho.

O uso da linguagem pressupõe a tomada de um posicionamento ideológico. Na linguagem encontramos presentes todos os posicionamentos ideológicos passíveis de um enfrentamento na arena de um dado signo. O signo coloca em movimento a ideologia, ele a recupera na linguagem e registra a história desses enfrentamentos em sua própria camada. Como já explorado na primeira parte da tese, o signo não é inaugurado em um meio social. Ele é constituído social e historicamente em uma cadeia contínua de atos de fala. “Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV: 2012[1929], p. 101). Essa cadeia de usos e retomadas dos signos permeia a interação humana através da linguagem. Grosso modo, a interação humana se dá na e através da linguagem.

Quando estudamos o estabelecimento do Enem e do *baccalauréat* enquanto signos ideológicos, vimos que eles se estabelecem ao longo da história, apesar de possuírem um momento social marcado de “inauguração” (ou “nascimento”). A história está toda registrada no uso da linguagem. Investigar um signo ideológico é uma tarefa que se dá na linguagem porque através dela que a herança de um signo se amalgama a ele para dar-lhe forma e sentido. A herança de um signo passa a outro através do uso da linguagem. Estabelecer um signo não é um ato linguístico isolado, mas o resultado de muitos atos linguísticos em torno dele, é o resultado de um processo histórico e social.

De modo geral, os enfrentamentos ideológicos podem compor uma camada na história de um determinado signo como também podem compor a herança de outro signo.

Nos dois casos, estamos falando de processos que se realizam por causa da linguagem. Outro fenômeno observado na linguagem e estudado nesta parte é o gênero discursivo, que organiza as práticas sociais segundo os valores ideológicos envolvidos na interação. Portanto, na segunda parte desta tese, nossa atenção se volta primeiramente para a concepção de linguagem a partir da teoria do Círculo de Bakhtin para então tratarmos dos gêneros do discurso nesta teoria. Com esses conceitos revisados, passamos a compreender o modo como a interação se dá através do Enem e do *baccalauréat* nas sociedades brasileira e francesa.

1. LINGUAGEM

Bakhtin em seu texto *Gêneros do discurso* (2010b), escrito entre os anos de 1952 e 1953 (FLORES: 1998), e publicado como adendo do livro *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN: 2010a), nos apresenta uma explicação chave que permeia toda a compreensão a respeito dos gêneros discursivos. A partir dessa explicação, exploramos os conceitos de base da discussão da segunda parte da tese para entender o percurso do raciocínio que parte da linguagem e se orienta em direção aos gêneros discursivos. Damos início pela seguinte:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos [...]. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, [...] mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN: (2010a, p. 261-262).

Procedemos agora a uma explanação teórica a partir do recorte feito do texto de Bakhtin (2010b) de modo a recuperar as discussões propostas na primeira parte da tese.

Começamos por compreender como se dá a dinâmica social através da linguagem. Esse é o modo que pretendemos evidenciar o que é linguagem, a partir de seu caráter social, a partir de sua condição de lugar da interação. O filósofo russo nos explica que todos os campos da atividade humana se organizam através dela. Portanto, apostamos que partir de um conceito de linguagem na perspectiva do Círculo nos propiciará melhores condições de discutir o que são os gêneros discursivos.

Concordamos com Geraldi (2013) no que diz respeito a delimitar a linguagem como um procedimento necessário para os estudos que tomam esse objeto como foco de análise.

Face ao reconhecimento, tácito ou explícito, de que a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; de que ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas, é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem [...]” (GERALDI: 2013, p. 4-5).

A linguagem sonora existe porque também existiu uma necessidade da comunicação entre os indivíduos tão elaborada quanto os sistemas sociais que se desenvolviam em cada período histórico. O desenvolvimento dela atrela desde sempre uma perspectiva de leitura e interpretação do social a partir de um posicionamento bem marcado, ou seja, posicionamento ideológico. Assim, através da linguagem e da enunciação o homem forma seus esquemas ideológicos, como a ciência, a arte, a moral, o direito e também a consciência individual e coletiva.³⁶ Dentro dos esquemas citados, gostaríamos de dar destaque ao Estado, responsável pela implementação e execução das avaliações do Enem no Brasil e do *baccalauréat* na França.

Portanto, a necessidade de dizer algo a alguém também carrega em si valores ideológicos. É a partir da base ideológica que tal necessidade se ampara para existir. O modo de dizer, ou ainda, a complexidade da linguagem acompanha a complexidade do contexto no qual se dá a necessidade da comunicação. De qualquer forma,

³⁶ Volochínov (2013[1930a]) explora o desenvolvimento da linguagem relacionado com a atividade econômica até mesmo no nível gramatical. No entanto, não exploramos minuciosamente seus estudos aqui porque nos interessa somente compreender que a linguagem é um efeito indissociável da ideologia e da enunciação.

independentemente do nível de elaboração da linguagem, a palavra comporta desde sempre duas facetas, como elucidam Bakhtin/Volochínov (2012[1929]): “ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém (p. 117 [grifos do autor]).

Podemos voltar ao texto de Geraldi (2013), que nos afirma de igual modo que a interlocução é o espaço privilegiado de produção da linguagem e da constituição dos sujeitos. A linguagem pode ser apreendida em sua realidade somente na singularidade do momento da enunciação. O autor ainda nos chama a atenção para o fato de que a interlocução, enquanto espaço da interação verbal, merece ser observada tendo-se em mente que a língua não está pronta de antemão, esperando para ser usada. Ela se constitui no momento da interlocução. Da mesma forma, os sujeitos não são artesãos que manuseiam a linguagem como um objeto a ser trabalhado, mas eles se constituem a partir dela, e somente nos momentos de interação através da linguagem é que são constituídos como sujeitos através dela.

Nessas primeiras considerações a respeito da linguagem, podemos já afirmar que ela é a ponte que liga os sujeitos em interação. A linguagem pressupõe a interlocução, a interação verbal, a necessidade de se dizer algo a alguém. Assim, um dos motores vitais da linguagem é a enunciação. Volochínov nos explica que “a essência efetiva da linguagem está representada pelo fato social da interação verbal, que é realizada por uma ou mais enunciações” (2013[1930b], p. 158).

Pensar sobre a linguagem é pensar no terreno sobre o qual se constituem os sujeitos e a própria sociedade. É nela que estão impregnados os valores sociais formadores do signo ideológico. É nela também que a estabilidade ilusória do signo ganha campo ao mesmo tempo em que dá corpo para a herança sógnica. A linguagem é o campo de constituição das ideologias e também o lugar onde elas se manifestam.

A linguagem é o meio pelo qual o sujeito se constitui enquanto tal perante a sociedade. Ela é o campo mais fértil da atividade humana. Tudo que é social passa pelo crivo da linguagem. E passar por este crivo é participar de um projeto interlocutório, um projeto que visa colocar em interação pelo menos dois sujeitos e uma infinidade de mundos que dialogam nas vozes deles.

Quando pensamos mais especificamente nas avaliações aqui estudadas, o Enem e o *baccalauréat* são avaliações, atividades sociais e modos de interação que se dão no âmbito da linguagem. Assim, definir o que é a linguagem é também definir o campo no qual atuam as forças ideológicas que determinam socialmente o papel dessas duas avaliações. Se, como afirmou Volochínov, a linguagem desenvolveu-se e tornou-se complexa de acordo com o desenvolvimento da sociedade, podemos considerar que as avaliações são um exemplo de quão complexa a sociedade se tornou. Veremos mais a seguir que Enem e *baccalauréat* promovem uma interação bastante complexa, mas que, assim como todos os eventos que se servem da linguagem, pautam-se nas mesmas bases enunciativas dos eventos menos complexos. Sendo os dois exames exemplos de linguagem em ação, também poderemos verificar como eles se prestam à veiculação de ideologias e como eles promovem o diálogo entre os interlocutores num plano imediato e ao mesmo tempo as ideologias no plano mais amplo.

Como se pode observar na delimitação na linguagem, não é possível caracterizá-la fora do meio social, fora do campo de interação entre sujeitos. O próximo conceito que trazemos é o elemento real da linguagem, é o que evidencia o estabelecimento da ponte interativa entre os sujeitos: a enunciação.

2. ENUNCIÇÃO, DIALOGISMO E RESPONSABILIDADE

Em outro ensaio de Volochínov (2013), publicado no mesmo volume, o autor pretende delimitar *A construção da enunciação* (1930b) na vida cotidiana e na esfera literária. Ele começa suas considerações recapitulando que a linguagem é a matéria prima do intercâmbio social que se apresenta em duas faces: ela é sempre orientada para o outro, e ela denota uma estrutura sociológica. Para o autor, a enunciação é a unidade real da linguagem. Nas palavras de Bakhtin/Volochínov

A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística. (2012 [1929], p.126).

Os autores ainda explicam que a verdadeira substância da língua, sua realidade fundamental é a interação verbal, realizada através da enunciação. Desse modo, eles cindem radicalmente com a perspectiva difundida pela vulgata saussureana, que privilegia os estudos da língua e não a fala. Em crítica a essa dicotomia, observamos que os elementos que determinam a enunciação são sobretudo extralinguísticos, campo negligenciado por corte saussuriano. Para Saussure (1995), a língua diferencia-se da fala porque a primeira é social, e a segunda é a manifestação individual de tomada dela.

Os estudos da enunciação na perspectiva do Círculo compreendem que a fala é um fenômeno social, e não fruto individual de tomada da língua, como também se pode aprender a partir de Bally, ou como processo de apropriação da língua, numa perspectiva benvenistiana (ZOPPI-FONTANA: 2005). Diferenciar o social saussuriano do bakhtiniano é compreender que a fala é um ato de linguagem que estabelece vínculos indissociáveis com o contexto mais imediato e mais amplo do qual emerge. Por isso, a partir da perspectiva bakhtiniana, diferentemente da vulgata saussuriana, a fala é um ato social. Existem muitas perspectivas de trabalho sobre a enunciação que consideram em diferentes graus a participação da exterioridade linguística na manifestação enunciativa. A adotada nesta tese é, claramente, a do Círculo de Bakhtin, que não dissocia de forma alguma enunciação e sociedade.

Considerar o entorno social da enunciação nos coloca a refletir também sobre outros dois conceitos, o de dialogismo e o de responsividade. Eles são interdependentes e a compreensão de responsividade pode ser vista como um desdobramento do conceito de dialogismo.

O dialogismo é uma peça chave na proposta teórica do Círculo. Fiorin (2006) nos explica que este é o princípio unificador da obra de Bakhtin que atribui essa propriedade dialógica à língua. O princípio norteador da linguagem é dialógico e pode ser observado em todas as delimitações teóricas bakhtinianas. A palavra é orientada para o outro, responde à palavra do outro, toma a palavra do outro como parte de sua própria palavra, dialoga e constitui-se a partir de outras palavras. Bakhtin (2010) nos explica que as relações dialógicas não podem ser reduzidas a relações lógicas ou relações linguísticas meramente. Elas são sobretudo relações “entre toda espécie de enunciados na

comunicação discursiva” (p. 323). Quando dois enunciados são confrontados em um mesmo plano de sentido, uma relação dialógica se estabelece entre eles.

O diálogo organiza a atuação de sujeitos que interagem entre si através da língua compartilhada socialmente. Por ser uma das formas mais primitivas da comunicação, ele apresenta de maneira simples como cada enunciado dentro de um evento interativo representa uma ideia completa, possui um acabamento que revela a posição do locutor e oferece subsídios para uma resposta. A força dessa resposta cabe ao seu locutor empregá-la, pois é ele que mede seu interesse na contra-palavra de seu interlocutor a partir do acabamento específico que imprime em seu enunciado, sendo assim mais ou menos imperativo, sedutor, provocador. Essa contra-palavra liga-se à sua réplica na posição de resposta. Dessa forma, o diálogo atua com o jogo de respostas entre ao menos dois interlocutores. Bakhtin (2010) evidencia a posição responsiva impregnada pelo efeito das relações dialógicas.

O evento dialógico pressupõe uma relação, então, entre os interlocutores que se dá na e pela linguagem. Assim, podemos considerar que a responsividade é um traço inerente do dialogismo. Machado (1999) explica que um mesmo objeto é visto por pessoas diferentes e, portanto, de lugares sociais também diferentes. Contudo, sua leitura não se restringe tão simplesmente à perspectiva deste ou daquele observador. O processo constitui-se da visualização prévia daquilo que o outro enxerga do objeto. Essas pressuposições delineiam a produção do enunciado do locutor. São esses os posicionamentos alheios que ele levará em conta para decidir suas estratégias enunciativas e conseguir agir sobre o outro de forma a provocar-lhe uma resposta, ou como Bakhtin (2010) delimita, uma atitude responsiva.

A própria projeção que o locutor faz para produzir seu enunciado já se caracteriza como uma resposta àquilo que ele considerou como relevante na leitura prévia de seu interlocutor. Jobim e Souza (1995) explica que os enunciados tomam como ponto de partida enunciados que o antecederam e os que podem suceder, pois cada enunciado é apenas um elo da cadeia da comunicação verbal. O dialogismo ocorre em um determinado contexto através do caráter responsivo da linguagem.

Para Bakhtin/Voloshinov (2012[1929]), a responsividade é uma condição para a existência das práticas de linguagem. A enunciação é direcionada pela finalidade do

discurso, através de suas condições de produção. O Outro participa do planejamento do discurso (ainda anterior ao momento da enunciação propriamente dita) porque características como sua individualidade, posição social e o contexto no qual se encontram os interlocutores são responsáveis por configurar a enunciação de modo que desperte nele uma posição responsiva.

A discussão conduzida aqui sobre o dialogismo e a responsividade como mote para a abordagem da enunciação conjuga os três conceitos. Pensar neles nos coloca em posição obrigatória de considerar a orientação social da enunciação. Se o enunciado é a manifestação viva da linguagem, ele pressupõe um contexto tanto linguístico quanto extralinguístico. “O enunciado em sua plenitude é informado como tal pelos elementos extralinguísticos (dialógicos), está ligado a outros enunciados” (BAKHTIN: 2010, p. 313).

Os elementos extralinguísticos que conduzem a formulação enunciativa também são formados pelas intenções do locutor. Bakhtin/Volochínov (2012[1929]) defendem que “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (p. 117).

Pensar em situação social mais imediata é colocar em cena os legítimos participantes do evento enunciativo. Trata-se das relações interpessoais diretas, dos encontros fortuitos manifestos impressos na linguagem. Quando falamos em situação social mais imediata, associamo-la com os participantes diretos da enunciação, os interlocutores. O meio social mais amplo engloba um contexto menos interpessoal e mais interdiscursivo. Trata-se das ideologias que se respondem entre si através de um enunciado. A situação mais ampla lida com as vozes no campo do discurso.

O locutor, ao preparar seu enunciado, elabora para si um projeto enunciativo. Aquilo que ele objetiva com o seu enunciado, a maneira que ele pretende provocar seu interlocutor, as respostas que ele espera com sua enunciação são alguns dos elementos em cena que contribuem para a formação do enunciado dentro do contexto, dentro do campo de atividade humana. Ele leva em conta a formação social e ideológica de seu interlocutor e a esfera em que ambos se encontram no momento da enunciação. Procedemos a partir deste ponto uma leitura do *baccalauréat* de modo a desvendar as redes ideológicas, discursivas e responsivas que se travam no corpo textual do exame.

Para identificar os enunciadores no contexto das avaliações, chamaremos aqui Estado aquele que promove o Enem, e *État* o responsável pelo *baccalauréat*. Os que se submetem aos exames chamaremos de avaliando, que se diferenciarão nas duas provas de acordo com o contexto que o termo está empregado.

Do ponto de vista da enunciação, vamos considerar que Enem e *baccalauréat* são dois exames que são anualmente aplicados pelo Estado e pelo *État*. Tendo em vista que o *baccalauréat* é composto por uma prova oral e uma escrita, consideramos por ora somente a parte escrita. Cada edição dos exames corresponde a um número de caderno de provas. Cada caderno de prova é composto por várias questões que são dirigidas aos avaliandos. Cada enunciado possui um acabamento específico que permite ao avaliando adotar uma posição responsiva em relação a cada enunciado.

Sendo Enem e

baccalauréat essencialmente distintos, cada uma das avaliações acaba por também apresentar uma estrutura diferente, que mobiliza a resposta do avaliando também de modo diferente. Exploraremos as particularidades mais adiante. Por ora, basta-nos estabelecer que cada questão que o participante deve responder corresponde a um enunciado do Estado, e cada resposta que o participante dá corresponde à sua enunciação. Cada um desses enunciados cumpre um papel específico dentro de um projeto enunciativo mais amplo, o caderno de provas enquanto unidade enunciativa.

A partir do modelo interativo agora descrito, vemos as duas faces do enunciado: ser orientada para o outro e denotar uma estrutura sociológica. Cada um, Estado (ou *État*) e avaliando, orienta seu enunciado em direção ao outro. Assim, através dos mecanismos responsivos previstos na dinâmica do dialogismo, fica garantida a constância da cadeia de atos de fala. Ao mesmo tempo, o modo como cada enunciado se dá no contexto denuncia a estrutura sociológica de cada um dos enunciadores. Vejamos como isso ocorre em cada uma das avaliações. Para procedermos a descrição a seguir, tomamos como parâmetro um ponto de vista que parte da situação mais imediata ao texto, a enunciativa e vamos em direção ao contexto mais amplo, no âmbito do discurso.

No próximo item, vamos observar como cada caderno de prova e o modelo de cada questão está intimamente relacionado com o projeto discursivo do Estado e do *État*,

e ao mesmo tempo com as condições de produção no campo extralinguístico. Vemos, assim, como todos esses elementos orientam a prática de trocas enunciativas de modo distinto, modificando fundamentalmente o papel do avaliando perante seu interlocutor.

2.1 Baccalauréat

No caso do *baccalauréat*, o *État* prevê uma avaliação que se serve de um caderno de questões para cada domínio do conhecimento. A prova francesa é dividida em disciplinas. Apresentaremos de modo mais completo a estrutura de exame quando tratarmos de gêneros discursivos mais adiante. Por ora, observemos uma questão do caderno de língua francesa. Como já havíamos dito na primeira parte da tese, o foco deste caderno de provas não está na desenvoltura ou no domínio de competências e habilidades relacionadas ao uso da língua, mas na base de conhecimentos adquiridos sobretudo no campo da Literatura. O Anexo 1 mostra o caderno de provas de Francês na série Literatura aplicada no ano de 2013 (*Sujets du baccalauréat 2013 série L*). Dele recuperamos aqui apenas o objeto de estudo, a lista de textos e também as questões propostas.

SÉRIE L

Objeto de estudo: As reescritas, do século XVII até os dias atuais.

Textos:

Texto A: Daniel Defoe, *Robinson Crusóé*, 1719 (traduzido do inglês por Petrus Borel).

Texto B: Paul Valéry, *A Jovem Parca e poemas em prosa, Histórias Partidas, “Robinson”*, 1950.

Texto C: Michel Tournier, *Sexta-feira ou os Limbos do Pacífico*, cap. 3, 1967.

Texto D: Patrick Chamoiseau, *A pegada de Crusóé*, 2012.

[...]

I – Depois de ler os textos do *corpus*, responda à seguinte questão (4 pontos):

Para que serve o diário em Robinson Crusóé de Daniel Defoe (texto A)? Quais funções os outros textos dão ao escrito?

II – Você tratará em seguida, à sua escolha, um dos assuntos a seguir (16 pontos):

• **Comentário**

Comente o texto de Patrick Chamoiseau (Texto D).

• **Dissertação**

Você acha que toda criação literária é, de certa maneira, uma reescrita? Responda a esta questão fundando-se nos textos do *corpus* assim como nos textos e obras que você estudou e leu.

• **Invenção**

Reescreva as oito primeiras linhas do texto de Paul Valéry (texto B) inventando uma narrativa em primeira ou terceira pessoa que completa, que desenvolve ou que prolonga as imagens e as ideias fragmentárias desta “história partida”.

A organização do enunciado do *État* se dá em um caderno de provas que é composto pela delimitação do assunto principal que as questões abordam, de uma lista de referências dos textos que compõe o *corpus*, dos excertos selecionados para o tratamento das questões propostas, e finalmente as questões propostas. O avaliando deve responder a duas delas, sendo a primeira obrigatória, que vale 4 pontos, e a segunda à escolha do avaliando, dentre três possibilidades: um comentário, uma dissertação, ou um texto inventivo, ou seja, um texto literário. O valor da segunda questão é de 16 pontos. Esses três tipos de questões se repetem em todos os exames, sendo apenas o assunto delas adaptado ao objeto de estudo de cada edição. O valor total final da prova é de 20 pontos. A duração da prova é de 4 horas para o avaliando responder a todos os dois itens obrigatórios.

Esta é a estrutura textual que recebeu o projeto enunciativo do *État*. Ao enunciar, ele produziu um texto com um acabamento específico apto a provocar em seu interlocutor, o avaliando, uma posição responsiva ativa. O enunciado é um ato, uma ação da linguagem, é a unidade da linguagem, uma unidade concreta. Por isso recortar o enunciado é um objetivo complexo para o analista. O enunciado, enquanto uma entidade textual, é um todo de marcas linguísticas que nos permite recuperar as marcas da enunciação. O texto é a manifestação concreta da enunciação. A enunciação da forma e conteúdo ao texto ao conjugar elementos como a intenção do enunciador em relação ao seu interlocutor, o contexto em que se encontram, o posicionamento social dos dois um em relação ao outro, os direcionamentos da resposta que o enunciador pretende provocar em seu interlocutor. Todos os elementos listados se configuram em um único movimento dialógico de modo a conceber o texto no formato final que ele recebe.

Sobre o projeto enunciativo do enunciador em relação ao seu interlocutor, o *État* pretende avaliá-lo no que diz respeito ao domínio da Literatura nos moldes da educação escolarizada na França. Enunciativamente, a avaliação dirige-se ao avaliando, estabelecendo um elo na cadeia de atos de fala entre avaliando e avaliador. Ao mesmo tempo, o exame é a resposta a outros enunciados, provenientes da esfera educacional, dos conteúdos de literatura eleitos como necessários à formação do estudante de segundo grau e necessários à obtenção do título primeiro dos estudos de nível universitário. Assim, *baccalauréat* insere-se na corrente ininterrupta dos atos de fala através de sua enunciação precisa, através do texto que produz para seus avaliandos.

Além de intermediar o diálogo entre avaliando e escola, o exame ainda articula um outro diálogo ao mesmo tempo. Neste segundo diálogo concomitante ao primeiro, o *État* responde aos textos que ele recupera no *corpus* selecionado para a avaliação. Assim, o *État* estabelece uma relação dialógica responsiva com os autores Defoe, Valéry, Tournier e Chamoiseau cujo assunto específico é delimitado pelo recorte específico feito na seleção dos extratos que compõem tal coletânea. Ao mesmo tempo em que ele age de forma a responder a esses autores, ele também contribui para a legitimação do valor literário que eles carregam em si. Ao serem utilizados pelo *État*, os textos recebem um reforço na confirmação de seus valores literários perante a sociedade letrada da França.

Eis então dois diálogos concomitantes estabelecidos nessa rede enunciativa claramente manifestos no texto do caderno de provas.

É possível elencar aqui vários diálogos concomitantes que são travados em torno dessa enunciação específica, como a do *État* com os professores da rede de ensino público e privado, que confirma a necessidade do trabalho literário voltado tanto para os tipos de produção textual requeridos quanto para o tipo de leitura que é solicitada para responder aos itens propostos. O desvelamento dessas possibilidades de diálogo nos aponta como se forma a arena do signo com a recuperação das vozes que se apresentam para o embate em torno do signo ideológico *baccalauréat*.

Sobre o posicionamento social dos praticantes do contexto da enunciação, aproveitamos para lembrar que ele denuncia ao mesmo tempo a estrutura social que Volochínov (2013 [1930]) trata em seu texto. Quando *État* se coloca em posição de avaliar alguém, ao mesmo tempo ele se posiciona no topo de uma hierarquia social, que é legitimada pela própria sociedade. Assim, ele é o detentor da voz que orienta e organiza as práticas sociais responsáveis pela transposição do estudante de seu nível secundário ao seu novo nível, o universitário. O *État* enquanto promotor da avaliação é o detentor do direito de atribuir o título a este ou aquele avaliando, sendo o grupo de avaliandos ao mesmo tempo os candidatos ao título. Tal candidatura também é um modo de legitimar as práticas governamentais em torno da instituição do *baccalauréat* e de submeter-se ao sistema em vigor. Assim, participar deste grande evento ideológico é também exercer a sua cidadania.

No que diz respeito aos direcionamentos de resposta que o enunciador da avaliação pretende provocar em seus interlocutores, este é um ponto que responde ao projeto discursivo do avaliador. O *État* pretende conferir o título de bacharel aos que forem aprovados no exame. Para isso, é preciso que a nota mínima do avaliando seja igual a 10, dos 20 pontos que a prova vale. Se a nota atingida for entre 8 e 10 pontos, o estudante tem direito à nova submissão. Se a nota for inferior a 8 pontos, o candidato é reprovado. Assim, se por um lado o *État* tem como objetivo avaliar, o avaliando tem por seu objetivo corresponder às expectativas do *État* para ser considerado aprovado. Para tanto, o candidato busca responder positivamente a todas enunciações direcionadas a ele na prova.

Em prol da correspondência às expectativas do examinador, o aluno prepara-se durante o período letivo escolar para o exame. Assim, ao mesmo tempo em que a escola tem por objetivo formar o cidadão, ela também responde a esse projeto discursivo avaliativo do *État* preparando os alunos de maneira bastante específica para esta avaliação.

Ao observarmos o caderno de provas do *baccalauréat* acabamos por desvelar a teia de responsividade que se estabelece nos âmbitos ideológico, enunciativo e discursivo, ligando o poder condicionador das práticas sociais exercido pelo *État* e o eco de suas investidas discursivas propagando-se em outros níveis de interação, como o discursivo e o textual.

2.2 Enem

Investigado o campo da enunciação a partir do *baccalauréat*, procedemos também à mesma empreitada sobre o Enem. Nosso intuito aqui é de verificar como as duas avaliações partem de um mesmo projeto discursivo e realizam projetos interativos distintos, dado que provém de meios sociais e históricos distintos e também dos objetivos de cada avaliação.

Tendo isso posto, podemos adiantar que a dinâmica dialógica que afirmamos instaurar-se no contexto do *baccalauréat* também ocorre no Enem. O Estado mantém uma posição de legitimador dos que podem ser considerados aprovados no exame. Através do caderno de prova, ele mantém um diálogo direto no campo enunciativo com os professores, com a escola e com os alunos. Ao mesmo tempo, alunos legitimam o Estado enquanto o detentor dos direitos de classificar os avaliandos que podem ser considerados aprovados segundo critérios que ele estabelece. No entanto, se os cadernos de prova dos dois exames são diferentes entre si, é porque essas diferenças existem anteriormente em outros níveis, que começamos a explorar a seguir ao cotejar *baccalauréat* e Enem. Com essa metodologia, vamos evidenciar alguns aspectos das duas provas que se tornam menos aparentes quando não existe um parâmetro para o contraste.

Para proceder à leitura do exame brasileiro, pautamo-nos no caderno de provas identificado como Anexo 2. Trata-se do segundo caderno de provas, aplicado no segundo dia do exame no ano de 2015. O caderno é composto por uma proposta de redação, as questões que avaliam a área de conhecimento de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, e também na área da Matemática e suas tecnologias. O avaliando conta com 5 horas e 30 minutos para responder a todos os itens e produzir seu texto.

Diferentemente do que ocorre no *baccalauréat*, não existem indicações de valores de cada item. A base de cálculos no Enem pauta-se na Teoria de Resposta ao Item, que reelabora os valores das questões a partir dos dados obtidos durante a correção eletrônica. Assim, não podemos precisar o valor de cada questão.

Observando mais atentamente os itens, o primeiro dado que levantamos é o número de questões, que somam 45 questões de múltipla escolha para cada área do conhecimento, ou seja, um total de 90 questões mais uma redação para serem respondidos em cinco horas e trinta minutos. O *baccalauréat*, ao contrário do Enem, é uma avaliação sem fins classificatórios. Na prova de francês, ele apresenta 5 itens de resposta livre, dos quais um é obrigatório e o outro é elegível pelo respondedor dentre os itens restantes, A duração da prova é de 4 horas.

O projeto enunciativo do *État* é conferir o fim dos estudos secundários e abrir acesso aos estudos universitários num sistema educacional que disponibiliza vaga para todos os estudantes que pretendem seguir o curso em nível superior. Ele espera que todos os alunos tenham atingido pelo menos o mínimo necessário para ser aprovado no exame e obter o título de bacharel. O *État* também parece dispor de uma dinâmica de avaliação que respeita melhor a disposição mental de seus alunos. A esse fator ligamos uma questão de logística. Aplicar um exame nesses moldes no Brasil encareceria muito para nossos cofres públicos. É preciso lembrar que a França tem a extensão territorial equivalente ao estado de Minas Gerais, e que a quantidade de alunos submetidos ao exame francês no último ano por exemplo foi de 686.907, enquanto o Enem contou na edição de 2015 com 7,7 milhões de participantes, o que inviabiliza uma aplicação de um caderno de prova que contemple apenas uma área do conhecimento por dia, além também do formato da questão. Itens de resposta livre demandam mais tempo e bancas para correção do que itens de múltipla escolha.

Esses fatores numéricos, que conjugam extensão territorial e número de participantes são um dos argumentos mais fortes para determinar o formato de cada uma das avaliações. A enunciação das questões responde diretamente ao contexto do qual emergem. Assim, esses fatores extralinguísticos são determinantes do modo como Estado e *État* elaboram seus projetos discursivos. Desse modo, confirma-se o que Bakhtin (2010) afirma sobre o enunciado refletir as condições específicas e as finalidades que ele carrega.

Passemos agora a observar o assunto tratado pelos itens. Este movimento analítico será posteriormente refeito para outros fins. Por ora, basta-nos levantar alguns exemplos de questões propostas para averiguar o conteúdo que é trabalhado nelas. O Enem tem por orientação central a análise de competências ao mesmo tempo em que não deixa escapar a mensuração de aquisição de conhecimentos difundidos no espaço escolar. Dessa maneira, questões de duas naturezas podem ser encontradas: aquela que visa a verificação de uma habilidade ou uma competência, e aquela que visa a averiguação de aprendizado de um determinado conteúdo escolarizado, como vemos nos seguintes exemplos. Iniciamos pela questão 98 da prova.

QUESTÃO 98

Primeiro surgiu o homem nu de cabeça baixa. Deus veio num raio. Então apareceram os bichos que comiam os homens. E se fez o fogo, as especiarias, a roupa, a espada e o dever. Em seguida se criou a filosofia, que explicava como não fazer o que não devia ser feito. Então surgiram os números racionais e a História, organizando os eventos sem sentido. A fome desde sempre, das coisas e das pessoas. Foram inventados o calmante e o estimulante. E alguém apagou a luz. E cada um se vira como pode, arrancando as cascas das feridas que alcança.

BONASSI, F. 15 cenas do descobrimento de Brasis. In: MORICONI, Í. (Org.). Os cem melhores contos do século. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

A narrativa enxuta e dinâmica de Fernando Bonassi configura um painel evolutivo da história da humanidade. Nele, a projeção do olhar contemporâneo manifesta uma percepção que

- A)** recorre à tradição bíblica como fonte de inspiração para a humanidade.
- B)** desconstrói o discurso da filosofia a fim de questionar o conceito de dever.
- C)** resgata a metodologia da história para denunciar as atitudes irracionais.
- D)** transita entre o humor e a ironia para celebrar o caos da vida cotidiana.
- E)** satiriza a matemática e a medicina para desmistificar o saber científico.

Este item exemplifica o objetivo do Estado em avaliar competências e habilidades dos alunos através das questões do Enem. Para que o avaliando responda de maneira satisfatória a este item, ele precisa ler o excerto que introduz a questão e depois escolher o item que melhor completa o comando da questão. O papel do avaliando é, então, escolher a terminação da enunciação do Estado que melhor completa o pensamento deste último. Dessa forma, para que o avaliando responda corretamente, ele precisa encontrar qual a leitura legitimada pelo Estado como a mais correta dentre os itens. Para realizar esta seleção, ele precisa lançar mão de suas competências leitoras de modo a completar o raciocínio proposto pelo Estado.

Neste caso, a responsividade que o avaliando exerce não está no fato de que ele responde com suas próprias palavras sobre um determinado assunto, mas no fato de que ele legitima uma leitura que o Estado realizou de um texto. O acabamento específico do enunciado do Estado permite ao avaliando responder da maneira que o próprio Estado previu: através da seleção de um item dentre os que ele oferece como possíveis respostas. Neste caso, a avaliação se dá em torno de um reconhecimento de leitura, e não na produção de uma leitura independente. O avaliando tem voz para reproduzir uma leitura já feita mas não tem voz para produzir sua própria leitura do texto. O Enem prevê

que o avaliando poderá explorar sua capacidade individual de produzir leituras quando de sua produção da redação. No caso de itens como esse, trata-se sobretudo de avaliar a capacidade de reconhecer leituras do que de produzir as suas próprias. Contudo, concordamos que mesmo o ato de reconhecimento de leitura implica também um ato de leitura.

Quando afirmamos que o dever do avaliando é promover a escolha da alternativa que melhor responde à questão ou que melhor completa a enunciação do Estado, e que ao fazê-lo ele não produz uma leitura, mas reconhece uma leitura legitimada pelo Estado, não estamos asseverando que as alternativas tidas como as incorretas poderiam resultar numa leitura possível do recorte utilizado na questão. Quando esta é elaborada, o Estado promove uma perspectiva de onde observar o texto. O avaliando teria como produzir sua própria leitura se houvesse como ele mostrar sua perspectiva sobre o que leu, o que não ocorre nas questões de múltipla escolha. Ainda assim, isso não significa que não exista um mecanismo de controle sobre a leitura e a interpretação da literatura escolarizada no *baccalauréat*.

Questão 100

Essa pequena Meu tempo é curto, o tempo dela sobra
 Meu cabelo é cinza, o dela é cor de abóbora
 Temo que não dure muito a nossa novela, mas
 Eu sou tão feliz com ela
 Meu dia voa e ela não acorda
 Vou até a esquina, ela quer ir para a Flórida
 Acho que nem sei direito o que é que ela fala, mas
 Não canso de contemplá-la
 Feito avarento, conto os meus minutos
 Cada segundo que se esvai
 Cuidando dela, que anda noutro mundo
 Ela que esbanja suas horas ao vento, ai
 Às vezes ela pinta a boca e sai
 Fique à vontade, eu digo, take your time
 Sinto que ainda vou pensar com essa pequena, mas
 O blues já valeu a pena

CHICO BUARQUE. Disponível em: www.chicobuarque.com.br. Acesso em: 31 jun. 2012.

O texto *Essa pequena* registra a expressão subjetiva do enunciador, trabalhada em uma linguagem informal, comum na música popular. Observa-se, como marca da variedade coloquial da linguagem presente no texto, o uso de

- A)** palavras emprestadas de língua estrangeira, de uso inusitado no português.
- B)** expressões populares, que reforçam a proximidade entre o autor e o leitor.
- C)** palavras polissêmicas, que geram ambiguidade.
- D)** formas pronominais em primeira pessoa.
- E)** repetições sonoras no final dos versos.

No caso específico desta questão, não pudemos averiguar o desenvolvimento de interpretação do texto, que extrapola os limites do excerto discutido. No entanto, não afirmamos neste ponto da análise que as questões de múltipla escolha não favoreçam à produção de leituras críticas ou de interpretações. Passemos agora à leitura de uma questão que visa a avaliação da aprendizagem de um saber escolarizado específico. Para tanto, resgatamos do mesmo caderno de provas a questão 100.

Esta questão serve-se da letra de uma canção escrita por Chico Buarque. O Estado não nomeia o gênero discursivo em que o texto se dá, apenas o trata pelo termo genérico texto. O material apresentado no início da questão não é necessariamente um texto que deve ser lido ou interpretado, mas serve de suporte para que o avaliando possa responder ao item de maneira satisfatória. Assim, a canção apresentada exerce mais uma função de suporte à questão do que de fato um texto a ser lido. Não se trata, neste

caso, de aferição de uma habilidade, mas da aquisição de um saber escolarizado, como já havíamos anunciado.

Especificamente para a questão 100, o Estado visa averiguar se o avaliando conhece as diferenças entre os registros da língua, entre as normas que a língua pode assumir quando manifesta num evento enunciativo. Basicamente, a escola explora duas normas: a culta e a coloquial. A questão investiga traços que caracterizam a última e liga-se ao texto apresentado apenas pelo sintagma “presente no texto” em “Observa-se como marca da variedade coloquial da linguagem presente no texto, o uso de”.

De todo modo, mesmo que o uso do texto de apoio da questão 100 seja considerado apenas como um apoio para o avaliando encontrar o item correto, o sintagma “presente no texto” garante a unicidade do enunciado do Estado. Essa unicidade é confirmada pela escolha da alternativa correta do item, neste caso, a letra B.

Podemos considerar, então, que o Estado se serve de pelo menos dois tipos de questões que visam responder dialogicamente aos objetivos do Enem. Cada modelo de questão explora uma dinâmica cognitiva distinta. Vale a pena neste momento observarmos novamente o caderno de provas do *baccalauréat* que fizemos alusão há pouco (Anexo 1). De lá, recuperamos a questão obrigatória para tecermos alguns comentários também a respeito do assunto.

Para que serve o diário em Robinson Crusoé de Daniel Defoe (texto A)? Quais funções os outros textos dão ao escrito?

Neste enunciado, fica-nos claro que o *État* elege um conteúdo escolarizado, que visa o domínio dos gêneros discursivos, sobretudo daqueles que circulam na esfera literária, como neste caso, o diário de viagem. Ao mesmo tempo em que averigua a aquisição de um saber escolarizado, o enunciado do *État* prevê uma avaliação de competência em leitura. Trata-se aqui de uma leitura no nível da interpretação³⁷. O enunciado prevê uma leitura primeira do texto A da coletânea, e propõe uma leitura

³⁷ A leitura de um texto escrito pode ser compreendida como um processo de interação entre interlocutores que se dá em níveis diferentes, como o da codificação, da compreensão, da interpretação. Exploramos melhor a respeito da leitura na terceira parte da tese.

investigativa buscando reconhecer nos outros textos da coletânea um conteúdo que foi amplamente explorado no texto A.

Ao mesmo tempo em que averigua a aquisição de um saber, o enunciado propõe também analisar uma competência. É importante ressaltar que este enunciado se desdobra em duas ações que devem ser realizadas para que a resposta seja considerada completa. Cada uma dessas ações responsabiliza-se por um objetivo identificado na questão. Assim, para que a resposta seja considerada correta, é necessário que o avaliando adote uma posição responsiva específica para cada parte da questão, de modo a corresponder ao acabamento específico deste enunciado.

2.3 Trama das vozes no plano enunciativo em avaliações: alternância de turno

Depois de realizarmos algumas leituras interpretativas do *corpus*, cremos ter elementos suficientes para discorrer a respeito da enunciação em avaliações como o Enem e o *baccalauréat*. O elemento que mais chama nossa atenção no contexto avaliativo é a organização da alternância de turnos.

Vimos nas considerações teóricas de Volochínov que a linguagem é responsivamente ativa em relação à complexidade do meio no qual ela opera. Assim, um diálogo informal pode adotar um esquema de alternância de turnos com enunciados que podem ligar-se entre si ou podem fluir aleatoriamente. Já em uma entrevista de emprego, o diálogo corre entre os interlocutores guardando mais atentamente uma coerência, um fio condutor que interliga cada manifestação enunciativa de cada um dos participantes da entrevista. No primeiro caso, trata-se de uma conversa sem fins específicos, como a de dois amigos que tratam aleatoriamente de fatos corriqueiros de suas vidas. No segundo, em que os enunciados de cada um dos interlocutores são regidos por um projeto enunciativo maior, a relação responsiva se torna mais complexa, tecendo um vai-e-vem constante entre os temas e os assuntos abordados no diálogo. Consideremos para nossa análise que as duas avaliações se caracterizam mais como o segundo caso do que como o primeiro.

Pensando especificamente no caderno de provas das duas avaliações, temos que tanto Estado quanto *État* elaboram um projeto enunciativo complexo, que vamos compreender aqui em duas instâncias, uma ampla e uma que recorta da amplitude apenas um fragmento. No final, conduzimos a partir da metáfora da linguagem enquanto engrenagem.

Na perspectiva mais ampla, *État* e Estado organizam um caderno de provas a partir de um projeto enunciativo que é constituído de vários fragmentos. Cada fragmento também é dotado de um projeto enunciativo próprio, e o conjunto dos fragmentos suportam o projeto enunciativo amplo, o de avaliar competências, habilidades e aquisição de saberes escolarizados. Assim, o projeto enunciativo amplo só se realiza através dos projetos enunciativos combinados dos fragmentos. Para ambos os enunciadores dos exames, o projeto enunciativo amplo é determinado pelos objetivos gerais que cada exame carrega. Dessa maneira, uma análise que considera as questões dos exames sem levar em conta o todo do projeto discursivo acaba por mutilar o objeto de análise, o que pode gerar resultados frágeis.

A maneira de arranjar os projetos enunciativos dos fragmentos determina em muito a diferença entre *baccalauréat* e Enem. Cada item elaborado nas duas avaliações vai carregar um valor avaliativo do quadro geral de competências, habilidades e conhecimentos que o avaliando deve ter desenvolvido em sua vida escolar. Assim, o Enem, por exemplo, se servirá com muita frequência de pequenos textos que subsidiam as questões, e considerando a quantidade de questões por prova, o resultado é um caderno de questões bastante extenso. Ao mesmo tempo, o *baccalauréat* também se serve de um *corpus* de textos sobre o qual as questões são propostas, mas a maneira de articular os textos e de solicitar conhecimentos de textos que não estão no *corpus* altera completamente o projeto enunciativo e a dinâmica de leitura no exame.

De todo modo, considerar que cada questão é um enunciado dotado de um projeto enunciativo próprio e que este projeto enunciativo é o elemento que une todas as questões do exame, garantindo a unicidade dele, nos leva a considerar que o mecanismo discursivo da enunciação pode ser equiparado ao de uma engrenagem, em que cada roda dentada exerce uma função específica ao mesmo tempo em que contribui para o plano maior da engrenagem como um todo.

Observemos mais atentamente a esta metáfora. Uma engrenagem é, grosso modo, um círculo dentado. O espaço entre dois dentes é um vão que é preenchido por um dente de outro círculo dentado. Cada participante do contexto da enunciação possui um círculo dentado, que representa seu projeto enunciativo amplo. Os dentes e o espaço entre eles são os projetos enunciativos fragmentados. É o fato de preencher as lacunas das engrenagens mutuamente, o fato de fazer valer os projetos enunciativos fragmentados que move as engrenagens, que se realiza o projeto enunciativo amplo.

A comparação com as engrenagens nos parece uma estratégia didática boa para explicar a dinâmica enunciativa porque cada engrenagem já está pronta e produzida para o momento da enunciação quando pensamos nos exames. Não se trata de uma produção enunciativa como num diálogo simples em que os interlocutores elaboram seus enunciados com vistas às respostas que já obtiveram. Independentemente do que o avaliando responde a uma questão, isso jamais alterará o plano enunciativo da questão seguinte. Contudo, a engrenagem pode ser tida como enunciação somente no momento em que o avaliando se coloca em posição de leitor dela para que ele a responda. Exploramos melhor esses aspectos relacionados à leitura na terceira parte da tese.

O resultado dessa dinâmica é que o projeto enunciativo do Estado e do *État* já está materializado em todas as enunciações fragmentadas. Não existe uma produção contínua do projeto de dizer por parte do Estado e do *État*. Ao mesmo tempo, o avaliando deve elaborar seus projetos enunciativos um após o outro, resultando no constante processo de produção em um movimento quase que unilateral. No caso do *baccalauréat*, o avaliando elabora projetos complexos para sua resposta. Já no Enem, ele tem seu modo de enunciar mecanizado pelo acabamento específico do enunciado fragmentado do Estado.

Se o projeto enunciativo do exame como um todo está diluído no projeto enunciativo de cada questão, não existe outra maneira de depreender o exame se não um olhar que leva em conta a totalidade dos itens que os constitui. Contudo, uma análise que privilegia item por item acaba por se tornar ineficaz, pois os projetos enunciativos, apesar de privilegiarem características diferentes a serem avaliadas, acabam por denunciar uma mesma dinâmica ideológica. Por isso, a análise enunciativa de cunho bakhtiniano que propomos aqui não é a de desvendar cada um dos projetos enunciativos

de todos os fragmentos, mas compreender como o diálogo entre esses fragmentos sustenta o projeto enunciativo central, como explicado a partir dos exemplos de questões.

Assim como um enunciado é dotado de um projeto enunciativo, é necessário recuperar aqui suas duas faces: ser orientado para o outro e denunciar a estrutura sociológica. Vamos observar como esses dois aspectos se encontram no exame. Vimos que o enunciado, ao ser projetado, leva em conta seu interlocutor. Assim, o interlocutor também é responsável por parte da enunciação feita pelo Estado e pelo *État*. Para proceder a análise a seguir, tomaremos como parâmetro somente o Estado e seus avaliandos.

Quando o Estado estabelece um projeto enunciativo amplo que é composto de 91 fragmentos de projetos enunciativos (90 questões mais a redação) aos quais o avaliando deve responder corretamente para obter êxito, o perfil deste avaliando pode ser recuperado. Não se trata de um estudante que não tem o hábito de estudar, pois uma prova que se realiza em cinco horas e trinta minutos não pode ser realizada com a mesma atenção e concentração do que uma prova que se realiza em trinta minutos. Assim, além dos saberes e habilidades pretendidos na verificação do exame, o avaliando também deve portar um perfil de estudos que o coloca em atividade mental contínua e sob pressão por horas. É neste ponto em que a seleção do exame se inicia.

Alguns aspectos sociais devem ser levados em conta quando tratamos deste assunto, que se coloca um tanto quanto delicado em nossas mãos. No entanto, não podemos nos abster de falar sobre isso, porque o perfil do aluno é algo que compõe a enunciação. É desse modo que começamos a enxergar com quais avaliandos especificamente o Estado se volta quando prepara sua avaliação.

Um adolescente ou jovem adulto nascido em uma família que tem o hábito da leitura, que atribui valores à prática leitora, que tem livros e revistas em casa, que faz da leitura parte de suas práticas sociais domésticas, tem mais chances de se tornar leitor do que aquele que não possui a mesma estrutura. Considerando o alto preço dos produtos do mercado editorial, também a disponibilidade física e mental dos adultos de uma família de se colocar na atividade da leitura, podemos dizer que a atividade da leitura também passa por um crivo econômico. Este crivo se repercute logicamente no momento do exame. O aluno que não tem a estrutura social em torno de si que valoriza ou que

possibilita ao estudante ficar horas e horas por dia estudando automaticamente contará com menos possibilidade de sucesso no exame.

Lidar com a pressão, a autoestima, o cansaço mental, a concentração e não deixar que esses elementos afetem a memória pode sim ser uma habilidade alcançada, mas isso resulta de muito treino, de uma cabeça que não precisa se preocupar intensamente com a realidade extraescolar. Essa não é uma característica comum a todos os brasileiros que se inscrevem para o exame. Basta observarmos o índice de pobreza do país, os índices de violência doméstica, a quantidade de pessoas que estudam no contra turno de seus trabalhos, etc. São muitos os fatores que devem ser levados em conta. Todos esses fatores contribuem para o recorte do Estado quando este projeta uma prova nos moldes do atual Enem.

Em contrapartida, de modo a atenuar esses fatores que acabamos de denunciar, o Estado propõe políticas educacionais como o Prouni e o Fies, que facilita o ingresso ao ensino universitário àqueles que não conseguem êxito seja na seleção promovida pelo Enem, seja pelos vestibulares tradicionais. O que o Estado está dizendo com essas políticas é que de fato o vestibular tradicional e o Enem enquanto mecanismo de seleção não podem dar conta da heterogeneidade do público que se submete ao exame. Ao mesmo tempo, ele não propõe novos formatos destes exames que sejam de fato modos de democratizar o ensino universitário.

De maneira similar, quando o *État* se direciona aos estudantes franceses através das provas do *baccalauréat*, esse horizonte social constitui também o contexto da interação. Resguardadas as diferenças sociais que os dois países apresentam entre si, o fato comum entre eles é que considerar um grupo grande de estudantes em um único projeto enunciativo vai promover necessariamente um direcionamento favorável a um determinado grupo. Este é o efeito que devemos nos atentar, o da exclusão de um certo grupo de estudantes e o dos privilégios que outro determinado grupo pode ter em relação ao exame em detrimento de suas estruturas sociais. “Todos” têm igual oportunidade de prestar o exame, tanto no Brasil quanto na França. Porém, não são todos os perfis de alunos que se encaixam na perspectiva de estudante que o Estado e o *État* utilizam como ponto de partida para a elaboração da prova.

Esses são os diálogos que pulsam nas veias da arena do Enem, que carrega sua herança sígnica do vestibular tradicional. O projeto enunciativo amplo é o elemento que promove o diálogo entre as ideologias, enquanto os projetos enunciativos dos fragmentos dão conta dos diálogos mais próximos do nível enunciativo, estabelece a ponte entre os interlocutores. Os objetivos do enunciado como um todo são o resultado do diálogo entre o projeto enunciativo amplo e o projeto enunciativo dos fragmentos. Essa dinâmica interativa é amparada por uma base relacional que se molda de acordo com o contexto e os projetos enunciativos. Estamos falando aqui do discursivo e sua relação indissociável da esfera em que ocorre. É sobre esses dois conceitos que discorreremos nas considerações a seguir.

3. ESFERAS E GÊNEROS DISCURSIVOS

O próximo passo nesta empreitada teórica é considerar a diversidade de campos da atividade humana, também conhecidos por esfera dentro da perspectiva teórica do Círculo e precisar no seio delas o papel dos gêneros discursivos. Sendo o leque de atividades humanas infinito, e sendo que a linguagem se adequa de maneira exclusiva a cada uma dessas atividades, Bakhtin (2010) conclui que cada esfera de atividade articula a linguagem a seu modo. Cada esfera elabora seus tipos de enunciados considerados válidos e funcionais perante as condições sociais em que são produzidos. “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN: 2010a, p. 261-262). Além de Bakhtin, também recuperamos a definição de Volochínov: “cada tipo de intercâmbio comunicativo referido anteriormente organiza, constrói e completa, à sua maneira, a forma gramatical e estilística da enunciação, sua *estrutura tipo*, que chamaremos a partir daqui de *gênero* (2013[1930b], p. 159).

As características inerentes aos gêneros do discurso se fundem e por vezes se confundem com as do enunciado. Isso acontece porque todo enunciado é uma expressão linguageira dentro de uma dada esfera da atividade humana e realizado dentro da estabilidade relativa à esfera da atividade, ao objetivo do locutor, aos participantes do

contexto da interação, e aos diálogos que se estabelecem entre os participantes, entre as ideologias que perpassam esses participantes, entre as intenções tanto dos participantes quanto das ideologias imbricadas nos atos de fala. Sob a luz dessa compreensão da teoria bakhtiniana, Sobral (2009 e 2011) entende os gêneros, então, como dispositivos enunciativos.

Estabelecido que o gênero discursivo pode ser lido como um dispositivo enunciativo que possibilita determinados modos de interação, retornamos ao que Volochínov nos fala sobre o desenvolvimento da linguagem em sociedade. O autor parte de uma concepção marxista que afirma o trabalho em grupo como motivador das primeiras relações sociais que forneceram os primeiros contextos em que um sujeito tinha algo a dizer ao outro. O mesmo autor também associou a complexidade do uso da linguagem com a complexidade do contexto no qual ela se emprega. Assim, a partir de nossas leituras, acreditamos que contextos primitivos serviram-se de modos de linguagem igualmente primitivos, como a linguagem de gestos com as mãos associada aos homens da pré-história. Deste entremeio, resgatamos o valor do que é primitivo e viajamos até seu vocábulo parente, o primário, para lançar a discussão sobre gêneros primários na perspectiva bakhtiniana.

As esferas de atividades humana podem se configurar em diversos níveis de complexidade. Desde esferas mais simples, como a familiar sobretudo em situação convival rotineira, de onde emergem gêneros discursivos simples, como o diálogo informal, ou mesmo um bilhete, para citar a presença da escrita também ocorrente nesta esfera; até esferas mais complexas, como por exemplo a jornalística, em que circulam gêneros discursivos de diversas naturezas para compor as vozes presentes em cada edição do jornal, de onde emergem gêneros mais complexos, que podem inclusive englobar os gêneros mais simples e usá-los em seus projetos de discurso. Os exames que estudamos nesta tese participam da esfera educacional, uma esfera complexa, e o gênero discursivo avaliação é uma amostra de gênero complexo.

A produção de um determinado gênero é orientada então por elementos extralinguísticos, de acordo com o tipo de atividade humana corrente na esfera em questão. Outro eixo que age na seleção do gênero a ser utilizado no momento da comunicação é o objetivo do produtor para com seu projeto discursivo. Projetos mais

complexos em esferas mais complexas geralmente resultam na manifestação de gêneros discursivos também mais complexos, muitas vezes em gêneros secundários.

Bakhtin (2010b) promove uma distinção entre gêneros discursivos primários e secundários. O autor contrasta ambos colocando o primeiro como simples e o segundo como complexo. Trata-se de uma distinção que leva em conta a relação com a exterioridade. Quando o gênero está em relação direta com a exterioridade, ele é considerado primário, como em um diálogo informal, por exemplo. Quando essa relação se torna mais distante, então o gênero passa a caracterizar-se como secundário, como em uma carta, ou em uma matéria de jornal.

Para o Círculo, os gêneros secundários “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários” (2010b, p. 263). Os gêneros discursivos primários são incorporados pelos secundários e dentro deles, os primeiros perdem seus vínculos imediatos com a realidade concreta, estando atrelados mais fortemente ao projeto interacional do dispositivo genérico. Assim, uma réplica em um diálogo, por exemplo, é um gênero primário, mas quando configura dentro de um romance, ele se desconecta de seus vínculos com a realidade imediata e se conecta com os projetos discursivos que movem o gênero dentro do qual ele aparece.

Para expandir nossa compreensão a respeito dos dois tipos de gêneros discursivos, também buscamos alguns leitores de Bakhtin. Ponzio (2013) apresenta os primários como os gêneros do diálogo cotidiano, enquanto que os secundários objetivam a troca cotidiana, como acontece nos romances, nas peças de teatro etc. Xavier e Santos (2009) lembram que os gêneros primários correspondem a formas oriundas da comunicação verbal espontânea ou em ligação com a realidade, enquanto os secundários são típicos de relações comunicacionais mais complexas e evoluídas, servindo-se dos gêneros primários em sua estrutura.

Tendo em vista a discussão a respeito dos gêneros discursivos a partir da teoria do Círculo, propomos o seguinte resumo. Conforme a esfera vai se tornando mais complexa, os gêneros que circulam nela também sofrem o mesmo efeito. Mais especificamente, a teoria do Círculo prevê que os gêneros primários podem aparecer expressos dentro de outros gêneros. Por exemplo: um diálogo simples pode ser

encontrado dentro de um romance. Quando isso acontece, o diálogo perde suas referências diretas com o meio extralinguístico, e estabelece essas conexões com o gênero no qual ele aparece. Assim, temos dois tipos de gêneros: os que estabelecem uma relação direta com a condição discursiva imediata, e os que perdem essa ligação direta com a condição discursiva imediata.

Para pensar especificamente na dinâmica discursiva que se desenvolve no campo do *baccalauréat* e do Enem, temos que ambas avaliações são dispositivos da esfera educacional e cada uma organiza as práticas sociais em torno de si a partir dos objetivos específicos a que elas se propõem. O exame em si é um gênero complexo, e sua ligação com a exterioridade é direta, mas ao mesmo tempo complexa. Ele estabelece com seu interlocutor uma relação direta, mas ao mesmo tempo ele manuseia outros textos, outros gêneros, de modo a desvinculá-los da realidade na qual foram produzidos e fazê-los circular dentro da prova. Os laços que os textos desvinculados tinham com a exterioridade passam agora a estabelecer essas relações com o contexto da aplicação do exame. Essa capacidade de mobilizar textos e vozes é uma característica muito fortemente marcada no exame e por isso o consideramos um gênero discursivo secundário. Convidamos nosso leitor a ir conosco um pouco mais a fundo nesta questão.

3.1 Gênero discursivo exame

Como de praxe, desmembramos o título e vasculhamos cada palavra que o compõe, para que assim possamos ter uma noção mais fiel do objeto que estamos tratando. Assim, podemos considerar que discurso e gêneros são conceitos já amplamente debatidos nesta tese. Resta-nos aprofundarmo-nos no que diz respeito ao termo *exame*. Julgamos extremamente necessária essa empreitada, pois ela nos dará condições de compreender como dois exames tão distintos entre si podem ser considerados expressões do mesmo dispositivo interacional. É a partir dessa ampla variedade de possibilidades de apreensão do exame que exploramos como um gênero dispositivo é *mais ou menos* fixo.

3.1.1 EXAME

Consideremos sempre para o estudo dos exames a realidade específica do Enem e do *baccalauréat*. Antes de começar, gostaríamos de estabelecer as contribuições de Belhoste (2002) como o eixo condutor do nosso pensamento a respeito do exame. O autor nos coloca a refletir sobre o que é exame na introdução do número especial da revista História da Educação, que ele organizou em 2002. Em sua proposta, que recupera as vozes deste número da revista francesa, ele observa o objeto exame a partir de diferentes perspectivas, como sua composição e sua função social. Tratemos agora de algumas das considerações encontradas na revista.

O estudo de exames pode ser lido sob a etiqueta da docimologia, termo cunhado a partir do grego por Henri Piéron (*dokimé* = prova / *logos* = ciência) no início da década de 1920. A área à qual se filiou primeiramente os estudos sobre avaliações é a psicologia aplicada, que tem como um dos objetos de estudos a psicometria. Martin (2002) nos explica que a psicologia foi tornando-se uma ciência independente das outras, e a pedagogia passou a servir-se de seus conhecimentos principalmente no que diz respeito a compreender e mensurar o saber, o que favoreceu os diálogos entre a psicologia e a educação. Os primeiros estudos nesta área propunham a compreensão do processo de aprendizagem e apresentavam críticas aos métodos de ensino e de avaliações tradicionais.

Belhoste (2002) nos faz pensar no exame a partir de uma primeira consideração. Nem todo exame é voltado à seleção. Já se coloca aqui uma maneira de compreender a gama de exames que existem em nossa sociedade e de estabelecer um critério que os diferencia em dois grupos: os que visam e os que não visam à seleção. Como exemplos deste último, o autor cita o exame médico e o exame jurídico. Não é desta natureza de exame que nem o autor nem nós nos interessamos. Nosso foco aqui recai fundamentalmente sobre o exame que carrega em si um caráter seletivo, pois tanto Enem quanto *baccalauréat* selecionam dentre os alunos aqueles que apresentam um valor mínimo de conhecimentos obtidos na escolarização.

Quanto aos exames de caráter seletivo, Belhoste (2002) apresenta três exemplos: exames de candidatura a um cargo político, exames de admissão em determinados

grupos fechados e sociedades, e exames para atribuição de cargos universitários. Nesta lista podemos incluir os exames que abrem espaço para o ensino superior, como o Enem e o *baccalauréat*. Temos então os exames aqui estudados ocupando uma posição claramente intermediadora entre duas condições: a de não pertencimento a um grupo, e a de pertencimento a um grupo após provado o mérito através do exame. O exame, desse modo, marca efetivamente uma passagem entre as duas condições. Essa passagem articula em torno de si a sociedade que, à medida em que tais práticas sociais se cristalizam, o que consideramos o rito. Assim, também nesta perspectiva tanto Enem quanto *baccalauréat* se configuram, mais uma vez, como ritos de passagem.

No caso do Enem, o exame tem uma função seletiva porque escolhe quais são os avaliandos que têm o direito à vaga nas universidades. No caso do *baccalauréat*, o exame seleciona os avaliandos que tem as condições mínimas de carregarem o título de bacharel. A diferença fundamental neste ponto entre os dois exames é que para o Enem existe uma ordem classificatória que garante vaga a um número determinado de vagas no ensino superior, enquanto o *baccalauréat* não se serve desse modelo porque o sistema de ensino francês disponibiliza vagas para todos os portadores do diploma e também porque existe uma pré-seleção de cursos que é realizada na escolha do tipo de ensino secundário que o estudante realiza.

Ainda que a natureza dos exames que visam uma seleção, como os aqui estudados, e dos que não visam o mesmo objetivo, como o exame médico, ser bastante diversa, ainda existem traços que nos permitem compreender os dois processos como pertencentes a uma mesma atividade social. Tanto um quanto outro grupo compartilham uma propriedade fundamental: “a de preparar o pronunciamento de um veredicto, isto é, de uma decisão fundada na inspeção do caso³⁸” (BELHOSTE: 2002, p. 7). Os dois grupos de exames, os de cunho seletivo e os de cunho não seletivo, analisam índices sobre os quais são emitidos julgamentos. Este julgamento desvela uma realidade até então escondida, não conhecida, e essa revelação produz um efeito social sobre o avaliado: ele é considerado culpado, inocente, doente, saudável, aprovado, reprovado, capaz, incapaz etc.

³⁸ *Celle de préparer le prononcé d'un verdict, c'est-à-dire d'une décision fondée sur l'inspection du cas* [tradução nossa].

Podemos então conferir que tanto Enem quanto *baccalauréat* fazem jus ao título de exame que eles carregam. Ambos promovem um processo que separa dois momentos: o da prova e do veredicto. Os dois colocam à prova conhecimentos e habilidades que são trabalhados no percurso da formação escolar. Baseados nos resultados, ambos também emitem um veredicto que termina por sancionar uma lista de aprovados e uma de reprovados.

Nossa proposta de análise do universo dos exames percorre então a seguinte lógica. Nem todos os exames prestam-se à seleção. Nosso interesse está sobretudo naqueles de cunho seletivo porque, dentro deste grupo, encontramos os exames que se constituem na esfera educacional, sobretudo no contexto escolar. No entanto, ainda no campo dos exames de seleção, podemos distinguir dois subtipos: os exames de mérito e os exames de passagem. Qualquer que seja o subtipo, é possível ainda estabelecer um esqueleto comum entre eles, pois ambos são formados basicamente das duas partes, a prova e o veredicto.

Começemos nossas considerações a respeito dos exames de mérito e de passagem. Um exame de passagem permite que o avaliando deixe um nível, uma classe, ou o universo escolar, para ir a outro nível, outra classe, ou o universo profissional. O exame pauta basicamente em conhecimentos considerados necessários para a continuação de um percurso em outro nível. Trata-se de um exame prévio que averigua a posse de conhecimentos e capacidades mínimas para a continuação do percurso. Belhoste (2002) afirma que essa modalidade supõe uma colocação de algo à prova. No caso dos exames aqui estudados, trata-se das habilidades, das competências e dos conhecimentos escolarizados. Esse tipo de exame registra a transição de um estágio a outro. Ao fim do processo avaliativo, o diploma ou o certificado conferem ao examinando a 'permissão de entrada' a uma nova ordem ou classe. Por isso Belhoste (2002) afirma que o exame é uma instituição social.

O exame de mérito se serve das qualidades escondidas que o examinado deve revelar, e que o avaliador deve saber detectá-las e avaliá-las. Trata-se neste caso de uma avaliação pautada na verificação da aquisição de conhecimentos ou no desenvolvimento de habilidades e competências depois de um determinado período de submissão a projetos interativos com finalidade de aprendizagem. Esse modelo se

assemelha mais aos exames de concurso, obtendo como resultado uma classificação e ranqueamento dos participantes por ordem de mérito. Belhoste (2002) também nos provoca quando pergunta como determinar as qualidades que podem ser mensuradas e definidas como mérito.

Nos modelos de exame explorados, podemos considerar constante um esqueleto comum a eles. Trata-se de compreender o exame a partir de sua formação quanto à prova e quanto ao veredicto emitido após a prova. Deste modo, podemos observar o exame a partir de uma constituição em duas partes: a primeira é a inspeção de índices e a segunda é um julgamento emitido a partir dessa inspeção. Novamente, partimos de Belhoste (2002) para explorar essas duas partes.

A primeira é o teste e a segunda é o julgamento dos resultados observáveis. Para pensar as noções propostas por ele, somos convidados a refletir sobre cada uma dessas partes. O autor, contudo, nos alerta que não faz um estudo aprofundado de todas as possibilidades dada a vasta gama que as partes apresentam. Belhoste (2002) propõe pensar sobre tipologias de prova e de exame, que exploramos a seguir.

Aproveitamos o ensejo para esclarecer porque não optamos por uma nomenclatura que toma como eixo do pensamento a palavra prova. Não estamos lidando com a prova enquanto um gênero, porque a concepção aqui adotada considera-a somente como uma das partes essenciais do exame. A prova pode ser, ao nosso ver, aproximada do plano enunciativo, e estabelece mais diretamente uma relação dialógica com os interlocutores enunciadores. O exame torna-se, nessa perspectiva, mais amplo, e coloca em cena também as vozes ideológicas que discutimos na primeira parte da tese.

É importante pensar alguns aspectos que estão ligados à prova. Ela é dotada de um aspecto físico, material, concreto. Relaciona-se à dimensão temporal e espacial, o modo como os avaliandos são organizados para a prova, o tempo de prova, o tipo de prova aplicado etc. Quando pensamos na prova do Enem e do *baccalauréat*, saltam aos olhos apenas diferenças, pois os dois exames são bem distintos neste quesito. Por exemplo, em números, 7,7 milhões de candidatos participaram do Enem, dividido em dois dias de aplicação de provas. O *baccalauréat* contou com 703.500 participantes, numa logística que separa a aplicação das provas em dois anos diferentes (provas antecipadas, aplicadas no fim do primeiro ano, que equivale ao segundo ano do ensino médio

brasileiro; provas do *baccalauréat*, aplicadas no fim da série terminal, correspondente ao terceiro ano do ensino médio brasileiro) e em cada ano, cada disciplina tem um dia específico de aplicação. Assim, as antecipadas são aplicadas em dois dias distintos e as terminais em 3 dias.

Como possibilidades apresentadas de provas, Belhoste cita o oral e o escrito. Alguns exames podem simplesmente optar por uma dessas modalidades, como o Enem, que opta pela modalidade escrita, e outros podem mesmo associar as duas modalidades, como é o caso do *baccalauréat*.

O estudioso não cita outras modalidades como a prova prática, típica em concursos públicos de alguns cargos, como o de motorista, e também a prova de títulos, frequente também nos concursos públicos que selecionam pessoas com nível superior. Isso nos mostra que a diversidade de exames não nos permite elencar todos aqui, porque cada um possui uma natureza em si. Uma história e um modo de funcionar dentro de determinada sociedade. Esses fatores levam os exames a diferenciar-se entre si.

Levando-se em conta os tipos de prova, o Enem conta apenas com a modalidade escrita, enquanto o *baccalauréat* compõe-se tanto da escrita quanto da oral, configurando-se assim como uma prova mista.

O veredicto é a segunda parte da avaliação que estudamos. Trata-se da emissão dos juízos de valor observados a partir da prova. Ele produz uma mudança de estado no examinando. Esta mudança nos remete a uma operação de classificação, o que implica um grupo de todas as classificações possíveis. É neste ponto da prova que a subjetividade do examinador exerce uma influência considerável no processo examinatório.

No campo enunciativo, o exame dialoga com outras vozes que exercem influência direta sobre o campo textual. São fatores que legitimam a credibilidade do processo, a confiabilidade do examinador, suas competências etc. Ao mesmo tempo em que esses fatores conduzem à prática avaliativa um processo não subjetivo, é preciso assumir que, por outro lado, o veredicto sempre carrega em si, portanto, uma parcela de subjetividade. No caso do *baccalauréat*, o modelo de questão utilizada é o de resposta aberta, em que o avaliando geralmente produz uma sequência textual que carrega sua voz. O momento da correção passa necessariamente pelo crivo do corretor. Assim, o *baccalauréat* fica

totalmente exposto aos valores subjetivos de uma banca. Por outro lado, o Enem não está livre da subjetividade. Apesar de suas questões adotarem o formato específico da múltipla escolha, o que resulta em uma correção mecanizada, a redação é corrigida por uma banca de professores. Tendo-se em mente que a nota da redação tem um peso bastante considerável, e que esse peso é determinado pela correção dos professores da banca, o Enem também acaba por mostrar-se bastante aberto às expectativas subjetivas da banca examinadora. É preciso considerar que mesmo uma correção de escrita de redação de vestibular ou de Enem são guiadas por planilhas que tornam a correção padronizada, o que influencia diretamente a concepção subjetiva da correção.

Quanto aos tipos de veredicto, o de nível e o de classificação, aprendemos com Belhoste (2002) que cada tipo de veredicto é determinado pelo papel social e escolar que o exame exerce no contexto. Trata-se da revelação de uma posição até então não conhecida, que pode ser a de acusado, inocente, doente, condenado etc. No ambiente escolar, o resultado do veredicto produz uma mudança no estado do examinando e, para compreender tal mudança, é necessária uma visão sobre a escala de possibilidades, de classificações. É comum no ambiente escolar, por exemplo, que as classificações separem os alunos depois dos exames em um grupo dos que reprovaram e dos que foram aprovados com maior ou menor sucesso. Belhoste (2002) nos convida também a refletir sobre o fato de que essa separação gera uma lista de aprovados, e para compreender esse fenômeno é preciso saber sobre as noções de veredicto de nível e de classificação.

O veredicto de nível corresponde aos exames de passagem, e nela o candidato deve provar um mínimo de competência ou conhecimento. O veredicto de classificação resulta do exame de concurso, em que o candidato é classificado segundo seu mérito. O autor ressalva sempre a existência de esquemas mistos das conceituações que apresenta em seu texto. Outra ressalva é que o veredicto de ambos, portanto, opera uma transformação social: o primeiro realiza a mudança de nível e o segundo produz uma classificação, um *ranking*. Cada veredicto determina a função social do exame. O veredicto de nível caracteriza um exame de passagem, enquanto o veredicto de classificação caracteriza um exame de mérito.

Para recuperar as especificidades dos exames aqui analisados, olhamos ao mesmo tempo para os objetivos deles. O *baccalauréat* visa certificar o fim dos estudos em nível secundário, e por isso seu exame pode gerar um veredicto de classificação. Ao mesmo tempo, o exame francês também autoriza a mudança de nível de estudos do avaliando, o que caracteriza o veredicto como sendo de nível. Assim, a França utiliza um sistema misto de veredictos emitidos a partir de juízos de valor verificados com avaliações que tomam por medida o conhecimento escolarizado.

O Enem, por sua vez, tem como objetivos avaliar o desempenho dos alunos no final do ensino médio, o que resulta num veredicto de classificação, pautado na aquisição de saberes. Também, este exame presta-se à seleção de avaliandos para ocuparem vagas no ensino superior, caracterizando a passagem de um nível ao outro, o que nos aponta para um veredicto de passagem. É interessante observar que o conteúdo sobre o qual o Enem propõe sua prova para posterior emissão de veredicto é o conhecimento escolarizado e também habilidades e competências.

Ambos os exames se mostram mistos no quesito veredicto e para a emissão deles, cada um se pauta na mensuração de um objeto distinto, ora pautado somente no conhecimento escolarizado, ora pautado também nas habilidades e competências.

Como acabamos de ver, a função social tem caráter determinante do exame. Este é um dos pontos que Martin (2002) levanta em seu artigo afirmando que este caráter, não sendo claro no exame, acaba por deturpar o processo avaliativo como um todo. Exploramos através do eixo que o autor estabelece para explorar este ponto: exames de entrada e exames de saída.

Os exames de entrada possuem uma função social de cunho preditivo. Trata-se de observar a aptidão em adquirir novas competências. Martin (2002) explica que estes exames determinam quais são as aptidões necessárias para uma formação educacional posterior particular. Belhoste (2002) os classifica como ideais de exame.

Os exames de função escolar avaliam o saber na perspectiva somativa. Por isso, trata-se de um exame de saída, de fim de processo. Predomina nele uma função escolar. Martin (2002) afirma que este tipo de exame controla os resultados de uma formação educativa, verifica aquisições de conhecimento escolarizado e também pode determinar se o avaliando foi bem-sucedido em sua empreitada escolar.

Quando o exame tem como função o recrutamento seletivo, por exemplo, o mérito é definido a partir das qualidades exigidas para pertencer ao novo grupo. Quando a escola assume o papel de preparar o estudante para os exames, este torna-se um eixo de composição da função da escola, passa, além de formar, também a preparar para exames.

QUADRO 1

EXAME DE ENTRADA	EXAME DE SAÍDA
Aptidão em adquirir novas competências (aval)	Competências adquiridas em montante
Exame de passagem	Exame de concurso
Avaliação preditiva	Avaliação somativa
Função social	Função escolar

Martin (2002) também afirma que exames de entrada e de saída se mesclam na esfera educacional e sobretudo no contexto escolar. Ele cita o *baccalauréat* como o melhor exemplo de demonstrar essa mistura de caráter, uma vez que o exame francês certifica o fim dos estudos, por um lado, e por outro proporciona a continuação da formação em nível superior. No caso do Enem, podemos afirmar que os objetivos da prova garantem também uma leitura que o considera bastante misto, pois o exame brasileiro pode inclusive servir como certificação de conclusão de ensino médio no caso de pessoas que não seguiram a escolarização convencional.

A partir das considerações teóricas recuperadas de Belhoste (2002) e também de Martin (2002), podemos observar a infinidade de exames que podem existir. Tratamos aqui apenas de algumas perspectivas: exames que selecionam e exames que não selecionam, exames de mérito e exames de passagem, exames de entrada e exames de saída, todos com as partes prova e veredicto. Somente com o Enem e o *baccalauréat* já pudemos observar que esses elementos podem se combinar de diversas maneiras, e o resultado será sempre o mesmo: um exame. Fazemos uma leitura do Enem e do *baccalauréat* a partir da recapitulação teórica de Belhoste (2002) e Martin (2002) proposta no Quadro 1.

O Enem é um exame que pode ser considerado tanto de entrada quanto de saída. Ele é de entrada porque torna-se uma via de acesso ao ensino superior. No entanto, de acordo com o quadro 1, os exames de entrada averiguam a aptidão em adquirir novas

competências. Este não é o propósito do Enem, mas sim o de averiguar a aquisição de habilidades, competências e conhecimentos escolarizados durante o percurso da vida escolar. Contudo, o Enem pode oferecer resultados neste sentido uma vez que também avalia habilidades e competências dos avaliandos. É sobre esses saberes que são edificados os saberes a adquirir no percurso da formação universitária. Assim, ele é um exame de entrada, mas que carrega essa característica típica dos exames de saída, a de exame de competências adquiridas em montante.

Apesar de ser considerado um exame de passagem enquanto exame de entrada, o Enem também se mescla com a modalidade vizinha de exames quando adota uma postura de exame de concurso. Ele é sim um exame de passagem, mas não deixa de ser ao mesmo tempo de concurso, porque ele seleciona pessoas para ocupar vagas no ensino superior, vagas estas que em geral são ofertadas em um número menor que a demanda, o que justifica o caráter de seleção.

Outro ponto que levantamos é quanto à avaliação preditiva, que é presente no perfil do exame de entrada, mas que aparece em menor expressividade no Enem, que toma maior força enquanto avaliação somativa. No que diz respeito à função do Enem, ele é tanto social quanto escolar, porque promove a mudança de categoria do avaliando, desde que aprovado, o que permite que ele continue sua vida estudantil.

Quanto ao *baccalauréat*, já havíamos recuperado as palavras de Martin (2002), que coloca em destaque o caráter misto deste exame. Contudo, procederemos nossa própria leitura, a partir da mesma metodologia utilizada na leitura do Enem.

O exame francês se categoriza como exame de entrada e de saída, porque ele é obrigatório tanto para a certificação do fim dos estudos de nível secundário quanto para o ingresso nos estudos universitários. Contudo, no que diz respeito ao que é examinado, o *baccalauréat* não objetiva a aptidão em adquirir novas competências. Ele apenas avalia competências adquiridas em montante. Vale ressaltar que se o exame francês parece estar no meio termo entre exame de entrada e de saída, ele se posiciona claramente como exame de entrada quando é considerado um exame de passagem. Não se trata de forma alguma de um exame de concurso porque o sistema francês de ensino oferece vagas nas universidades a todos os alunos que recebem aprovação no *baccalauréat*.

Sendo este um exame de passagem, que avalia como os exames de saída, ele também se mantém coerente quando se funda enquanto processo de avaliação somativa, e não preditiva. Em contraponto, no que diz respeito à função do exame, ele é social ao mesmo tempo que é escolar, porque promove uma mudança de *status* do avaliando, promove a mudança de um nível ao outro, mas também exerce função escolar, porque determina a partir dos conhecimentos escolarizados um valor mínimo para ser considerado aprovado.

Enquanto gênero discursivo, podemos afirmar que o exame apresenta uma maleabilidade discursiva que permite considerarmos tanto Enem quanto *baccalauréat* como pertencentes a esse domínio. Ambos os exames podem caracterizar o gênero discursivo aqui explorado. Como prova de que ele é mais ou menos estável, temos tudo o que discorreremos sobre as considerações da área da docimologia e como o Enem e o *baccalauréat* correspondem na verdade a uma mescla dos perfis de exame explorados pelos autores citados.

É assim que devemos conceber o gênero discursivo, como um dispositivo que possibilita a interação entre sujeitos organizados e que compartilham intenções interativas dentro de uma mesma esfera. O exame enquanto gênero coloca na arena dos confrontos de vozes o avaliador e o avaliando. O avaliando estabelece uma relação responsiva com o avaliador, sendo ele ao mesmo tempo o Estado, o *État*, o professor, os autores dos textos que ele estudou em seu percurso escolar e que são recuperados no momento da prova, com os examinadores, com as ideologias que concorda quando se submete ao exame, etc.

Resgatamos a arena do signo ideológico discutido na primeira parte da tese. Se ela se torna uma arena, é porque as vozes que ela recupera já estão dispostas a entrar em ação uma vez que elas já circulam na esfera em que o signo aparece. Nem todas as vozes ganham o mesmo relevo em todas as enunciações. Existem algumas que se sobressaem em relação às outras, e o que determina quais as vozes que recebem maior atenção é a esfera onde se dá o gênero discursivo que as mobiliza.

Tratemos desta característica a partir de um exemplo concreto retirado do Enem. Quando tratamos deste exame, várias vozes se cruzam neste signo, como aquela que preconiza a democratização do ensino superior e aquela que busca por uma vaga no ensino superior independentemente de discursos de igualdade de oportunidade dos extratos sociais às vagas nas universidades. Observemos a seguinte manchete: “Quase 58% dos inscritos no Enem são estudantes negros³⁹”. A postura ideológica da democratização é sobressalente na mídia quando são tratados assuntos de acesso ao ensino superior pela população negra, por exemplo.

Em outro contexto, quando estamos falando desse exame no espaço escolar, dentro de uma sala de aula, não apagamos a voz da democratização, mas ouvimos melhor os projetos discursivos dos avaliandos em corresponder às expectativas dos seus interlocutores, de modo a serem avaliados positivamente pelo sistema.

Determinado que a esfera auxilia na eleição da voz que terá mais visibilidade na arena do signo ideológico, cabe-nos também olhar para o interlocutor que esta voz evoca. No caso da reportagem, trata-se dos leitores do veículo de informação, e também se trata dos valores ideológicos que se confrontam com políticas educacionais adotadas para que a democratização de fato se dê na sociedade. No caso da esfera educacional, no ambiente escolar, os interlocutores que são acionados são normalmente o professor, que pode exercer o papel de representar a voz do Estado, a voz da banca de avaliação da redação, por exemplo. Esses interlocutores também estão presentes de antemão na esfera. Sem essa condição, não existiria como um projeto enunciativo que visa esses interlocutores realizar-se na forma de enunciação.

Então, o gênero discursivo exame pode convocar para a arena dos signos ideológicos que nele circulam as vozes dos interlocutores diretos, os do nível da enunciação, e dos interlocutores indiretos, ou seja, dos interlocutores do nível discursivo e do nível ideológico.

No que diz respeito à condição do gênero discursivo em ser primário e secundário, podemos asseverar que o gênero exame se manifesta sob a forma de secundário no caso do Enem e do *baccalauréat*. Observemos que o gênero, que se manifesta no

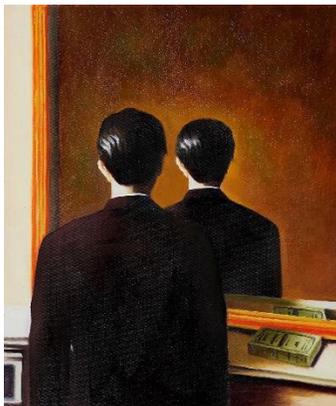
³⁹ Reportagem disponível em: <http://www.abc.com.br/educacao/2015/06/quase-58-dos-inscritos-no-enem-sao-estudantes-negros>. Publicado em 9 jun 2015. Acesso em 7 dez 2015.

caderno de provas que os avaliandos devem responder, apresenta em sua constituição outros gêneros discursivos. No *baccalauréat*, por exemplo, esse caráter está expressamente manifesto pela presença de um *corpus* de leitura sobre o qual o avaliando deverá se basear para produzir suas respostas. Basta uma rápida consulta no Anexo 1 para verificarmos a presença de outros gêneros dentro do exame.

No caso do primeiro texto, o de Defoe (Robinson Crusoé), temos um excerto de romance. Essa obra se serve de um gênero discursivo chamado diário. Dentro do contexto do romance, esse diário perde seus vínculos com a realidade imediata, aliás, o gênero diário, que aparece dentro do gênero romance, estabelece com o dispositivo receptor, neste caso, a obra de Defoe, as relações que ele estabeleceria com a realidade extralinguística se não estivesse dentro de outro gênero. É por isso que o romance é um gênero secundário, o que não torna automaticamente o diário um gênero primário. Quando o romance de Defoe aparece no meio do gênero discursivo exame, isso configura este último como um gênero secundário, mas o romance não passa a ser primário, ele continua com seus *status* de secundário.

Quando o leitor se coloca em leitura do romance de Crusoé, ele se coloca ao mesmo tempo em posição responsiva à obra. Este é um primeiro nível de responsividade em relação ao romance. Quando este aparece, mesmo que na forma de fragmento, no corpo do exame, o leitor adota uma posição responsiva à obra e outra ao exame. Essas duas manifestações responsivas não são independentes uma da outra, porque o exame orienta o modo como o excerto do romance é lido. Desse modo, a posição responsiva em relação ao exame é orientadora da posição responsiva ao romance. O modo como o leitor vai reagir ao romance é conduzido pela responsividade ao exame.

Pensando no caso do Enem, podemos encontrar na avaliação brasileira outros gêneros discursivos ali inseridos. Voltemos ao Anexo 2, o caderno de provas do Enem. A questão 92 apresenta uma tira de jornal, a 93 apresenta um cartaz, a 99 nos recupera uma poesia, a 101, uma poesia que por sua vez recupera uma carta, na questão 108, temos uma tela de Magritte. Todos esses gêneros apontados servem de suporte para o projeto enunciativo dos fragmentos do projeto enunciativo geral. Observemos o exemplo da última questão aqui citada.

QUESTÃO 108

MAGRITTE, R. A reprodução proibida. Óleo sobre tela, 81,3 x 65 cm. Museum Boijmans Van Buningen, Holanda, 1937.

O surrealismo configurou-se como uma das vanguardas artísticas europeias do início do século XX. René Magritte, pintor belga, apresenta elementos dessa vanguarda em suas produções. Um traço do Surrealismo presente nessa pintura é o(a)

- A)** justaposição de elementos díspares, observada na imagem do homem no espelho.
- B)** crítica ao passadismo, exposta na dupla imagem do homem olhando sempre para frente.
- C)** construção de perspectiva, apresentada na sobreposição de planos visuais.
- D)** processo de automatismo, indicado na repetição da imagem do homem.
- E)** procedimento de colagem identificado no reflexo do livro no espelho.

Para observarmos a dinâmica das vozes no contexto do gênero secundário, vamos levantar primeiramente a dinâmica que o gênero que aparece dentro do outro favorece. Temos aqui a obra de Magritte. Trazemos alguns elementos de sua história e do contexto de produção da tela para verificarmos com quais vozes a tela dialoga quando de sua produção, com quais vozes ela estabelece um vínculo bastante próximo com o meio extralinguístico.

O pintor autor da tela, René Magritte, nasceu em 1898 na Bélgica, pertenceu ao movimento conhecido como surrealismo realista e baseou suas principais obras em paradoxos visuais. Nove anos após o fim da Primeira Guerra Mundial, em 1927, o artista mudou-se para Paris. Quando chegou ao fim seu contrato com uma importante galeria,

ele retornou a Bruxelas onde permaneceu mesmo com a invasão alemã, na Segunda Guerra Mundial. A produção da obra em questão tem por contexto histórico o período entre as duas grandes guerras. Magritte, ainda em Londres, pintou no ano de 1937 a obra *La reproduction interdite*, dezenove anos depois da I Guerra Mundial e dois anos antes da II Guerra Mundial. Neste período, vale lembrar, a maneira que o homem via a si próprio não incluía o estabelecimento de uma identidade marcada, (ainda que isso se constitua como uma formação identitária) uma vez que a própria vida humana era tratada com frivolidade. Na perspectiva da alteridade, o que se tem na tela é a negação do outro de si próprio. É a clausura de si dentro do próprio corpo, a condição do desconhecimento da própria face, da recusa de deixar-se conhecer-se a si próprio, porque a vida humana não importa face ao contexto entre guerras.

Para a tela, um diálogo se estabelece, em nossa leitura, que coloca no contexto da enunciação o pintor, que fala às ideologias estatais participantes das guerras o quão afetada a identidade do sujeito se encontra no momento da enunciação. Para seu projeto enunciativo, Margritte adota as especificidades do movimento do surrealismo, que por sua vez é um diálogo estabelecido com a teoria do inconsciente de Freud, com o dadaísmo, etc. Assim, o autor serve-se de uma esfera altamente complexa e coloca em diálogo sua pintura no nível do enunciado e no nível discursivo e ideológico. Toda essa rede de responsabilidades é então deslocada do contexto real de produção da obra enquanto enunciado para dentro do gênero discursivo exame.

Quando a pintura aparece como leitura de base para a resposta da questão 108, as vozes que dialogam no seio da tela não se apagam, mas tomam uma posição menos preponderante. Essa posição gera um extrato sobre o qual o Estado se serve para produzir seu enunciado. Quando a tela está na prova, ela sai das galerias, da esfera artística, e reside então na esfera educacional. A mudança de esfera altera também as vozes que recebem destaque no diálogo. Agora, enquanto questão do Enem, outras vozes se evidenciam sobre a obra de Magritte, vozes que tratam da formação escolar, do conhecimento escolarizado, que falam da seleção de avaliandos para as universidades federais, para o direito ao financiamento de um curso em universidade privada, etc. Todos esses projetos discursivos servem-se do projeto discursivo de Magritte como um pano de fundo.

Para completar nossa concepção de gênero, adicionamos ainda que é ele que engendra as possibilidades de realização do estabelecimento de um signo ideológico. É dentro dele que este novo signo ganha um contexto do qual alimentará suas camadas de debates que ajudam a delimitá-lo. Ainda, é no seio do gênero discursivo que os signos exercem seus efeitos de estabilidade. Então, se o signo ideológico é uma arena de confronto de vozes, podemos compreender o gênero discursivo como um dispositivo que promove a interação entre essas vozes desta ou daquela maneira, relevando estes e aqueles discursos, estas e aquelas posições ideológicas.

Todo esse embate sobre os gêneros discursivos enquanto articuladores das vozes em interação que se confrontam no seio do signo ideológico, das vozes dos interlocutores que realizam seus projetos enunciativos no campo da enunciação, do canal de encontro das estruturas e das ideologias, está manifesto no gênero discursivo como já visto. Propomos a seguir dissecar os gêneros para compreender o funcionamento interno deles, para expor as veias que pulsam quando esta ou aquela voz é “selecionada” para o embate, e quais os mecanismos do gênero que permitem essas chamadas para a cena. Para isso, aprofundamo-nos na teoria do Círculo no que diz respeito aos três elementos base do gênero: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo.

3.2 Conteúdo temático, estrutura composicional e estilo

Independentemente de serem primários ou secundários, os gêneros do discurso dispõem de uma morfologia base que Bakhtin nos ensina ser formada pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela estrutura composicional. Cada um desses três eixos de organização do gênero discursivo mantém uma relação dialógica entre locutor e interlocutor, entre interlocutores e contexto enunciativo, entre eles e o contexto discursivo, entre seu projeto discursivo e as coerções contextuais. De acordo com Bakhtin (2010), o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades das esferas discursivas pelos três elementos formadores do gênero. Para Faïta (2005), existe um equilíbrio na dialética da troca verbal “em que associação do conteúdo temático, da forma composicional e do estilo evoluísse segundo as relações estabelecidas pelo indivíduo

[...]” (p. 160). Essa rede sustenta o formato específico de cada gênero, além de manterem uma relação intrínseca entre si. Nas próximas considerações que fazemos, exploramos um pouco de cada uma delas.

Antes de nos aprofundarmos sobre cada um dos elementos constituintes do gênero discursivo, gostaríamos de ressaltar que este é um procedimento delicado, porque os três estão totalmente imbricados uns aos outros e não podem ser desvinculados. Não existe um modo seguro de isolar qualquer que seja a parte do todo textual, contextual, enunciativo e ideológico, sob a possibilidade de produzir uma leitura falha a partir da perspectiva da teoria bakhtiniana. No entanto, forçosamente, precisamos tentar ao menos explorá-las separadamente para perceber como essas relações intrínsecas se revelam.

O primeiro elemento da tríade constituinte do gênero que chamamos em cena é o tema. Bakhtin/Volochínov (2012[1929]) nos emprestam suas palavras para nosso ponto de partida. Cada gênero discursivo gira em torno de uma quantidade de temas específicos a ele. Assim, uma carta pessoal contará como tema as personalidades do produtor do texto. Um comando de bar por exemplo terá como tema o pedido do cliente. Enquanto elemento constituinte do gênero, e o gênero um elemento relacionado à esfera em que ocorre, o tema também está, por sua vez, intimamente conectado com a esfera em que ocorre, conforme nos explica Rodrigues (2007). Assim, uma esfera religiosa terá como tema assuntos relacionados à pauta dessa religião, entrando na lista temática assuntos diversos que estejam relacionados ao tema central da religião/religiosidade.

O gênero discursivo exame, quando proveniente da esfera educacional, tem como tema a proposta de uma avaliação. Tanto Enem quanto *baccalauréat* articulam através do gênero um modo de emitir um veredicto a partir de uma prova que visa avaliar os interlocutores que se colocam a respondê-la. Assim, Enem e *baccalauréat* não fogem do propósito que move o gênero discursivo exame. Se o conteúdo temático é orientado pelo gênero discursivo, que por sua vez é acionado a partir do projeto enunciativo, então, podemos concluir que o projeto enunciativo do Estado e do *État* realizam-se neste gênero porque ambos têm o intuito de examinar seus avaliandos.

Podemos perceber também que o conteúdo temático se relaciona de maneira intrínseca com o estilo. É claro, no entanto, que o tema não pode ser considerado o único

direcionador do estilo, pois as condições extralinguísticas, pertencentes da constituição dos sujeitos em interação dentro de um determinado contexto numa dada esfera, também oferecem elementos que contribuem para a determinação do estilo em uma enunciação concreta. A estrutura composicional também é diretamente ligada ao tema, uma vez que ela pode admitir esta ou aquela arquitetura textual de acordo com a valoração dada ao tema.

Em resumo, é através do conteúdo temático que a voz do Estado e do *État* colocam em pauta seus projetos enunciativos sob o dispositivo de interação do exame. O tema dessas enunciações, associado ao projeto enunciativo dos enunciadores, conduz à especificidade do gênero discursivo exame. Dessa forma, podemos considerar que observar o tema de um gênero, ou dos projetos discursivos, sobretudo os gerais, nos possibilita ao mesmo tempo observar o modo específico que os enunciadores pretendem levar a cabo seus projetos discursivos e representarem as ideologias aos quais se filiam neste contexto. Por parte dos avaliandos, não é possível que eles obtenham resultados positivos se suas respostas, seus enunciados fogem ao tema, se seus projetos enunciativos tomam outras direções que não a de corresponder às expectativas de produzir um veredicto por parte dos representantes da ideologia oficial.

Depois do tema, o segundo elemento que trazemos em pauta é a estrutura composicional. Rodrigues (2007) lembra que a diversidade e heterogeneidade de sua composição é proporcional à própria riqueza de esferas da atividade humana. Este pode ser considerado o elemento mais fixo dos três pés do gênero discursivo, pois tema e estilo são decorrentes de elementos vinculados à enunciação, enquanto a composição recupera traços textuais semelhantes dentro de um conjunto de textos do mesmo gênero. A composição do gênero se distancia, em certo grau, da flexibilidade percebida no tema e no estilo, pois ela depende de traços em sua estrutura organizacional que permita o reconhecimento do seu gênero. Por isso, sua flexibilidade é menor, se comparada aos outros dois elementos. Contudo, não podemos ver a estrutura composicional como um esqueleto ao qual serão agregados valores de sentido. Como já elucidou Sobral (2009), tanto estrutura composicional quanto o estilo e o tema são sensíveis ao projeto enunciativo.

Uma característica que nos chama a atenção nos textos de Sobral é a diferenciação de forma arquitetônica e forma composicional que o autor traz em seus textos. Concordamos com ele quando afirma que a forma arquitetônica é um elemento participante do nível discursivo, e cria uma interlocução a partir do projeto enunciativo do enunciador. Já a forma composicional relaciona-se com o nível textual a partir das relações estabelecidas entre as formas da língua e as estruturas sociais. Dentro de um gênero, a forma arquitetônica pode permanecer a mesma, dadas as orientações da própria existência do gênero.

Primeiramente vamos estabelecer que a forma arquitetônica é o modo específico da interação promovida por um gênero discursivo. Portanto, a arquitetura do exame enquanto um gênero é uma réplica do diálogo em sua forma mais primitiva. Como está previsto no projeto enunciativo deles examinar o conhecimento escolarizado como um todo, esse projeto se realiza em forma de diversos enunciados. Assim, a forma arquitetônica deste gênero é uma constante alteração de turno entre os interlocutores. Ela é determinada em grande parte pelo próprio gênero discursivo. Em cada turno, o locutor responde ao seu interlocutor no nível enunciativo, e aos discursos que se mobilizam na performance enunciativa do Estado e do *État*. Já estamos falando da forma composicional do gênero. A alternância de turnos de modo a dar conta de vários assuntos decorrentes da aprendizagem dos saberes escolarizados é a tônica que determina a forma composicional do Enem e do *baccalauréat*. A forma composicional depende mais fortemente dos projetos enunciativos que se articulam no gênero discursivo.

O último elemento que trazemos para discutir as partes integrantes do gênero discursivo é o estilo. O gênero discursivo, enquanto enunciado, possui um acabamento específico capaz de despertar em seu interlocutor uma posição responsiva ativa, ou seja, o gênero discursivo recebe um acabamento específico que lhe permite a integração de respostas aos enunciados. Assim, o gênero discursivo é um dos responsáveis pelo acabamento específico dos enunciados que circulam nele. O direcionamento da réplica incitada em seu interlocutor também responde a um projeto de discurso. Se gênero discursivo reflete o projeto de discurso com um acabamento especificamente delineado para esse projeto, o estilo se coloca como a maneira de fazê-lo.

Cada exame possui seu estilo delineado pelas condições de produção que os sustentam. Com uma quantidade de avaliandos relativamente pequena, o acabamento específico dos enunciados dentro do gênero exame, quando manifesta o *baccalauréat*, adota um estilo que permite ao avaliando expressar-se com suas palavras, expor suas posturas responsivas produzindo seu próprio texto. O acabamento específico no *baccalauréat* é a questão aberta, que permite ao interlocutor posicionar-se integralmente em relação ao que lhe foi perguntado. Não se trata aqui de definir se os enunciados do *État* são compostos primordialmente por afirmativas ou por interrogativas, mas de compreender que seu estilo será sempre uma maneira de pedir uma resposta direta sobre um determinado assunto.

Quanto ao Enem, o estilo se altera, porque as condições de produção também se modificam. Tratamos aqui de uma quantidade de avaliandos que tornaria o processo de correção muito longo e quase impossível dentro do calendário de execução do exame e dentro do orçamento que ele dispõe. Por isso, a atitude responsiva que cabe ao interlocutor direto do Estado é através da seleção de uma alternativa. Outra vez, elucidamos que não se trata de observar que o estilo típico da questão do Enem é como o dos vestibulares tradicionais, que tem uma sentença que se completa em diversas alternativas, sendo apenas uma delas considerada a boa continuação; ou ainda com uma pergunta direta que deve ser respondida através da escolha de uma alternativa que apresenta em si uma unidade enunciativa completa, seja em forma de frase ou de parágrafo, ou de números, ou de imagens.

O estilo, como explica Brait (2007), também reflete o julgamento do locutor sobre o tema com maior clareza que os outros dois elementos. Esse julgamento leva em conta suas experiências sociais anteriores e também o julgamento que os outros enunciados emitem sobre o mesmo tema. Assim, através do tema, evidencia-se o diálogo entre os interlocutores de modo mais direto, enquanto a estrutura composicional pode evidenciar sua relação mais próxima com o contexto enunciativo, ou textual, e o tema, por sua vez, responde à cadeia de enunciados na qual ele se insere.

O estilo também é determinado pela relação estabelecida entre locutor e seus interlocutores. Portanto, as relações dialógicas permeiam o estilo porque ele é o produto da interação entre esses interlocutores, que se colocam em posição responsiva um em

relação ao outro. Nesse diálogo, também emerge pelo estilo a posição entre os interlocutores em um contexto mais amplo, pois eles nunca abandonam o posto de representantes do grupo social ao qual pertencem, nem a imagem que um faz do outro.

Pensemos mais especificamente na relação entre interlocutores no nível enunciativo para ambos os exames. Trata-se de uma ferramenta de avaliação do governo. Por sua vez, ele se serve da norma de prestígio da língua para garantir sua legitimação enquanto um exame que deve ser considerado como sério. A norma culta de cada língua se encarrega de produzir esse efeito de sentido a partir do estilo. Em ambos os exames, o avaliando deve adotar a mesma postura quanto ao registro da língua, porque assim como o Estado e o *État* determinam que este é um assunto sério, o avaliando também quer mostrar que ele considera o exame um assunto sério, adotando, assim, um registro parelho da língua.

Como cada gênero propõe uma modalidade de interação diferente do outro, o estilo torna-se uma de suas partes da composição do todo textual. Além da relação estabelecida entre os interlocutores tem relação com o valor social do objeto do enunciado. O interlocutor age na relação entre locutor e objeto, também delineando o estilo do gênero. Assim como explica Brait (2002), o estilo é constituído a partir dessa interação e se vale do trabalho do enunciador sem, no entanto, desconsiderar as coerções provenientes do gênero e de sua esfera.

Sobre a relação entre estilo típico ao gênero e estilo do enunciador, Rodrigues (2007) defende que “todo enunciado, por ser individual, pode absorver um estilo particular” (p. 168). Quanto a isso precisamos ponderar. Nesta tese, consideramos que a escolha de uma das alternativas como correta no caso das questões de múltipla escolha utilizadas no Enem configura a devolutiva do interlocutor. Se o avaliando pode assumir apenas a escolha de uma dentre as alternativas que já estão escritas, a enunciação dele se dá nesta seleção. Assim, nem sempre enunciar vai corresponder a produzir um texto. O que Rodrigues (2007) enfatiza pode ser considerado apenas quando enunciar coincide com produzir um texto de sua autoria.

É dessa maneira que propomos costurar os três elementos componentes do gênero discursivo – conteúdo temático, estrutura composicional e estilo – na gama de vozes que se entremeiam no contexto da interação como um todo. Esses três elementos

estão impregnados de vozes que passeiam do nível ideológico, passando pelo discursivo e pelo enunciativo, até que se manifesta no nível textual. Cada um desses elementos é ativamente responsivo e estabelece uma relação dialógica com todos os encontros de vozes que se produzem no domínio de um determinado gênero discursivo. Assim também acontece, como explorado aqui nesta parte, com o gênero discursivo exame.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Na primeira parte da tese, propusemo-nos a discutir as bases ideológicas que nos permitiram compreender o Enem e o *baccalauréat* enquanto signos ideológicos. Na segunda parte, nossa proposta trata dos mesmos signos ideológicos, mas agora discutidos sob as bases linguísticas, com uma discussão a respeito da linguagem, da enunciação e dos gêneros do discurso.

O Enem e o *baccalauréat*, em ambos os casos, são um projeto enunciativo elaborado pelo Estado e pelo *État*, respectivamente. Eles se dirigem aos seus interlocutores diretos, os avaliandos. Assim, os interlocutores posicionam-se no campo da linguagem de modo a construir uma imagem um do outro. Esta imagem regula os formatos específicos da enunciação. Ao posicionarem-se enunciativamente um perante o outro, Estado, *État* e seus respectivos avaliandos, eles adotam para si projetos discursivos que pretendem colocar em prática através da tomada da linguagem. Um disposto a disparar sua enunciação em direção ao outro, o outro disposto a receber tal enunciação e oferecer uma devolutiva, responsivamente orientada ao locutor primeiro, através das engrenagens do dialogismo.

Como explorado nesta segunda parte, o plano inicial dos projetos enunciativos que envolvem os exames estudados é uma reverberação da organização primária do diálogo em sentido estrito. O que diferencia o diálogo num contexto familiar e informal, por exemplo, do diálogo que se estabelece no campo do exame é que neste último caso estamos tratando de uma esfera complexa, que por sua vez se serve também uma linguagem igualmente complexa.

Quando Estado e *État* projetam sua enunciação aos seus interlocutores, os avaliandos, ao mesmo tempo eles estabelecem uma rede responsiva com os outros textos que fazem alusão nos cadernos de prova. Esses outros textos vêm compor o que a teoria do Círculo entende por Outro. Para tratar desse tópico especificamente, vamos partir dos estudos sobre o *baccalauréat*.

État propõe uma relação interativa com avaliando. O espaço da enunciação estabelece e posiciona os dois no campo da linguagem. É desse modo que o avaliando

responde positivamente a esse complexo responsivo, colocando-se à disposição para ser examinado pelo *État*.

Como nos exemplos explorados nesta parte, o *baccalauréat*, ao dirigir-se ao seu avaliando, responde automaticamente aos textos de sua coletânea, no caso aqui analisado, aos textos de Defoe, de Valéry, de Topurnier e de Chamoiseau. Esse é o caráter responsivo que atribuímos ao nível discursivo. O acabamento específico do enunciado feito para o avaliando denuncia também uma leitura dos textos da coletânea que os agrupa segundo um critério. Este critério é delimitado pela anúnciação do objeto de estudo. O caderno de provas analisado agrupou os textos levantados considerando que todos eles tratam de uma forma ou de outra de reescritas.

Quando o *État* propõe as questões que devem ser respondidas no enunciado que orienta aos avaliandos, ele também estabelece uma relação responsiva com a escola, com os professores que prepararam os avaliandos para o exame. Assim, ele parte do princípio que os professores tornaram os avaliandos capazes de responder sobretudo aos itens do caderno de provas.

Além de estabelecer uma rede dialógica com os avaliandos, na qual se pode também constatar um movimento responsivo que agrupa na dinâmica da linguagem os textos da coletânea e os professores das escolas, o *État* ainda responde ao corpo ideológico do aparelho do Estado. Ele busca uma posição coerente com as leis que regulamentam o exame francês, realiza as aplicações de prova segundo como essas leis preveem que as provas serão aplicadas.

Depois de estabelecermos essa rede, podemos afirmar que o interlocutor direto se encontra no campo enunciativo: o avaliando. Os interlocutores indiretos encontram-se no campo discursivo e no campo ideológico. Essa extensa rede de interlocução é o que determina o Outro em um processo enunciativo. Todos esses diálogos ganham espaço, força, vida e materialidade no campo textual.

Quando todos esses diálogos se travam no *baccalauréat*, o efeito resultante no signo é o reforço de seu estabelecimento, é a confirmação social e ideológica que ele tem espaço para existir. É pautado em sua herança sógnica que ele organiza as vozes que coloca em diálogo.

Ainda no campo da enunciação, discutimos o conceito de projeto enunciativo geral e projeto secundário. Para expor as considerações a respeito deles, recuperamos as discussões em torno do Enem. Este exame também favorece uma dinâmica em nível discursivo e ideológico como o *baccalauréat*. Trata-se de compreender a complexidade de um projeto enunciativo que se realiza de modo extenso e exaustivo como um caderno de provas que leva horas a ser respondido.

O projeto enunciativo do Estado é promover uma avaliação do desempenho escolar dos avaliandos, de selecionar avaliandos para os bancos universitários em instituições federais de ensino superior. De modo geral, podemos dizer que o projeto enunciativo é dar conta de todos os objetivos previstos para o Enem no âmbito da superestrutura. Tendo uma paleta de objetivos a serem cumpridos tão ampla, não é possível responder a todas elas em uma enunciação cuja estrutura pode ser concebida de modo simples. Por isso, a estrutura enunciativa do Enem é complexa, porque o projeto enunciativo geral, o de corresponder a todos os objetivos do exame brasileiro, é, na verdade, articulado a partir de enunciados que fragmentam esse objetivo geral. Cada item, cada questão proposta no caderno de provas compõe um fragmento desse enunciado geral. Assim, o exame é uma articulação do projeto enunciativo geral em projetos enunciativos secundários. O Estado consegue atingir seu objetivo geral somente na manifestação da totalidade dos projetos fragmentados. Cada fragmento, ou seja, cada projeto enunciativo fragmentado se manifesta na forma de questão, e cada questão carrega em si um plano enunciativo relativamente independente, com acabamento específico em si, ao mesmo tempo que este projeto está interligado ao todo do caderno de provas.

O que acabamos de fazer é mostrar como se articulam os projetos enunciativos geral e fragmentado, como eles se coordenam no caderno de provas que manifesta a enunciação do Estado. Cada um desses projetos estabelece uma rede dialógica e responsiva independente e ao mesmo tempo interdependentes. O projeto enunciativo geral é orientado para o campo discursivo e ideológico, de forma a orientar as dinâmicas mais abstratas, como o diálogo entre infraestrutura e superestrutura, entre as ideologias oficial e do cotidiano. O projeto enunciativo fragmentado articula os diálogos entre Estado e avaliando, entre Estado e os textos que ele utiliza na prova.

É com vistas nessa dinâmica complexa de vozes que tecem o emaranhado discursivo que adotamos o conceito de gêneros do discurso enquanto dispositivos enunciativos, como propõe Sobral. Pensar nos gêneros enquanto dispositivos nos permite explorar nossa introdução dos conceitos de projeto enunciativo geral e fragmentado, além de nos auxiliar a melhor delimitar os limites entre os espaços enunciativo, discursivo e textual.

Seguindo a lógica de complexidade da linguagem segundo o contexto em que ela se manifesta, os gêneros discursivos também se servem do mesmo raciocínio. É assim que definimos a partir da teoria do Círculo os gêneros primários e secundários. Se os primários são aqueles frutos da enunciação mais imediata, considerada simples, e os secundários são caracterizados pelo distanciamento com o contexto da enunciação mais imediato, podemos então dizer que o gênero secundário tem a capacidade de simular um contexto completo no qual se insere o gênero que ele engloba. Assim ocorre nos exames. Exemplificamos ainda a partir do Enem, que apresenta uma quantidade mais abrangente de gêneros que foram incorporados por ele.

O gênero discursivo exame é secundário, porque nele podemos encontrar outros gêneros que participam de sua arquitetura geral que perderam os laços mais fortes com o contexto do qual emergiram para passar a estabelecer esses mesmos laços dentro do projeto enunciativo geral do Estado. Da mesma forma que os projetos enunciativos fragmentados estabelecem os diálogos de modo distinto do projeto enunciativo geral, os gêneros discursivos incorporados também estabelecem uma relação responsiva diferente do gênero que os englobou.

Quando um texto passa a existir, ele estabelece suas relações dialógicas e responsivas. Quando esse texto aparece dentro de um outro gênero, existe um deslocamento desse plano enunciativo. Esse deslocamento produz uma alteração das vozes que são mais sobressalentes no projeto discursivo. As vozes que ocupam a cena do gênero incorporado são determinadas pelo projeto enunciativo do fragmento. O efeito aqui explorado é mais nítido quando o texto sai de sua esfera de origem para compor a prova, na esfera educacional. Vimos este efeito com a tela de Magritte, que denuncia a frivolidade com a qual a vida humana é tratada no período entre guerras. Essa voz é posta em segundo plano quando o projeto enunciativo do fragmento objetiva foca a

atenção do avaliando não neste aspecto, mas nos aspectos gerais do movimento surrealista. A tela enfraquece seus laços com a realidade da qual emergiu para prestar-se a outro projeto discursivo, que lhe confere outra voz tônica.

Quando pensamos em *baccalauréat* e Enem, temos que ambos pertencem ao mesmo gênero discursivo, o exame. No entanto, a maior parte do tempo, nesta tese, acabamos por salientar o quão eles são diferentes um do outro. Tais diferenças que se dão na história de seus estabelecimentos enquanto signos ideológicos; na maneira como foi construída sobre cada um uma herança sígnica distinta; nos objetivos que cada exame tem a realizar na sociedade da qual emergem; na forma que o enunciador (Estado e *État*) realizam seus projetos enunciativos para atingir os objetivos dos exames; na constituição do exame no que diz respeito à sua morfologia etc. Poderíamos nomear muitas distinções que alteram sistematicamente o modo como as interações se dão no âmbito textual, enunciativo, discursivo e ideológico. E mesmo assim, ambos são constituídos a partir do mesmo dispositivo enunciativo, o que nos mostra que ambos são representantes do gênero discursivo exame.

Pensar que todas essas distinções garantem que *baccalauréat* e Enem não podem ser considerados exames equivalentes cada um em sua cultura é assumir que a condição de gênero é muito mais ampla do que modos mais ou menos fixos. Um gênero é um modo de vivenciar o rico diálogo entre as vozes que vêm dançando de um nível ao outro, articulando estruturas e ideologias. Um gênero é tão único quanto o enunciado o é. Aprendemos que o enunciado é irrepetível. Se a substância do gênero discursivo é o enunciado, temos que concordar também que o gênero assim se torna, por sua vez, irrepetível.

Quando classificamos os gêneros como este ou aquele nome, o que fazemos é apenas dar-lhes etiquetas que facilitem aos enunciadores o árduo papel de estabelecer essa rede de comunicações. Se cada um de nós fôssemos partir do ponto zero em cada evento enunciativo que nos propusemos a participar, a comunicação seria impossível. Contudo, ao mesmo tempo, não podemos congelar o gênero em um formato específico

e imutável. Os gêneros discursivos são, ao nosso, muito mais do que formas mais ou menos fixas. Eles são formas completamente livres de experimentar os diálogos entre as vozes e os níveis aos quais eles se prestam.

Este foi o objetivo da segunda parte da tese. Exploramos os dois exames a partir de suas constituições linguísticas, tocando principalmente no nível enunciativo. Vimos quanta força o dialogismo imprime em nossas enunciações. Resta-nos agora observar como essa força é manifesta nos eventos interativos. A terceira e última parte da tese trata dessa força motriz. Tratamos a seguir de uma nova maneira de conceber a leitura.

PARTE III – LEITURA NO *BACCALAURÉAT* E NO ENEM

RETOMADA DE PERCURSO

Pensar a leitura no contexto de avaliações nacionais como o *baccalauréat* e o Enem é um exercício reflexivo que nos levou a levantar algumas considerações a respeito primeiramente desses dois exames nacionais enquanto signos ideológicos, e secundamente sobre o modo como eles propiciam a dinâmica da enunciação no domínio do gênero discursivo exame. Antes de prosseguirmos sobre ela, propomos um rápido resgate dos principais pontos discutidos nas duas primeiras partes, afim de focarmos especificamente na leitura dentro desse contexto.

Na primeira parte da tese, exploramos o conceito de signo ideológico e pautamos principalmente em determinar como se dá o estabelecimento de um signo, como ele herda de outros signos um valor ideológico. Desenvolvemos principalmente esses pontos para explicar o que são o Enem e o *baccalauréat* numa perspectiva marxista da linguagem, em que o confronto de vozes, a luta de classes no seio do signo é o mote central do signo ideológico.

Depois de discutirmos esses conceitos que atribuímos sobretudo ao campo da Filosofia da Linguagem, continuamos nossa empreitada bakhtiniana em outro campo no qual a teoria do Círculo também se frutificou – o da linguística enunciativa. Além das compreensões gerais sobre enunciação, enunciado, dialogismo e responsividade, inserimos um debate que parte principalmente da compreensão de projeto enunciativo. Todo enunciado é dotado de um projeto enunciativo elaborado pelo enunciador, que por sua vez o faz com vistas aos interlocutores diretos, no campo da enunciação, e indiretos, no campo discursivo.

Foi discutido que os exames aqui tratados tomam parcialmente por modelo o protótipo do diálogo simples, em que os interlocutores têm um turno de enunciação, e a alternância entre os interlocutores confere a dinâmica típica desse gênero. Os exames são concebidos enquanto enunciado antes de serem aplicados aos avaliandos. Assim, a

alternância de voz não acontece como nos diálogos em que interlocutores se confrontam ao mesmo tempo.

Assumimos neste trabalho que o caderno de provas é a manifestação geral da enunciação por parte do Estado e do *État*. Enquanto enunciação, eles possuem em si um projeto enunciativo, que não se realiza em uma enunciação única, mas no conjunto de projetos enunciativos das questões propostas aos avaliandos. Assim, podemos designar que o caderno de provas é um enunciado geral, que carrega em si um projeto enunciativo geral. As questões que os constituem são as enunciações que fragmentam o projeto enunciativo geral, portanto são os projetos enunciativos fragmentados.

Pensando sobre o projeto enunciativo dos exames, vemos que o modelo de formulação constante de enunciados que se dá na troca verbal presencial não ocorre no contexto dos exames. Estado e *État* não se reelaboram o novo enunciado ao fim de cada atitude responsiva adotada pelos avaliandos, mas apresentam todas os projetos enunciativos de uma só vez. Cabe ao avaliando preencher as lacunas de enunciação que o Estado e o *État* previram em seus projetos enunciativos.

Outro campo que também participou do debate proposto na segunda parte da tese é aquele que se presta à discussão dos conceitos de gêneros e a relação que eles mantêm com o contexto extralinguístico. Enquanto o gênero primário, as relações com o extralinguístico são estabelecidas de forma direta. O que caracteriza o gênero secundário é esse distanciamento com relação à exterioridade linguística imediata. Os exames aqui estudados nos mostram traços típicos de gêneros secundários. Neste ínterim, também observamos como se dá a dinâmica interativa de um texto que é utilizado nas provas, levando em conta suas relações com o contexto no qual o texto foi criado e as transformações pelas quais ele passa quando é utilizado nos exames.

Essas considerações representam as principais discussões realizadas na segunda parte da tese. Na terceira parte, propomos trabalhar sobre o motor central da enunciação de textos escritos: a leitura. O plano de viagem para este pedaço da tese é de compreender o que é a leitura a partir de algumas concepções gerais do campo da Sociologia da Leitura e da Linguística Aplicada. Depois, propomos averiguar seu papel no âmbito da enunciação e dos termos conceituais bakhtinianos aqui tratados. Passamos para a função social da leitura principalmente no campo escolar, chegando até os exames

aqui estudados. Neles, verificamos como a leitura é solicitada para definir o que é leitura, ou o que é saber ler a partir desses dois exames.

1. O QUE É LEITURA?

Esta é uma pergunta simples, curta, direta. Sua resposta, em contrapartida, é uma das principais discussões de nosso trabalho. Para responder a esta indagação, fizemos leituras de diversas ordens, em vários domínios do saber. Traçamos um trajeto desde a etimologia desta palavra, a leitura enquanto captação ocular, passando pela neurolinguística, passeando pelas veredas da história dessa prática cultural, o modo como a aquisição desse saber foi escolarizado, explorando algumas das principais concepções de leitura até finalmente podermos olhar para nosso *corpus*, as avaliações do Enem e do *baccalauréat*, para então finalmente podermos tirar nossas próprias conclusões sobre o que é a leitura a partir dos exames nacionais estudados. Nossa resposta curta e direta a esta pergunta nos deixa espaço para explorar as entrelinhas das leituras realizadas até aqui. Ler é acima de tudo uma prática social.

O percurso proposto neste trabalho visa dar espaço para a metodologia bakhtiniana, que estende seu olhar a diversos níveis de interação simultaneamente. Observando a etimologia, temos uma base das heranças sógnicas que a leitura carrega em si. Sendo a palavra de cunho social, ela é carregada de valores ideológicos, de posicionamentos sobre o ato de ler. Veremos, inclusive, na breve história da leitura, como esta prática foi utilizada como meio de controle de massas. Quando temos a escola com o papel central do ensino da leitura, encontramos um ponto de novos confrontos ideológicos a respeito da leitura, que refletem as condições históricas do desenvolvimento da sociedade. Ao estudar diferentes concepções de leitura, propiciamos uma discussão que nos revela os embates que as camadas da arena da leitura registram através de práticas de leitura em grupo e de práticas de seu ensino. Esses são alguns dos pontos que vamos explorar na terceira parte da tese. É neste percurso que convidamos nosso leitor a trilhar nas próximas páginas.

1.1 Heranças sígnicas

Dentro de nossa proposta de estudos, várias vezes recorreremos a uma abordagem etimológica como parte inicial do movimento de conceituação. Assim também procedemos para desmistificar os sentidos cobertos por trás da leitura e do ato de ler. Como vimos na primeira parte da tese, um signo ideológico carrega em si a herança de outros signos que participaram de sua origem. Portanto, estudar um termo em língua portuguesa que tem sua origem na língua latina nos remete automaticamente a uma busca dos significados latinos, porque neles encontraremos algumas heranças sígnicas que os termos atuais carregam ainda hoje.

A palavra leitura remonta de seu correspondente em latim *lectura*, termo derivado do verbo *legere*, que em português resulta em *ler*. Começamos nossa investigação por esse verbo, que teve sua origem no campo da agricultura, e não no meio letrado. O verbo em latim significa colher, escolher, recolher. O Dicionário escolar latino-português (1962) nos apresenta o vocábulo *lectio* como detentor desses significados. Ler é, neste sentido, a colheita dos frutos que o texto dá. Através dessa compreensão de leitura, podemos deduzir uma concepção desse ato que coloca o leitor num papel de coletor, mas não de produtor. Aqui, o texto é o produtor de sentidos, e cabe ao leitor o simples papel de colhê-los.

Pensando que em latim os termos *legere* e *lectio* tem o sentido estreitado com o ato de colher, podemos estender esse entendimento a outras palavras que tiveram a mesma origem. Associamos o sentido de selecionar a todos esses termos, como o caso de leitor (aquele que seleciona), de legível (aquilo que é passível de ser escolhido), de eleição (ato de selecionar), de lenda, de legenda (diz-se antigamente das práticas de leitura em público sobre a vida dos mártires cristãos, sendo lenda e legenda uma espécie de gerúndio derivado do latim), de inteligência (capacidade de escolher entre as possibilidades aquela que melhor convém), de coleção (grupo de coletados que carregam em si características que nos permitem agrupá-los em uma mesma classe) etc.

Para nos ajudar a pensar nos termos que circundam a leitura, retomamos os estudos de Hébrard (2007), que nos fornece outras pistas a respeito da leitura a partir de pesquisas que se pautam na herança do latim. O autor analisa a relação entre lição e

exercício. Em seu texto, aprendemos que no século XIII a pedagogia das escolas era pautada em uma aula que era ditada. A prática de exercícios era uma atividade a ser realizada fora da aula. Nesse sentido, a palavra lição também tem sua origem na mesma família de palavras. Derivado do *lectio*, lição e lecionar estão diretamente ligados a *legere*. Na língua inglesa, o termo *lecture* significa conferência, um discurso proferido com propósito de instrução.

Consideramos que a língua latina também exerceu grandes influências na constituição da língua inglesa, visto que a primeira era a língua franca do Cristianismo, a religião predominante na Europa quando do surgimento do inglês. O termo nesta língua *lecture* faz referência então a uma prática social em que um detentor do turno profere sua leitura enquanto outros sujeitos o escutam. Essa fórmula interativa é a que resulta nas aulas proferidas nas escolas do século XIII, e o termo até hoje designa, por exemplo, as aulas em universidades.

Como a história das Ilhas Britânicas não registra grande domínio territorial do Império Romano, a língua latina não prosperou ali como uma língua mãe, de modo que não houve um romance na região. O inglês surge da união de vários dialetos trazidos para o território no século V. Tendo o desenvolvimento central da língua independente do latim, podemos considerar que os valores ideológicos veiculados no desenvolvimento do inglês, apesar de terem influência latina, tomavam como base outras culturas. Podemos observar melhor esse fato através da etimologia. Se investigamos a herança do termo leitura, em português, que se iguala em origem ao espanhol *lectura*, ao francês *lecture*, ao italiano *lettura*, ao romeno *lectură*, em inglês o termo muda drasticamente. Temos *reading* na língua anglo-saxã. O dicionário etimológico *online* associa o verbo *to read* a avisar, aconselhar, persuadir, discutir, deliberar, orientar, etc. Esses termos preveem uma prática social mais interativa do que a origem latina nos remete.

Em latim, a leitura tem foco centralizado no leitor, que colhe do texto os sentidos que nele encontra. Em inglês, o foco está na relação entre o escritor e o leitor, sendo aquele dotado do desejo da persuasão em relação a este. Dessa maneira, a língua inglesa nos apresenta um esquema pautado na interação entre sujeitos, enquanto em latim o peso maior recai sobre a transmissão, no escritor que determina algo ao leitor, o determinado sem voz para dialogar com o texto. Persuadir é uma prática interativa que

não concebe o outro em uma passividade plena, enquanto determinar para o outro é desconsiderar qualquer manifestação ativa que possa vir do interlocutor.

Conceber que existem diferentes modos de entender a leitura através dos estudos etimológicos de línguas cujas origens na árvore genealógica são distantes é aceitar primeiramente que cada língua reflete um posicionamento ideológico perante a realidade. Se a leitura no seio latino nos remete a uma compreensão de colheita, de aceitação daquilo que o texto oferece, a origem anglo-saxã nos guia por uma discussão em que há a negociação de sentidos, a orientação, a instrução. Isso reflete, certamente, a postura que cada sociedade adota para com a leitura. Esta postura é parte da herança do signo ideológico.

Com o advento da expansão da coroa inglesa e da difusão de sua língua por todo o mundo, tornando-se hoje um dos símbolos mais fortes da globalização, o modo de conceber a leitura também se transformou nesse contexto. A Linguística Aplicada, por exemplo, nos oferece um estudo que também se serve da linha histórica para explicar diferentes concepções de leitura.

Se concebemos a leitura de modo diferente de acordo com sociedades também diferentes é porque a língua é compartilhada socialmente, regulada pelas relações interativas entre as dominâncias da Ideologia Oficial, e as práticas fortuitas da ideologia do cotidiano. Ler é uma prática social, e enquanto tal, cada sociedade estipula para si como convencioná-la. Isso nos explica as diferenças entre conceituar etimologicamente leitura nas línguas neolatinas e no inglês.

De forma geral, podemos dizer que a herança sígnica de leitura advinda do latim está relacionada à coleta, à escolha. Ler é escolher, é a colheita de sentidos do campo de um texto. Se em latim, que é nossa língua mãe, o sentido da leitura está relacionado com o ato de colher, podemos dizer que essa herança é ainda viva no signo ideológico da leitura. Os estudos no campo da Linguística Aplicada que visam explorar novas metodologias de ensino do ler e do escrever trabalham sobre a desconstrução desse conceito de que a leitura é um processo unilateral, em que o leitor recebe passivamente um produto obtido do texto. Veremos mais à frente algumas concepções de linguagem que a proposta interativa critica. Tendo recuperado a rede de sentidos que se desvelam por trás da leitura, passamos a seguir a explorar o termo a partir de outras perspectivas.

1.2 Desenvolvimento cerebral e cognitivo a partir da leitura

Ler é mais do que permitir os olhos de captarem sinais gráficos, pois implica uma centena de outras habilidades das quais cita fazer uma inferência, um julgamento, trabalhar com a memória, com a capacidade de reconhecer, com saberes, experiências e práticas. Assim, tudo que está em torno do ato de ler tem sua origem no social. Ao exemplo de Manguel (1998), nossa próxima parada nesta curta viagem é no campo da neurolinguística.

A neurolinguística é um encontro entre os estudos neurológicos e linguísticos que teve seu início marcado no século XIX, através das pesquisas do francês Paul Broca. Este neurocientista é o responsável pela descoberta da área do cérebro responsável pela aptidão da linguagem, através de estudos que visavam compreender os aspectos fisiológicos da afasia.

A linguagem é uma tecnologia de elaboração bastante complexa, e o cérebro humano sofreu alterações em sua composição no decorrer do desenvolvimento social da linguagem. Assim, sendo ela uma tecnologia altamente elaborada, acaba por impulsionar o desenvolvimento cerebral do sujeito. Mas a simples exposição à linguagem não é o único critério para que o desenvolvimento cerebral se apresente em níveis altamente complexos. Segundo nos mostra Manguel (1998), o que provoca o maior desenvolvimento do cérebro é a leitura. O autor afirma isso recuperando pesquisas que mostram que o cérebro tem o lado esquerdo menos desenvolvido em pessoas que não passaram pela aprendizagem da leitura.

Tanto a linguagem quanto a leitura se dão no lado esquerdo do cérebro. Se uma pessoa é capaz de mobilizar-se socialmente através da linguagem, seu lado esquerdo do cérebro apresenta um determinado desenvolvimento. No entanto, quando esta pessoa aprendeu a ler, seu cérebro se torna mais complexo, sua capacidade de mobilizar-se pela linguagem também responde a esse novo grau maior de complexidade. Traçando pesquisas que partem do Egito Antigo até o século passado, Manguel (1998) deixa implícito o lado social do desenvolvimento social do cérebro através da leitura.

“Tal como o escriba sumério há milhares de anos, eu me encontro face às palavras. Eu olho as palavras, eu vejo as palavras, e o que eu vejo se organiza em função de um código ou sistema que eu aprendi e que partilho com outros leitores de minha época e minha região – um código que se estabelece nas sessões específicas de meu cérebro⁴⁰ (MANGUEL: 1998, p. 64) [tradução nossa].

As experiências sociais anteriores à leitura servem como um *background* compartilhado entre os membros de uma sociedade construído a partir de experiências conjuntas, como o domínio de códigos como o da leitura, e também a partir de experiências individuais no seio dessa sociedade. Essa bagagem é um dos elementos que entram em cena no momento da leitura. Assim, o ato de ler está para além do reconhecimento ocular de signos grafados, mas, como nos ensina Manguel (1998), ler consiste num processo labiríntico de reconstrução dos sentidos de um texto. Manguel (1998) termina por afirmar que compreender a leitura é estabelecer-la como um material tão complexo quanto o texto e o próprio pensamento.

A partir dessas primeiras considerações, temos que a leitura não pode ser compreendida como um fenômeno puramente ótico, ou puramente mecânico, do ponto de vista dos processos cerebrais que se desencadeiam no processo da leitura. Também, na perspectiva dos estudos do cérebro, temos que a leitura não é uma atividade que se dá de forma alienada do desenvolvimento social.

Temos aqui duas vertentes de interesse que nos ajudam a compor o que não é a leitura. Através da breve exploração delas, podemos verificar que o aspecto social está ligado à compreensão do ato de leitura. De modo geral, podemos considerar que a empreitada fora do arcabouço teórico de cunho social não é frutífera para nossa pesquisa. Assim, retomamos nosso trabalho na esteira bakhtiniana e voltamos para os estudos de aspectos históricos, de onde colhemos mais modos de conceber a leitura e de compreender seu papel social no desenrolar do tempo.

⁴⁰ Tel le scribe sumérien il y a des milliers d'années, je me trouve face aux mots. Je regarde les mots, je vois les mots, et ce que je vois s'organise en fonction d'un code ou d'un système que j'ai appris et que je partage avec d'autres lecteurs de mon époque et de ma région – un code qui s'est établi dans des sections spécifiques de mon cerveau.

1.3 Breve história da leitura

Antes era a Pré-História, e nela o homem pré-histórico. Então, este homem pré-histórico inventou a escrita, e com ela a leitura. A partir deste ponto toda a história do planeta, em todas as instâncias, alterar-se-ia fundamental e drasticamente. A leitura e a escrita deram fim à Pré-História e inauguraram a História. Essa é a primeira grande transformação que a leitura e a escrita trouxeram para o ser humano. Apesar de começarmos nossas observações em uma época muito remota, brevemente explorada na segunda parte da tese, com o nascimento da linguagem, vamos fazer dar salto, para um tempo em que os sujeitos já sabem ler e a leitura torna-se uma importante ferramenta de controle social.

Se observamos a leitura a partir de alguns aspectos que parecem mais mecânicos e eles nos apontam que se trata sobretudo de um processo social, passamos a explorá-la a partir da perspectiva social. Como todos os signos que estudamos aqui, nossos primeiros passos no universo dela também são através de sua história. Mais uma vez, voltamos a Manguel (1998), que nos dará mais indicações de como a leitura diz respeito mais a uma atividade social do que uma atividade alienada da sociedade.

Para tratarmos da perspectiva histórica, preferimos fazer um recorte que toma como parâmetro dois modos de ler que determinam o modo como a leitura é concebida na linha do tempo. Neste ponto, tratamos basicamente de leitura vozeada e de leitura silenciosa. Quando a escrita foi inventada, ela não era concebida como representação do som, mas o som em si. Então, ler implicava necessariamente vozear aquilo que estava escrito.

Ler durante o terceiro milênio antes de nossa era vinha a ser portanto talvez escutar as cuneiformes, quer dizer, imaginar os discursos de modo alucinatório observando os signos que o simbolizam, talvez do que reconhecer visualmente as sílabas do modo que é a nossa.⁴¹ (JAYNES: 1976, apud MANGUEL: 1998, p.79) [tradução nossa].

⁴¹ Lire pendant le troisième millénaire avant notre ère revenait donc peut-être à *entendre* les cunéiformes, c'est-à-dire à imaginer le discours de façon hallucinatoire en regardant les signes qui le symbolisent, plutôt qu'à reconnaître visuellement les syllabes de la façon qui est la nôtre.

A palavra escrita, segundo Aristóteles, recuperado por Manguel (1998), era um signo de pensamento, signo de conversa. O fato de ser escrita permitia um discurso de ser proferido em ausência de seu locutor. A escrita era destinada à pronúncia vozeada desde o tempo das primeiras placas sumérias pois cada signo representava desde então um som a ser emitido.

Assim, ler era uma prática que se dava em voz alta, ler era realizar uma leitura vozeada. Lia-se sempre em voz alta. Podemos imaginar como eram as bibliotecas do mundo antigo, distantes dos silêncios requisitados em nossas bibliotecas contemporâneas, que dividem o ar com os sons dos teclados dos computadores dos quais os usuários do espaço se servem. Naquela época, uma das vantagens da leitura vozeada era justamente concentrar-se em sua voz, naquilo que se lê, fazendo de sua própria leitura uma barreira que isola o leitor do mundo ao seu redor. Mesmo a própria escrita era acompanhada de vozeamento daquilo que se escrevia. As salas de escribas e copistas era constantemente plena de vozes que se costuravam nos ares do ambiente. Na contramão daquilo que acabamos de expor, encontramos em Chartier (1994) que a Antiguidade não lia em silêncio por uma questão de convenção, que associa fortemente o texto, a voz, a leitura, a declamação e a escuta, e não por falta de domínio deste modo de ler.

Também encontramos em Manguel (1998) que a leitura em voz alta era um modo de leitura que se fundia com a escrita. A leitura silenciosa e a difusão do saber ler foram dois capítulos da história da leitura que mudaram completamente o cenário tanto da leitura quanto da sociedade. Chartier (1994) nos ensina que foi graças aos escribas irlandeses e anglo-saxões que a leitura silenciosa se tornou possível. Esses escribas separaram as palavras com espaços, o que permitiu que a leitura dispensasse o som da voz para imprimir a separação natural das palavras.

A leitura silenciosa, raramente registrada nos textos mais antigos, passou a ser mais popular a partir do século quinto. Se antes toda a leitura resultava em produção sonora, a leitura não era nunca uma atividade discreta. Não se lia em silêncio, e portanto, podia-se saber que alguém estava lendo. Assim, a atividade era facilmente controlada nos meios sociais. Como o saber ler era – e ainda é – um forte instrumento de mobilidade

social, a Igreja proibiu a leitura silenciosa por muito tempo, de modo a sempre ter o controle sobre os leitores.

A leitura vozeada possibilita o compartilhamento daquilo que se lê, portanto é uma atividade social. A leitura silenciosa, apesar de não promover a mesma natureza de interação, também o é, porque estabelece ainda assim uma relação interativa entre os interlocutores mediados pelo texto.

No século VII, a leitura silenciosa começou a tornar-se bastante popular porque ela permitia uma integração maior entre leitor e texto. A palavra escrita era vista como dotada de poder comunicativo silencioso por parte dos ausentes, num diálogo que transcende o tempo e o espaço. No século IX, a leitura silenciosa tornou-se popular nas salas de monastérios, de modo a não atrapalhar o trabalho dos copistas. No século seguinte, esses profissionais também passaram a adotar a leitura silenciosa de modo a atribuir mais facilidade ao trabalho. Chartier (1994) nos ensina que a leitura silenciosa, apesar de tornar-se conhecida ao longo do tempo, ficou restrita somente aos escribas monásticos do século VII até o século XI.

No século XII, foram estabelecidas regras de leitura e de escuta do Corão. A leitura deveria ser alta, para que fosse compartilhada; deveria ser lenta, para que o leitor também pudesse usufruir da leitura como modo de reflexão sobre aquilo que lia; deveria ser acompanhada de choro – mesmo que seja um choro forçado (Manguel: 1998), porque a apreensão da palavra sagrada deveria ser tocante. Chartier (1994) também acrescenta que foi nesse século que a leitura silenciosa passou a fazer parte do universo escolar e universitário.

Vale a pena chamarmos a atenção para a postura da ciência e da Igreja quanto ao modo de ler. Enquanto as universidades adotavam aos poucos a leitura silenciosa, a Igreja mantinha ainda a leitura vozeada como meio de compartilhamento, como um modo de interação. É claro que na universidade, a leitura silenciosa também fazia e faz girar muitas interações em diversos níveis. Lê-se em silêncio e assim se dialoga com o autor, com o contexto do autor, com o próprio contexto, lê-se em silêncio para preparar-se para uma aula, em que o momento de responder ativamente a essas leituras é dado. O fato é que cada esfera de atividade humana prevê um modo de interação específico e é curioso observar como isso se reflete inclusive no modo de proceder a leitura de um texto.

Durante os exames, todos os alunos adotam uma leitura silenciosa, mas ao mesmo tempo, todos eles fazem a leitura dos mesmos textos. Assim, podemos dizer que as leituras que se separavam pelo vozeamento entre leitura em grupo e leitura individual agora perdem essa fronteira, porque mesmo que seja em silêncio, todos leem ao mesmo tempo, mais ou menos no mesmo contexto, e respondem aos mesmos projetos enunciativos. Temos traços de leitura individual e coletiva ao mesmo tempo.

Voltando para o percurso histórico, desde o fim da Idade Média ainda eram raras as pessoas que dominavam as técnicas de leitura. Estas liam em voz alta enquanto as outras as ouviam. Assim, a leitura se caracteriza como uma atividade social em que ler não é somente interagir com aquele cuja voz está impregnada nos textos, mas também uma forma de interagir com os ouvintes da leitura, e de fazê-los de um modo mediado também interagirem com as vozes advindas do texto.

A ampliação das produções de textos no século XV acrescentou um capítulo importante na história da leitura. Com a invenção dos caracteres móveis e a prensa de imprimir, a propagação dos textos escritos ampliou-se consideravelmente.

Como a leitura era um meio poderoso de mobilidade social, e sobretudo de acesso aos livros sagrados da Igreja, como forma de controlar a leitura destes, a Igreja proibia suas leituras silenciosas. Sendo a bíblia um mistério, e sendo ela a base sobre a qual se funda a Igreja, manter o conhecimento sobre esse livro um saber restrito ao Papa era uma forma de manter o controle sobre a população. Assim, vemos que o ato de ler também é um modo de controle social.

A leitura silenciosa também contribui, como vemos em Manguel (1998) para o desenvolvimento dos sinais gráficos de pontuação, com o aparecimento e difusão do livro no formato que conhecemos hoje, pois permitia aos leitores de esconderem no meio de suas roupas o livro. Ainda, com páginas enumeradas, era possível retomar facilmente a leitura a partir de um determinado ponto e eleger pontos específicos para a leitura.

No século XVIII, a leitura silenciosa já era bastante conhecida, mas o prestígio da leitura vozeada estava afirmado porque esta, segundo nos lembra Abreu (s/d), era uma forma de sociabilidade. A prática da leitura em voz alta era corrente em salas de café, salões, sociedades literárias, serões etc. Nesta época, uma forma de compreender a

leitura era relacioná-la com uma leitura fluente pautada na boa pronuncia e na boa cadência, de modo a aproximar a boa leitura da boa fala.

A segunda metade do século XVIII conheceu ainda uma nova consequência da leitura silenciosa. Na Alemanha, na Inglaterra e na França, primeiramente, os leitores começaram a migrar de um perfil de leitura intensiva, que conta com um *corpus* de leitura limitado e fechado, levando a uma reflexão intensa sobre aquilo que se lê – para uma leitura extensiva, que é caracterizada pela abundância e variedade de materiais de leitura.

Quando pensamos nos exames aqui estudados, podemos considerar que o participante faz do caderno de provas uma leitura intensiva. Ainda que se trate de um grande volume de leituras a ser feito, sobretudo no caso do Enem, trata-se de um material fechado. Um material que se presta à leitura e à releitura para que o participante possa responder aos itens de modo satisfatório. Mas ler nesses exames não está somente para o momento de realização do exame. É preciso termos em conta que a formação do estudante, a preparação dele para o exame é repleta de leituras. Ainda que nem todas sejam realizadas, a bagagem de conhecimentos literários que se espera de um aprovado não pertence ao perfil de leitura intensiva, mas extensiva. Faz-se necessário ler ao máximo e conhecer ao máximo a literatura para aumentar as chances de produzir respostas consideradas válidas às perguntas interessadas nesses saberes.

Pensando nessa relação intensiva e extensiva, os exames acabam apresentando características de ambas as possibilidades. Essa mescla deixa bem à mostra que o que se espera de um aprovado é a amplitude do horizonte literário que uma leitura extensiva pode oferecer, mas com a profundidade de reflexões que somente a leitura intensiva pode proporcionar. Ou seja, o perfil do leitor considerado ideal tanto para o Enem quanto para o *baccalauréat* acaba por impor ao estudante uma árdua tarefa de desenvolver, além de seus conhecimentos sobre as ferramentas literárias, também dois perfis completamente distintos de leitura, que acabam por determinar completamente o modo como as leituras são realizadas tanto no espaço escolar quanto no espaço familiar.

No século XIX, com a propagação do ensino público e com a formação de um novo público leitor, a leitura silenciosa foi ganhando cada vez mais espaço como prática social individual. Tendo a quantidade de materiais de leitura ampliada, a leitura silenciosa foi

uma estratégia para o consumo de leitura em maior escala, uma vez que nos permite ler até três vezes mais rápido, como enfatiza Bento (1996), no que diz respeito ao processo de oralização e de decifração. O glossário Ceale, que traz entradas relacionadas à alfabetização, à leitura e à escrita para educadores, nos mostra ainda que a leitura silenciosa foi vista neste século como leviana, superficial e viciosa.

Abreu (sd) também remete o exercício da leitura em voz alta no século XIX à mobilização cultural e política dos meios urbanos e operários. A leitura era vista como um modo de contato com todo o conteúdo que pudesse ser indesejado no comportamento social das pessoas. Assim, a leitura foi desencorajada para as mulheres, e, segundo nos relata Abreu (s/d) as capitais europeias também estimulavam a não leitura nos países colonizados no lugar de incentivar a alfabetização e a instrução.

A não leitura é, não só nas mãos da Igreja, mas também nas mãos dos estados que controlavam terras chamando-as de colônias, uma maneira de cercear o desenvolvimento crítico e cidadão dos sujeitos colonizados. O modo de exercer maior influência se dá com a coibição da instrução. O modo de controle ideológico era então o boicote da expansão do público leitor.

Até este ponto, podemos ver que a leitura é uma promotora de encontros ideológicos, neste ato também se instauram batalhas ideológicas de diversas naturezas. Podemos verificar algumas delas, como a delimitação de práticas do público e do privado, questões que tratam da igualdade de gêneros no acesso da mulher ao saber ler, de desigualdades sociais entre classes econômicas que denunciam os grupos que podiam e não podiam aprender a ler, de controle e opressão de povos, quando a leitura é um saber intimidado para que se mantenha o controle sobre um determinado grupo.

Todas essas possibilidades de diálogos ideológicos estão acumuladas nas camadas da história da leitura. Ler é um ato que faz correr uma linha histórica na direção de todas essas discussões. Participar do Enem ou do *baccalauréat* é estabelecer uma posição para si no percurso histórico da leitura. O modo de ler em cada um dos exames está repleto de heranças explícitas dessas discussões a respeito da leitura.

Se a passagem do pergaminho para o livro e a passagem da leitura oralizada para a leitura silenciosa revolucionaram irreversivelmente a história da leitura, o século XX conta com a terceira grande revolução dessa história: a leitura na tela. Chartier (1994)

identifica a leitura do texto eletrônico como a última revolução da leitura. Em outro texto, Chartier (2010) explica que é a primeira vez que, na história da humanidade, existem transformações fundamentais no suporte da escrita, na técnica de reprodução e disseminação e também nos modos de ler. A leitura a partir do século XX começa a conhecer um novo modo de realização, que é descontínua, segmentada, fragmentada em relação à totalidade.

Refletir sobre a história da leitura é uma oportunidade que temos de verificar que em todos os seus estágios, em todas as suas fases, a leitura é, como já afirmamos desde o início desta parte, uma prática social. Vemos como ela se configura como uma ferramenta de controle, evitando que o povo de uma sociedade tenha acesso ao saber ler, como é o caso da participação da Igreja cristã na Idade Média.

Se em um dado momento a leitura não era encorajada, principalmente porque representava um perigo para o sucesso de imposições ideológicas, em outro momento ela passou a ser objeto de ensino nas escolas. O saber ler também representa ainda outros capítulos na história da leitura, que vamos investigar sobre um outro viés, o do papel da escola no ensino da leitura.

1.4 Aprendizagem da leitura

Nesta parte do texto, vamos explorar um pouco sobre o papel da escola no ensino da leitura. Já é sabido que ler é uma condição primária para o exercício pleno da cidadania no meio de uma sociedade letrada, como é o caso da França e do Brasil. O trabalho de leitura é uma atividade a todas as disciplinas, porque todas elas se servem de textos escritos no decorrer de todas as aulas ministradas.

A aprendizagem de leitura se dá nos primeiros anos de escolarização da criança e o responsável por esse processo é um professor cuja a habilitação se mescla com a do ensinar a escrever e a contar. Os primeiros passos da escrita e do raciocínio matemático estão associados a um mesmo professor, que nos remete à leitura como uma atividade interdisciplinar. Porém, mais tarde, as experiências seguintes da vida escolar associam o desenvolvimento da leitura ao professor de língua materna. Tanto no Brasil quanto na

França, ler na escola está relacionado às disciplinas de língua materna e mais especificamente à literatura.

Chartier (2010) nos revela que o estudo da história da leitura é um ponto chave na elaboração de novas políticas educacionais voltadas ao tema, bem como uma visão de métodos que ela própria nomeia como arcaicos e absurdos (e concordamos), como soletrar cada palavra antes de lê-la ou repetir a leitura de um texto até que se o retenha totalmente na memória.

Propomos uma breve retomada da história do ensinar a ler, partindo do Império Romano até os dias atuais. Lembramos que, por questões metodológicas, restringimos nossa busca por pesquisas voltadas à aprendizagem do alfabeto romano, e não nos lançamos nos percursos das aprendizagens por exemplo do Oriente, que é composta de uma história com a leitura bastante diversa da do Ocidente.

No Império Romano, os estudantes carregavam em suas pastas rolos de manuscritos onde se liam poesias e oradores. No fim dessa época, a literatura antiga dá lugar à literatura cristã, que toma forma de livro evoluído dos pergaminhos de códices. A aprendizagem da leitura se dava sobre o material religioso.

No século I, Quintiliano produziu um manual pedagógico que defendia a instrução infantil o quanto antes, começando aos três anos de idade, defendendo-se que uma criança era capaz de aprender a moral de uma sociedade, ela também era capaz de adquirir conhecimentos literários. Depois de aprender a ler, os meninos recebiam, nas famílias com melhores condições financeiras, um ensino de professor privado, enquanto a aprendizagem das meninas ficava por responsabilidade da mãe. Esse manual influenciou a aprendizagem da leitura e da escrita até o início do Renascimento (MANGUEL: 1998).

A partir do século XII, a escolástica passou a ser o método de aprendizagem de leitura da Idade Média. Esse método consistia principalmente na demonstração da leitura por parte do professor até que o aluno depreendesse por si próprio a leitura, o que faz a aprendizagem mais dependente da perseverança do que da inteligência.

Manguel (1998) nos ensina que a leitura, assim como a escrita, era difundida já na Idade Média em escolas, mas o acesso a esse ensino era para uma classe privilegiada

da aristocracia, e a partir do século XIII também da burguesia. Essa é uma realidade que se estende até o Renascimento. Hébrard (2007) explica que a aprendizagem da escrita e da leitura nos séculos XIII e XIV não estavam vinculados às aulas de língua materna, que nessa época nem existiam nos colégios e escolas francesas. Aprender a ler e a escrever eram uma responsabilidade das faculdades de Artes, e a idade dos estudantes era já de treze ou quatorze anos. Assim, ler e escrever eram saberes a serem assimilados juntamente com os saberes da língua culta que aprendiam: o latim. Então, os estudantes aprendiam ao mesmo tempo a língua latina, a leitura e a escrita.

As aulas eram orais, ditadas. Hébrard reforça que

Os “artesãos” estão, com efeito, aprendendo ao mesmo tempo a língua de escolarização (o latim) - que não é sua língua materna - assim como sua gramática e ortografia, mas, também, de maneira mais elementar, a caligrafia, ou seja, a difícil arte de talhar e segurar a pena e a arte ainda mais difícil de traçar diferentes caracteres de acordo com as diferentes situações de escrita. (2007, p. 13).

Se a aprendizagem da escrita se dá de forma tardia, o mesmo não acontece com a leitura. A partir do século XIV, a Igreja passa a associar o ensino da leitura com o catecismo. Assim, a leitura torna-se um modo de poder rememorar os ensinamentos cristãos sem completa dependência dos clérigos leitores. Não se ensinava, contudo, a escrita porque ambas possuíam uma função social distinta (Hébrard: 2007). Manguel (1998) também revela que neste século, as mulheres amas de leite eram responsáveis pela aprendizagem da boa pronúncia e também do alfabeto por meio de métodos baseados na soletração e no estabelecimento da correspondência fonética das letras.

Os textos que eram permitidos no ensino de leitura tentavam conciliar o cristianismo com o racionalismo e existia uma censura sobre a leitura direta de textos escritos por pagãos. Algumas etapas no processo de ler eram respeitadas: primeiro o estudo da gramática, depois a leitura em si, culminando pelo debate de ‘leituras autorizadas’. O aluno não deveria produzir sua própria leitura mas deveria saber discutir as principais leituras e interpretações recomendadas pela Igreja.

O saber ler não era uma atividade, então, que emancipava o sujeito, porque sua aprendizagem era condicionada ao reforço das ideologias por trás do cristianismo. A leitura não era aqui uma atividade, mas sobretudo uma passividade. Lia-se para ouvir, e

a seleção daquilo que podia ser lido dá ainda mais ênfase à ideia de que o leitor medieval é sobretudo passivo, não porque a leitura em si era concebida dessa forma, mas porque era já conhecido o seu poder e por isso sua administração era rigorosamente controlada.

O custo dos livros é um dos fatores que também determinou muito a pedagogia da época. Como somente o professor possuía os exemplares dos manuais, ele transcrevia no quadro as regras gramaticais, que eram copiadas com o intuito de serem memorizadas, e por isso explicá-las parecia uma ação sem fundamentos. A explicação da gramática foi introduzida nas salas de aula por Dringenberg. Outra mudança na concepção de ensino de leitura trazida por ele foi a escolha de textos, que se ampliou consideravelmente fazendo os alunos terem acesso a uma infinidade de textos até então negligenciada para o ensino.

Depois de Dringenberg, o século XV conheceu Hofman, que diminuiu as explicações gramaticais para explorar melhor as leituras. Hofman dava ênfase principalmente às leituras de clássicos gregos. Sua metodologia levava seus alunos a chegarem na universidade com um maior domínio da gramática e perfeito domínio da língua latina. Contudo, conforme relata Manguel (1998), a interpretação ainda não era uma dádiva da leitura, porque apenas as leituras autorizadas para a época, ou seja, a ênfase em ensinamentos morais e de boas maneiras, eram enfatizadas nos textos. De todo modo, a abertura a uma gama maior de textos, o passeio entre as leituras eclesiásticas e a literatura grega antiga foram as pedras fundamentais para o início da emancipação da leitura, que passava pouco a pouco a ser responsabilidade individual do leitor.

A escrita passou a ser ensinada na escola cristã somente a partir do século XVI, como estratégia de atingir um público que se descristianizava, através de um ensino de catequese associado à aprendizagem da leitura e da escrita para fins comerciais.

Os métodos de ensino de leitura do século XVII eram baseados em uma concepção de que ler era um ato mecânico. Assim, aprender a ler era um saber constituído de etapas mecanizadas.

Quando separamos a aprendizagem de leitura e de escrita, estamos claramente atribuindo, como já afirmou Hébrard (2007) funções sociais distintas a cada uma delas. Assim, a atividade da leitura está mais voltada para colocar-se à escuta do outro do que

posicionar-se em relação a algo, o que se dá mais fortemente marcado através da escrita. À leitura, então, é associado um caráter de passividade, caráter este que influenciou a educação até o século XX, e ainda até os dias atuais. Outro ponto que dificultou a difusão do saber escrever era o alto custo do material de escrita, como a pena de ganso e o papel, além de técnicas de bem apontar a pena, que uma criança raramente conseguia e que os adultos conseguiam sofredamente.

No século XVIII, com a rápida difusão da leitura silenciosa e com a propagação de outros materiais de leitura diferentes dos livros eclesiásticos, os professores abandonam o método de soletração e leitura acompanhada de vocalização das orações e adotam um método de reconhecimento de sílabas que permite ao aluno ler materiais de qualquer natureza. Lógicas do simples ao complexo, de palavras monossilábicas a polissilábicas, são adotadas nas escolas. Lembramos das cartilhas dos anos 70 e 80 que ainda apresentam esse modelo de ensino da leitura e escrita. Contudo, no século XVIII, as crianças que aprendiam a ler, como explica Chartier (2010) são muito novas para aprender a manusear as penas para a escrita.

Esta é uma grande revolução no mundo das letras. O letramento específico da esfera religiosa dá espaço para um letramento generalizado, que acompanha o desenvolvimento da imprensa e da facilidade de se produzirem materiais diversos de leitura.

No século XIX, os manuais de leitura contavam com textos que, graças à escola laica de Jules Ferry, não traziam mais orações cristãs e uma moral. A escrita passava gradualmente a ser incorporada às primeiras aprendizagens, uma vez que a produção do papel barateou o custo do caderno e as penas metálicas não desgastavam a ponta. A associação da escrita no ensino impulsionou e acelerou o processo de aprendizagem da leitura. Como a escrita a se aprender adotada nas escolas não era a impressa, mas a cursiva, os manuais de leitura passavam a trazer também a correspondência dessas duas possibilidades de transcrever o mesmo som no mesmo alfabeto.

O método silábico de aprendizagem possibilitava o aluno a ler diretamente as sílabas, sem precisar dominar antes os valores individuais de cada letra. Como isso representou um salto na aprendizagem, um outro método foi criado baseado no mesmo

salto. A leitura global previa um ensino que não fragmentava a palavra em sílaba, mas propunha que o aluno aprendesse a palavra toda de uma única vez.

Na França, os avanços metodológicos do campo do ensino da leitura começaram mais especificamente na 3ª república, com a implantação da escola gratuita, obrigatória e laica, por Jules Ferry, como investigamos na primeira parte da tese.

No século XX, os textos voltados ao ensino de leitura começaram a apresentar um caráter mais lúdico, adaptado para a psicologia infantil, com narrativas curtas, com personagens que eram brinquedos ou animais.

A evolução das pedagogias e das didáticas voltadas ao ensino da leitura e da escrita no espaço escolar é um dos temas que ganham bastante destaque no meio científico nas últimas décadas. Chartier (2010) nos relata suas experiências científicas de modo a reconstruir os percursos principais das discussões sobre o assunto separando dois principais momentos: 1) antes dos anos 80, as pesquisas discutiam a leitura a partir de uma perspectiva que a compreendia como uma técnica; 2) as teorias de letramento ganham espaço na cena científica. A partir deste momento, compreender a leitura estava para concebê-la como atividade, e não como passividade. A psicologia cognitivista interessa-se por descrever os processos mentais da leitura e o resultado é que aprendemos que transformações importantes no modo de pensar são incorporadas.

A literatura ganhou bastante destaque no cenário educacional também a partir do humanismo. Podemos dizer que ainda hoje a educação francesa é pautada nos suportes humanistas, haja vista por exemplo a ênfase no campo da literatura que as escolas e os liceus imprimem nos cursos de língua materna. Já no Brasil, em um determinado momento, aprender a ler não se tornou apenas uma atividade direcionada para a literatura. Uma prova disso são as próprias avaliações aqui estudadas, que trazem questões que visam a verificação de habilidades leitoras além dos saberes escolarizados.

A leitura no espaço escolar é um ponto chave em nossa tese porque através dela confirmamos que as motivações para o desenvolvimento de técnicas de aprendizagem da leitura bem como as motivações que levam o sujeito a querer/precisar aprender a ler

e a escrever situa-se totalmente no campo social. O saber ler e escrever, assim como a aprendizagem desses dois saberes, está em sintonia com a história como um todo, com as ideologias que predominam os espaços sociais em cada época. O resultado dessa perspectiva histórica que temos é o esboço de concepções de leitura que se alteram com o passar do tempo, com a alternância de práticas docentes, com as necessidades e motivações para a aprendizagem da leitura e da escrita. Pensando um pouco mais sobre isso, resgatamos basicamente três modos de conceber a leitura que ainda vigoram em nossa sociedade.

2. CONCEPÇÕES DE LEITURA

2.1 Introdução

Explorando um pouco sobre a história da leitura e também sobre a história de sua aprendizagem, podemos perceber que este saber sempre foi considerado como emancipador da mente humana. Tanto que a Igreja controlou de todas as formas as maneiras de ler e de ensinar a ler de modo a conservar seus fiéis atrelados ao poder eclesiástico.

O que podemos depreender disso é que à leitura sempre foi atribuído esse poder emancipador. Contudo, o modo como ela era administrada na sociedade, tanto no contexto de sua aprendizagem quanto no das práticas sociais consolidadas em torno dela, é que é a peça fundamental da maneira como ela é concebida. Assim, uma concepção de leitura revela muito além de um modo de concebê-la, mas acima de tudo um modo de entender como ela era manipulada para a contenção do saber das massas.

Na Idade Média, por exemplo, ler era colocar-se à escuta dos discursos daqueles que não estavam mais presentes. A escolástica e atribuída à sua aprendizagem métodos que determinavam que o saber ler deveria ser um ato de passividade. A censura sobre aquilo que era lido também imprimia na leitura como um ato desertor no ponto de vista cristão medieval, ao mesmo tempo que é libertador, no ponto de vista renascentista.

Durante o humanismo, as leituras foram se emancipando no sentido que cada leitor era responsável, além de compreender as principais leituras das obras literárias,

por produzir sua própria leitura, a partir do que a leitura evoca em suas almas. As leituras saíram das salas de aula e dos espaços fechados e controlados para serem realizadas em espaços íntimos, onde pudesse haver uma troca justa entre leitor e texto. Neste momento, a leitura começa a ser concebida mais como um ato dialógico do que como um ato passivo.

Muitas são as possibilidades de se conceber a leitura. Elegemos aqui algumas delas que nos permitam melhor explorar nossa própria concepção do que é ler. Para começar o debate acerca do conceito de leitura, lembramos o que Leffa (1996) aponta: “O processo da leitura pode ser definido de várias maneiras, dependendo não só do enfoque dado [...] mas também do grau de generalidade com que se pretenda definir o termo (1996, p. 9). Este assunto é o tema central de muitos pesquisadores e de diversas áreas de pesquisa, como a Linguística, a Linguística Aplicada, a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia etc. Apresentamos a seguir alguns modos de conceber a leitura que recuperamos em nossas leituras sobre o tema.

Tomamos por ponto de partida a metáfora proposta por Leffa (1996), que apresenta uma concepção geral de leitura. O autor afirma que ler é essencialmente olhar uma coisa e ver outra. A leitura não é um acesso direto à realidade. O texto é o ponto intermediário entre leitor e a realidade retratada no texto. Considerando, então, essa triangulação, Leffa apresenta sua metáfora da qual somos simpáticos: “ler é portanto reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio deste mundo” (1996, p. 10). Ele ainda complementa essa metáfora asseverando que se o espelho fornece um reflexo de uma realidade, alguns textos podem ir mais além, fornecendo reflexos de reflexos da realidade, como ocorre em um romance. Assim, a leitura pode ser o reconhecimento de um encadeamento de reflexos.

Ler é um ato que não se restringe à materialidade verbal de um texto. Leffa (1996) também concorda com esse fato, dizendo que a leitura se dá não só através da palavra escrita, mas do mundo que nos cerca. Lemos sim um texto verbal, mas lemos também uma imagem, um gráfico, lemos uma situação, lemos o comportamento de uma pessoa, podemos mesmo até ler o futuro e ler o passado. Nosso objeto não se restringe ao objeto escrito, uma vez que os exames aqui citados apresentam uma diversidade de materiais

a serem lidos pelos avaliandos. Contudo, não podemos deixar de considerar que o exercício de leitura é grandemente exercido neles sobre o material verbal.

2.2 Concepções de leitura

Para conceber o que é a leitura, baseamo-nos principalmente em dois textos que orientam nosso olhar. A dissertação de Dell'isola (1988), que apresenta uma pesquisa que confirma o caráter social da leitura, e também o livro de Leffa (1996), intitulado *Aspectos da leitura*, em que o autor trabalha sobre o tema diversas perspectivas.

Antes de apresentarmos a concepção de leitura que nos filiamos, discutimos duas outras possibilidades de conceber essa prática. Basicamente, tratamos de duas posturas quanto à leitura: a de que ler é extração de significados, chamada de *bottom-up*, ou de método ascendente; e outra que ler é atribuição de significados, conhecida como *top-down*, ou método descendente.

2.2.1 CONCEPÇÃO BOTTOM-UP

A leitura concebida nesta perspectiva aponta que os significados de um texto não são atribuídos por um leitor, mas são extraídos do texto por ele. Aqui, a peça chave da leitura é o texto. Leffa (1996) afirma que conceber a leitura desse modo é aceitar que o texto tem um significado preciso a ser alcançado pelo leitor. O uso de dicionários é um ponto marcante aqui porque, uma vez que é o texto o detentor dos sentidos, não cabe ao leitor deduzir sentidos a palavras desconhecidas. É preciso conhecer o vocabulário utilizado pelo autor para se atingir a compreensão pretendida por ele. Os erros na leitura são considerados como indicadores de falhas na aprendizagem do processo de extração de significados que, por sua vez, resulta em extrações igualmente falhas.

Nesta perspectiva, a leitura é vista como ato de defrontar-se com o material escrito e decodificar os sinais gráficos, em som articulado, em forma de palavras. A compreensão, nesse caso, dá-se de maneira automática, pois, uma vez que o leitor é capaz de decodificar, ele é automaticamente conduzido ao sentido dessa palavra, o que

resultaria na imediata compreensão do texto escrito. Trata-se de um processo, dito passivo, que tem como base o texto, e o foca de tal maneira que o leitor não recebe papel algum a desempenhar, a não ser o de decodificador. A passividade é atribuída a esse conceito com vista justamente à inércia na qual o leitor se encontra, apenas recebendo as informações contidas tal qual o texto as apresenta. Esse efeito de inércia se comprova quando o termo *bottom-up* é utilizado para definir a concepção. Trata-se de uma maneira de descrever justamente o percurso que faz a informação, ou seja, de baixo para cima, do texto para o leitor, numa perspectiva que contempla a visão de uma pessoa que realiza o ato da leitura.

Essa concepção julga que o texto é fechado em si e não abre possibilidades de variação da maneira como deve ser lido, e até mesmo compreendido e interpretado. Na metáfora de Leffa (1996), para transpormos tal equivalência, o espelho (texto) possuiria uma imagem fixa, estática, como um quadro limitado pelas molduras de forma que, independentemente das características individuais e da posição que o observador do espelho (leitor do texto) toma perante o objeto, a leitura resulta sempre em um mesmo produto. Nesta perspectiva, é importante que o leitor tenha domínio das regras gramaticais, pois é através delas que ele vai conseguir aproximar-se do texto, uma vez que este, de modo geral, é escrito na norma culta. Assim, o que pode conferir ao aprendiz maior facilidade na leitura é, justamente, o conhecimento gramatical. Ao se partir de um ponto que tem por verdade que as palavras por si só, ao serem lidas, são capazes de transmitir seu significado, é plausível também crer-se que um estudo mais aprofundado “da teoria gramatical confere ao leitor maior competência na leitura do texto” (MENSEGASSI E ANGELO, 2005, p. 20).

Outro reflexo dessa concepção que pôde ser verificado é a maneira como os textos são trabalhados nas salas de aula. É comum serem encontradas atividades sobre um texto em forma de um questionário possível de ser respondido com uma leitura superficial, pois, no próprio comando das questões, a dica para se encontrar as respostas no texto é muito notória, visto que é necessário apenas localizar determinadas palavras do enunciado dentro do texto para que a resposta se desvele. Por isso, tais perguntas, ao mesmo tempo, não levam o leitor a fazer uma análise mais profunda do material lido. Isso implica em não-construção de uma bagagem formada através da leitura, já que a

interpretação do texto não é alcançada, caracterizando-se essa leitura como apenas decodificadora. Essa concepção de leitura é ainda válida nos dias de hoje, e vem como uma herança da escolástica e dos métodos de ensino medievais, como anteriormente explorados. Esta concepção de leitura é bastante presente até a Idade Média.

Como vimos um pouco na história da leitura e na história do ensino da leitura, o modo de conceber esse ato se reflete diretamente no modo como ele é ensinado. Assim, na Idade Média, a leitura era um ato passivo, de recepção de uma mensagem unicamente. Complacente a essa concepção, a escolástica providenciou um método que visava apenas beber do texto aquilo que ele tinha a oferecer, sem questionar ou produzir interpretações a partir daquilo que se lia, o que serviu muito bem à Igreja principalmente quando esta podia determinar o que podia ser lido e como essas leituras deveriam ser realizadas. Esta perspectiva se encaixa perfeitamente na compreensão que propusemos da leitura a partir da investigação do termo em latim, que remonta ao ato da colheita, da coleta.

2.2.2 CONCEPÇÃO TOP-DOWN

Quando pensamos em leitura como atribuição de significados a um texto, estamos considerando que a peça chave da leitura é o leitor. Nesta concepção, o texto não tem um significado fechado e preciso. O significado sendo uma atribuição do leitor, pode variar tanto quanto pode variar seu leitor. Assim, um fator determinante na leitura é a bagagem prévia do leitor. O texto mostra-se como um campo de lacunas a serem preenchidas por essa bagagem prévia. Tendo cada leitor uma bagagem prévia específica, essas lacunas se preenchem diferentemente. Nesse sentido, a riqueza de um texto não recai sobre ele em si, mas sobre a capacidade do leitor em produzir uma leitura que mobiliza uma grande bagagem de conhecimentos prévios. O erro aqui não é visto como um índice de deficiência, mas apenas como um desvio.

O uso de dicionários pode ser atrelado à leitura, mas este não é uma condição necessária para a realização de uma boa leitura. O leitor é autorizado a inferir significados de termos que não conhece e incentivado a prosseguir a leitura mesmo quando não

compreende uma parte do que leu, na esperança que tal compreensão esteja disponível no fim do parágrafo ou nos parágrafos seguintes.

Como vimos na história da leitura, a partir do Renascimento, do humanismo para ser mais preciso, o modo de ensinar a leitura passava a contar com materiais mais diversificados, extrapolando os limites de textos eclesiásticos impostos pela Igreja. Neste período, o desenvolvimento da aprendizagem da leitura também sentiu os reflexos das mudanças de concepção do ato de ler. Neste período, o aprendiz deveria buscar uma leitura que estivesse mais de acordo com sua interpretação. Ele deveria produzir os próprios sentidos a partir do texto, e não mais coletá-los prontos do texto em si ou do professor. A leitura *top-down* pode ser considerada mais ativa do que a anterior. Contudo, o papel central aqui está voltado para o leitor. É o leitor que determina em grande parte os sentidos do texto. Vamos passar a seguir à terceira concepção, que visa um certo equilíbrio entre as duas concepções estudadas, que visa um modo diferente de compreender a leitura, não mais como atribuição de sentidos por esta ou aquela parte, mas como um modo de interação entre sujeitos.

2.2.3 CONCEPÇÃO INTERATIVA

Em sua dissertação, Dell'isola (1988) investiga a leitura com foco na produção de inferências feitas por sujeitos de classes sociais e regiões distintas. A autora conclui que os fatores sociais, econômicos e culturais são determinantes para a produção das inferências de um texto. Em seu primeiro capítulo, ela observa alguns modos de conceituar a leitura. Em sua perspectiva, a leitura é uma produção individual, o que justifica que cada sujeito alcança uma leitura distinta de um mesmo texto. A autora nos explica que um texto se descontextualiza e se deixa recontextualizar pelo leitor, o que prova que se trata de uma produção. A leitura é uma produção que se dá à medida em que o leitor interage com o texto.

Para defender a leitura como produção, Dell'isola (1988) se serve de alguns autores que afirmam que a leitura é mais do que o processo de decodificação. Ela lembra de pesquisas como a de Goodman (1973, *apud* Dell'isola 1988), que compreende a leitura em um processo de construção de uma mensagem anteriormente codificada, para

afirmar que ler é mais do que decodificar, é interpretar, questionar, criticar, inferir. Assim, na perspectiva defendida em sua dissertação, a leitura é a colocação em cena do sujeito leitor enquanto interlocutor do produtor do texto, ambos postos e dispostos à interação que é mediada pela leitura.

Aprendemos também na dissertação de Dell'isola que a leitura não é um fenômeno físico observável, o que inviabiliza uma proposição de estudá-la a partir de metodologias que visam fragmentar o processo, ou segmentar o ato de ler em variáveis mensuráveis.

Encontramos em Soares (1998) um dos principais amparos para a concepção de leitura que damos ênfase neste trabalho. Ler, para a autora, é um ato de enunciação, de natureza social. Assim, a leitura deflagra a interação entre autor e leitor. O texto só se constitui enquanto tal perante a leitura. De acordo com Dell'isola, "O sentido não reside no texto, os conhecimentos individuais afetam decisivamente a compreensão. O texto e o leitor são o ponto de partida para a compreensão; esta só se dá quando ambos entram em contato. O texto torna-se unidade de sentido ao interagir com o leitor" (1988, p. 21).

Na mesma direção que Soares (2002), encontramos em Batista (1991) uma concepção que se afilia a essa linha de pensamento. O autor afirma que ler é um ato de interlocução, um processo através do qual leitor e autor interagem verbalmente. Assim, compreender a leitura é um movimento que não deve recortar do foco do investigador os fatores sociais e históricos que estão envolvidos no processo.

Na perspectiva da Psicolinguística, Dell'isola (1988) trata de três conceitos que estão atrelados ao de leitura: compreensão, interpretação e inferência. Quanto ao primeiro, a autora explica que ele é fruto de circunstâncias específicas oriundas das condições de produção da leitura, do domínio de códigos em comum entre escritor e leitor, e também do reconhecimento recíproco dos patrimônios culturais de um e outro. A partir dessas afirmações, a estudiosa conclui que a leitura é um processo que pode culminar em diferentes produções a partir de um mesmo texto por diferentes pessoas, ou ainda de diferentes leituras por uma mesma pessoa. A compreensão é condição mister para a existência da leitura. Sem ela, não há o processo de ler.

Quanto à interpretação, Dell'isola (1988) não o explora largamente, mas o associa com a compreensão, colocando esta como premissa para aquela. Interpretar, para a

autora, está relacionado com extrapolar os limites do texto sem perdê-lo de vista, considerando sua pluralidade constituinte.

No que diz respeito à inferência, Dell'isola (1988) afirma que se trata da conclusão de um raciocínio, uma elaboração do pensamento, uma expectativa. Para seu trabalho, ela estabelece a partir da leitura de várias definições que “Inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto” (DELL'ISOLA: 1988, p. 30).

De modo geral, a definição de Dell'isola representa bem a postura da Psicolinguística em relação à leitura: “leitura será tomada aqui como um processo que envolve apreensão, compreensão, inferência e transformação de significados a partir de um registro escrito. O leitor é aqui considerado como um consumidor ativo de mensagens” (1988, p. 24).

Dessa mesma maneira, a leitura na concepção interativa também participa de modos de ensino que se filiam às bases interacionais. Dentre delas, vamos recuperar dois conceitos aos quais a leitura está atrelada e que se apresentam cada vez mais fortes nas recentes pesquisas de linguística aplicada: a análise linguística e o letramento.

A leitura também é estudada como parte do processo de análise linguística. Por esta, Perfeito et al (2007) entende processo reflexivo de leitura que mobiliza os aspectos lexicais e gramaticais.

Pietri (2005) lembra que a leitura é concebida como um dos eixos de ação sobre a linguagem no espaço escolar a partir de um trabalho que concebe a linguagem como o espaço da interação social. As práticas docentes de sala de aula a partir da concepção interacionista, assim, consideram a leitura como uma das práticas fundamentais de produção do saber escolarizado.

A leitura está, então, associada ao desenvolvimento de competências específicas do domínio dos cursos de língua materna. A leitura torna-se uma ferramenta de produção do saber escolarizado de forma crítica, em que o aluno leitor torna-se capaz não simplesmente de absorver de um texto um posicionamento dado pelo autor, mas de interagir com esse autor a partir de marcas específicas encontradas no texto. A leitura é vista neste sentido como uma ferramenta de interação.

Quanto ao conceito de letramento, Soares (2002) o discute a partir de outros pesquisadores e termina por concluir que a leitura, ao lado da escrita, é uma das práticas sociais que instituem o letramento. Se a alfabetização é, segundo a autora, um evento de aprendizagem do alfabeto, individual, o letramento é o exercício social de um sujeito, ligado à leitura e à escrita. Soares termina por definir o letramento, então, como para além das práticas de leitura e escritas em um meio social, mas como modos de interação específicos em uma sociedade.

Em 1998, a mesma autora definia letramento a partir de um “passeio” pelo campo semântico tanto em português como em inglês. Em todas as definições de letramento que ela cita, a escrita e a leitura aparecem em duas facetas: a da aquisição desses saberes e a da colocação em práticas sociais de interação em um meio social desses dois saberes. Nesse sentido, compreendemos melhor porque ela define o letramento como práticas sociais enquanto a alfabetização como uma prática individual. Assim, a leitura pode ser vista como um meio de interagir socialmente.

2.3 Proposta de concepção de leitura

Depois de todas as discussões que foram desenvolvidas nesta tese até esse ponto, cabe-nos definir aqui qual é especificamente nossa postura perante a leitura, cabe-nos definir qual a concepção de leitura que nos serviremos para lançar nossos olhos sobre o Enem e o *baccalauréat*.

Para começar nossa delimitação, afirmamos que *leitura* é um signo. Sobre essa arena, várias vozes exercem seus jogos de força para determinar o significado do termo. É possível delimitar leitura a partir de variadas vertentes em diversos pontos da história. Esses posicionamentos sobre a leitura são por vezes excludentes, como a leitura ascendente e a descendente; e às vezes complementares, como ocorre na perspectiva interacionista de leitura, que associa aspectos de uma e outra no complexo do processo leitor.

Pensando que a herança sógnica contribui para a delimitação de um signo, dizemos que o signo resulta de um processo histórico que leva em conta os valores de

sentido de sua história associado aos atuais valores que ele carrega. A leitura não é mais concebida unicamente como ela era na Idade Média, mas a herança sígnica, que dá alça à memória do signo, atua como uma força tradicionalizadora. Assim, mesmo a leitura tendo evoluído em diversos aspectos ao longo de sua existência, as experiências mais marcantes de sua vida ainda determinam, ainda que em menor medida, as práticas de leitura atuais.

A leitura é um instrumento de controle ideológico. Esta determinou a leitura no percurso da história segundo convinha para ela de modo a facilitar o gerenciamento das massas. Assim, a Igreja limitou a classe leitora, depois limitou o modo de ler, depois limitou o que deveria ser lido, depois limitou como o que era lido deveria ser lido, até que perdeu o controle sobre a leitura. O que temos aqui é um processo histórico de perda do poder sobre a leitura, mas também uma insistente tentativa de o manter nas rédeas eclesiásticas. Esse percurso moldou o desenvolvimento social da leitura durante séculos, desde a invenção do cristianismo até o fim da Idade Média. Assim, ler tornou-se uma passividade, o ato de coletar informações do texto, de ouvi-lo e acatá-lo, de não questioná-lo. A emancipação da leitura, evento ocorrido no Renascimento, nos indica que se a leitura tomou rumos diferentes na história, é porque também a sociedade se alterou.

A leitura é uma prática social. Ela passou dos limites estranguladores monásticos para as ruas comerciantes. Esse deslocamento acontece concomitantemente com a perda da força da Igreja. A prática social da leitura está sempre do lado do time social mais forte, se assim podemos vulgarizar o saber científico. Antes, quando a Igreja dominava, a leitura era controlada pelas vias cristãs. Depois, com a expansão da burguesia e o barateamento do material de leitura e escrita, ela se associou aos burgueses.

A prática social da leitura está sempre atrelada à força social e política de grupos. Ela é um exercício altamente elaborado e simboliza um tipo de poder. Lembramos dos relatos de leitura de Manguel (1998), que nos conta a passagem dos índios Nhambiquaras que, ao verem Strauss escrever, faziam suas garatujas e pediam para que ele as lessem.

Vamos pensar em outro momento da história da Igreja com a leitura. A revolução de Lutero por exemplo atuou sobre a leitura da bíblia. O modo de ler passou de indireto,

de uma aceitação da leitura por parte dos líderes católicos, a uma leitura efetiva, uma vez que agora o livro sagrado deles estava escrito na língua que eles falavam. A leitura em língua vernácula permitiu uma maior democratização do saber. Esse saber, no entanto, ainda era religioso. Ainda que isso aponte uma descentralização da Igreja, a leitura continua sendo de base religiosa.

Enquanto objeto de avaliação no Enem e no *baccalauréat*, a leitura também representa uma prática social legitimada como provedora da mobilização social, como porto de passagem para os grupos sociais dominantes. Resta-nos investigar como a leitura nesses exames é trabalhada. Para responder a essa questão, lançamos depois nosso olhar sobre o material que é lido, e também sobre como a leitura é trabalhada no espaço de cada projeto discursivo fragmentado.

Enquanto o espaço da mobilização social, e enquanto ponto de trocas entre as estruturas e as ideologias, a leitura é, assim, situada no espaço da interação. Ela é a colocação em vida da linguagem. Se fora de um contexto enunciativo, a linguagem é considerada morta, a leitura é o modo de atribuir vida a essa linguagem que espera por um sopro enunciativo. Quando a palavra escrita não é lida, repousa sobre a inércia do livro, da tela. Quando ela participa de um evento de leitura, a palavra escrita encontra seu objetivo de existência: ser lida.

A linguagem é o lugar da interação. A escrita determina esse lugar com uma ilusão de fixação do espaço, de delimitação concreta do espaço e dos modos da interação. Podemos dizer que esta é uma verdade do ponto de vista da escrita, mas a leitura rompe com esses espaços porque ela é a colocação em funcionamento da dinâmica em si. A escrita repousa no sono profundo dos significados até que a leitura a recobre com uma teia de sentidos. Sem a leitura, a escrita não passa de registro, de um corpo em busca de uma alma. A essência do texto escrito não está em suas palavras, mas no modo como essas palavras vão articular a interação entre os interlocutores e entre as ideologias.

Essa ideia nos aproxima bastante da perspectiva anunciada por Soares, mas pouco explorada. **A leitura é um ato enunciativo.** Quando consideramos enunciação oral, ela é efêmera e toma como base as condições de produção mais imediatas ao momento em que o enunciado é proferido. A enunciação oral se dá também em forma de gêneros discursivos, e isso quer dizer que ela pode retomar dentro de si outros gêneros,

recuperar outros textos, mas *a priori*, ela é determinada pela condição de produção enunciativa, ou seja, pelos elementos contextuais mais imediatos. A escrita é uma inovação que permite romper com o compromisso daquilo que se diz com apenas um momento dado. A cada leitura, esse texto se transforma em uma enunciação diferente. A cada leitura, laços novos com o contexto imediato são estabelecidos.

Gostaríamos aqui de nos posicionarmos quanto à ideia amplamente difundida tanto no meio científico e acadêmico quanto nas escolas. Um texto escrito não é múltiplo porque permite várias leituras. A possibilidade de leituras, que variam com o tempo, o espaço e o leitor, não faz o texto se transformar em vários textos. Ele segue sempre como uma unidade. A leitura é que é a responsável por esse sentido plural. É a leitura que é plural, porque também é plural a colocação em cena de vozes e o modo como elas dançam na arena do signo. O texto segue uma unidade, enquanto a leitura é que se desenvolve diversamente. Por isso a leitura é um ato enunciativo, por isso ela é irrepetível.

Vamos pensar um pouco sobre essas considerações a respeito do modo como a Igreja tratou a leitura na Idade Média. Limitar a leitura é uma forma de limitar a difusão do conhecimento. Quando apenas uma classe é detentora do saber ler, essa classe é a única capaz de dialogar com as vozes que se deslocam no tempo e no espaço. Se ler é ouvir as vozes dos que estão longe, a capacidade de ouvir essas vozes é dada somente a um seletivo grupo. O modo como essas leituras se transmitem dos grupos leitores aos grupos não leitores é o ponto chave da manipulação social.

Quando o público leitor começa a extrapolar os limites dos membros eclesiásticos, a Igreja passa a controlar aquilo que deve ser lido e como esse material deve ser lido. Ainda vemos que existe neste movimento uma tentativa de silenciar a voz do leitor. A leitura que se serve dos saberes difundidos no texto sem dialogar com eles é uma leitura autoritária, porque o representante social dominante, a Igreja, não se altera perante a leitura de seu interlocutor.

Essa condição na leitura em que o interlocutor representante da classe dominante não se altera perante o ato enunciativo da leitura é uma réplica do comportamento de ditadura. A voz é sempre unilateral e não admite respostas fora dos padrões determinados. Quando a Igreja não pôde mais controlar o grupo seletivo de leitores, ela

buscou controlar o que se lia e como se lia o que se lia. Ou seja: buscou estabelecer um modelo de leitura em que o leitor se coloca à escuta do autor, em um esquema que desconsidera a leitura como evento interativo.

Na transição da Idade Média para o Renascimento, o material de leitura foi ampliado, mas as leituras continuavam ainda a ser controladas. Tratava-se mais de uma réplica de leituras, de um reconhecimento de leituras autorizadas do que uma produção de leitura efetiva. Por isso, podemos considerar monológico o evento leitor que toma como parâmetro o silenciamento do leitor, tornando-o passivo, receptor de um discurso alheio a ele, de modo a adotá-lo como seu. Trata-se de uma leitura ditatorial, de um modo de controle da prática da leitura.

Podemos considerar que a transição da leitura orientada para uma leitura independente marca o que chamamos aqui de **emancipação da leitura**. Enquanto na Idade Média, principalmente, a leitura era orientada para ser realizada enquanto uma prática monológica, a emancipação da leitura possibilitou que esta prática se tornasse dialógica, ou seja, se tornasse uma rede cada vez mais complexa de diálogos estabelecidos nos planos textuais, enunciativos e ideológicos.

A leitura dialógica é aquela que contempla todo o contexto da enunciação. Quando ler é sinônimo de dar voz à enunciação, as condições mais imediatas de produção da leitura são responsáveis em grande parte pela orientação da produção de sentidos. Na leitura autoritária, o contexto de leitura é um dos modos de se manter a uniformidade da leitura. Lia-se na escola, no espaço religioso e sempre da mesma forma. As leituras feitas fora desses contextos eram ligadas ao exercício da cidadania. Ligar a leitura a todo o contexto imediato de produção é respeitar que ela é um ato dialógico que coloca em interação os interlocutores (escritor e autor), os discursos aos quais eles se filiam através dos enunciados aos quais respondem e as ideologias que eles representam no evento enunciativo.

Se a leitura é um ato enunciativo, e toda enunciação se manifesta por meio de um gênero discursivo que por sua vez regulamenta um modo específico de interação dentro de uma esfera de atividade humana, então, a leitura é um modo de colocação em funcionamento desse gênero discursivo. Ler é fazer as vozes contidas nos textos brotarem na superfície enunciativa e realizarem seus projetos interativos com as outras

vozes que encontram no âmbito extralinguístico. Considerando que os gêneros são classificados em primários e secundários, o modo como a interação se passa também é caracterizado diferentemente em um e outro gênero.

Para falar das dinâmicas interacionais no momento da leitura de gêneros discursivos primários e secundários, recuperamos a primeira pista que damos sobre esse assunto na segunda parte da tese. Falamos um pouco a esse respeito quando tratamos do exame enquanto um gênero secundário. Vamos começar pelo gênero primário e para isso retomamos a diferença da dinâmica interacional no discurso oral e no escrito há pouco tratada.

No discurso oral, os laços com o momento da enunciação estabelecidos pelo enunciado são fortes e necessários para a compreensão daquilo que se diz. Quando tratamos do discurso escrito, o enunciado só se torna enunciado no momento da leitura, e a relação da enunciação é então partilhada entre leitor e autor. O leitor considera o texto do autor a partir do contexto em que este é lido. Um texto escrito permite infinitos momentos de leitura. O momento da escrita liga essa ação ao extralinguístico de um determinado modo. Ao ler, essa relação com o extralinguístico é alterada, porque o leitor afasta-se desse extralinguístico e conecta a leitura que faz ao seu próprio extralinguístico. Por isso, o ato de ler produz infinitos sentidos sobre aquilo que se lê.

A partir dessa breve discussão que define a leitura em nosso ponto de vista, desenvolvemos também algumas ferramentas que utilizamos nas análises que se seguem. Elencamos aqui os principais pares: leitura emancipada x o reconhecimento de leitura, leitura autoritária x leitura dialógica. Nossa próxima etapa trata especificamente dos exames *baccalauréat* e Enem a partir de uma pesquisa que observa as expressões numéricas relacionadas às provas e também a partir de uma leitura interpretativa do *corpus*.

3. LEITURA DO BACCALAURÉAT

Levando-se em conta que o *baccalauréat* apresenta-se sob uma diversidade muito grande de cadernos de prova por edição do exame, fizemos um recorte considerando apenas a via de estudos chamada de Geral, que se divide nas linhas Literária Ciências e

Estudos Sociais. As questões, bem como a lista de leituras para cada edição, podem ser encontradas no Anexo 1 desta parte.

3.1 Os textos do *Baccalauréat*

Para promovermos um recorte do exame, tomamos como *corpus* as questões do *baccalauréat* compreendendo o período de 2002 a 2014, observando somente os textos presentes no *baccalauréat* geral, nos cadernos de prova da série Literária (L) e Científica e Estudos Sociais (C-ES). O primeiro aspecto que observamos trata da quantidade de textos utilizados em cada prova nas divisões analisadas. Para comentar os valores, propomos a leitura do Quadro 1.

QUADRO 1
QUANTIDADE DE TEXTOS

	L	C-ES
2002	5	4
2003	4	1
2004	4	3
2005	5	3
2006	5	1
2007	3	3
2008	4	4
2009	4	4
2010	4	3
2011	3	3
2012	4	4
2013	4	3
2014	4	3
total	53	39

A quantidade de textos que compõem o *corpus* de cada ano oscila em razão do volume de leitura. Alguns cadernos de prova são compostos somente por um texto, como o de 2003 na série C-ES, enquanto que outros podem apresentar até mesmo 5 textos, como por exemplo a série L em 2005. O quadro 1 explicita a quantidade de cada ano. A

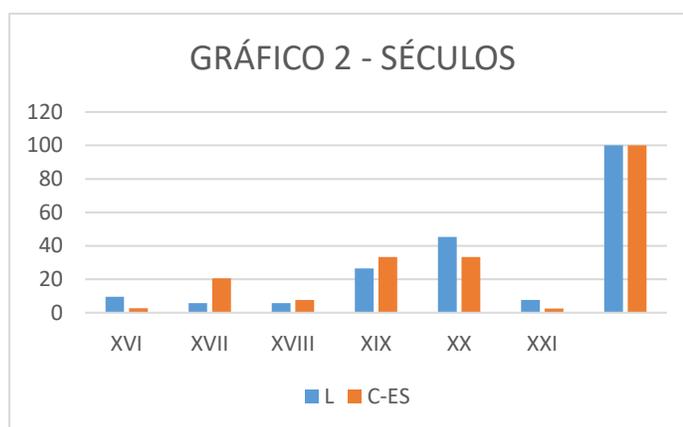
soma final de cada série é de 53 textos para L e de 39 para C-ES. Ainda que pareça evidente, que a série L apresenta um volume maior de leitura, este dado não é suficiente para assegurar que existe diferença no tratamento da literatura na perspectiva da leitura. Por outro lado, notamos que entre 2002 e 2007 as provas apresentam uma oscilação maior na quantidade de textos se comparados com o período de 2008 a 2014, de acordo com o Gráfico 1. Nossa leitura desse fenômeno repousa sobre a ideia de que as avaliações são estáveis, demonstrando que o formato do exame se mantém quase o mesmo no período observado.



Não é possível afirmar que a série L se aprofunda no domínio da literatura mais que a C-ES ou menos que ela baseado somente no número de textos que são utilizados em cada série. Depois de observarmos a quantidade de textos em cada série, propomos observar de quais séculos os textos são recuperados, quais os períodos mais tratados nas provas. Para tanto, propomos a Tabela 2 e o Gráfico 2, com expressão dessas quantificações em porcentagem.

QUADRO 2 - SÉCULOS

	L	C-ES
XVI	9,45%	2,58%
XVII	5,66%	20,51%
XVIII	5,66%	7,69%
XIX	26,41%	33,33%
XX	45,28%	33,33%
XXI	7,54%	2,56%



As duas séries apresentam um perfil similar. Os séculos mais presentes nos exames são o XIX e o XX. Isso nos possibilita afirmar que o *baccalauréat* privilegia a produção literária sobretudo desses dois séculos sem, no entanto, ignorar a expressão literária de outros séculos. A frequência de textos de outros séculos se distingue nas duas séries. Em L, o terceiro século mais recorrente é o XVI, com 9% de ocorrências. Já em C-ES, o terceiro século mais recorrente é o XVII, com 20%.

A produção literária mais focada no *baccalauréat* provêm dos séculos XIX e XX. Os dados por si só não nos permitem de julgar o motivo dessa recorrência. Acreditamos que uma análise do contexto histórico da França no período possa nos dar pistas sobre a predileção pelo trabalho com a literatura desse período. Durante o estágio doutoral na França, em uma reunião com a professora Anne-Marie Chartier, lançamos nossa proposta de que existe um vínculo entre as políticas atuais do governo e as ideologias vigentes no período. A professora nos sugeriu enfaticamente que uma das principais razões para a escolha do período a ser contemplado nas provas é a própria linguagem utilizada nos textos literários.

Considerando que a sociedade francesa se torna menos consumidora de literatura, e considerando-se a evolução e as transformações que a língua francesa sofreu ao longo do tempo, a literatura do século XIX e XX mostram-se mais próximas da linguagem atual, tornando as leituras menos árduas aos alunos. Assim, se consideramos essa ideia, podemos concluir a partir dela que o *État* reconhece o enfraquecimento do consumo de literatura no país adota como estratégia para evitar as baixas notas nos

exames e as reprovações em massa uma abordagem de textos literários que criem a menor quantidade de obstáculos possível.

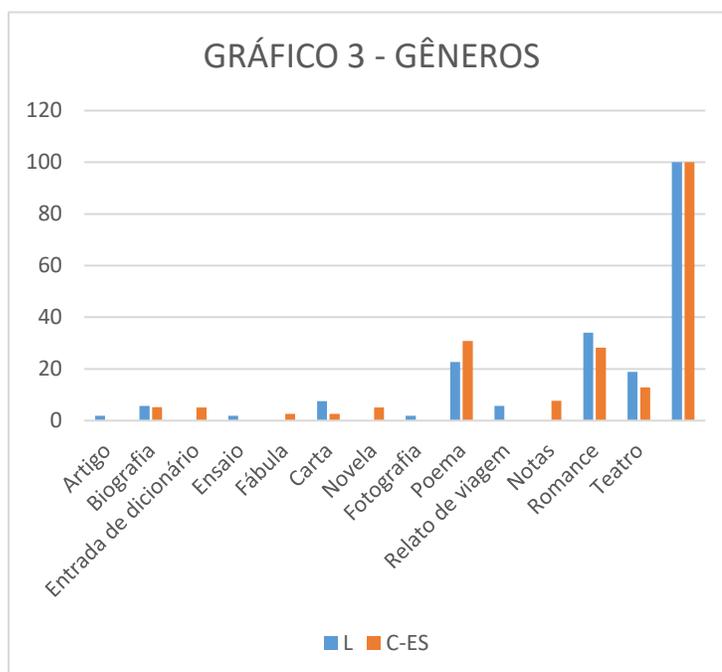
Se isso é verdade, esses números podem transparecer também que o *État* não é indiferente à realidade de seus estudantes; ou seja, não estabelece uma relação monológica com eles, apesar de ser ainda uma relação autoritária. Ele parte das respostas que obtém ao longo dos exames passados como base para determinar os exames seguintes. O *État* então considera a voz das práticas de leitura contemporâneas e adota uma postura de aceitação em relação a elas. O *État* força o domínio do conhecimento literário, condicionando a classe estudantil, as práticas de leitura no âmbito escolar, etc. Ao mesmo tempo em que é ouvida, a classe dos estudantes participa diretamente da delimitação do *corpus* dos exames dos anos seguintes. Essa relação é dialógica, portanto, e se molda nas relações enunciativas, em que os interlocutores estabelecem em relação ao Outro um papel determinante na constituição do enunciado

A próxima perspectiva que observamos a partir dos números é a que trata dos gêneros explorados no exame. Os gêneros discursivos presentes no período analisado são: poema, teatro, romance, novela, fábula, diário de viagem, biografia, carta, artigo, fotografia, notas, entrada de dicionário e ensaio. É importante ressaltar que a lista de gêneros discursivos não pertence somente à esfera literária ou artística, como o ensaio e as entradas de dicionário. Ainda que exista essa variação de gêneros, aqueles que não participam da esfera literária ou artística figuram na prova como um suporte de leitura tendo como função ajudar o avaliando em suas elaborações a respeito do objeto literário. O quadro e a tabela seguintes expõem os números correspondentes aos gêneros solicitados.

QUADRO 3 - GÊNEROS

	L	C-ES
Artigo	1,88%	0%
Biografia	5,7%	5,17%
Entrada de dicionário	0%	5,12%
Ensaio	1,88%	0%
Fábula	0%	2,56%
Carta	7,54%	2,56%
Novela	0%	5,12%
Photografia	1,88%	0%
Poema	22,64%	30,76%
Relato de viagem	5,66%	0%
Notas	0	7,69
Romance	33,96	28,2
Teatro	18,86	12,82
	99,96	99,95

GRÁFICO 3 - GÊNEROS

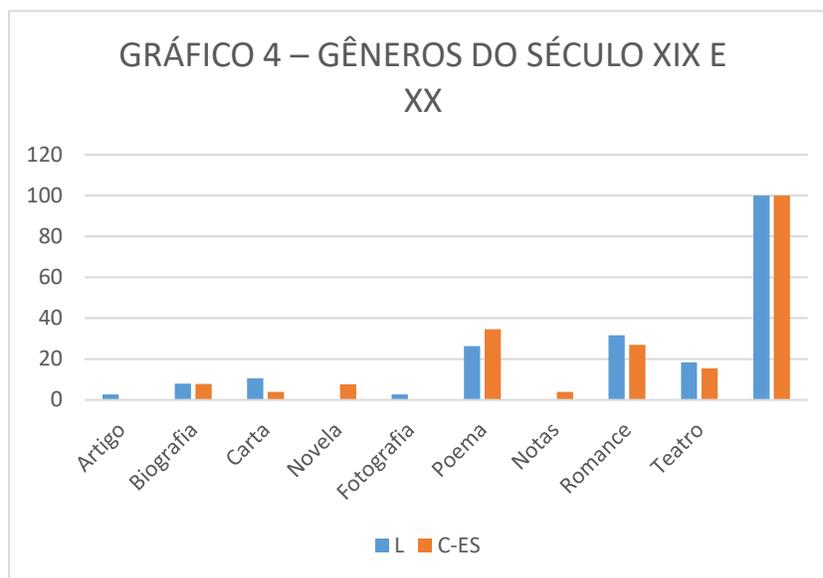


De acordo com a Tabela 3 e o Gráfico 3, os gêneros mais frequentes são, na série L, o romance (33,96%), o poema (22,64%) e o teatro (18,86%). Na série C-ES, os principais gêneros são o poema (30,76%), o romance (28,2%) e o teatro (12,82%). A lista dos gêneros é composta pelos mesmos elementos em L e em C-ES, alterando entre as listas apenas a ordem do primeiro e do segundo mais utilizados. O terceiro lugar nas duas listas é o teatro. De todo modo, poema, romance e teatro são os gêneros literários mais recorrentes no período analisado.

Uma vez que os séculos XIX e XX são os mais constantes no *corpus*, fazemos uma observação específica sobre quais são os gêneros literários correspondentes a esses dois séculos que são mais utilizados no exame. Orientamos nossa observação a partir do Quadro 4 – Os gêneros dos séculos XIX e XX, e do Gráfico 4 – Gêneros do século XIX e XX.

Quadro 4 – Gêneros dos séculos XIX e XX

	L	S-ES
Artigo	2,66%	0%
Biografia	7,89%	7,72%
Carta	10,52%	3,84%
Novela	0%	7,69%
Photografia	2,63%	0%
Poema	26,31%	34,61%
Notas	0%	3,84%
Romance	31,57%	26,92%
Teatro	18,42%	15,38%



De acordo com as tabelas e o gráfico, os gêneros literários mais abundantes no período dos séculos XIX e XX, são, na série L, o romance (31,57%), o poema (26,31%) e o teatro (18,42%). Para as séries C-ES, o topo da lista apresenta o poema (34,61%), o romance (26,92%), e finalmente o teatro (15,38%). Em conclusão, os gêneros literários mais frequentes também são o romance, o poema e o teatro. Assim, podemos afirmar categoricamente que o *baccalauréat* centra suas perguntas a respeito da literatura principalmente no século XIX e do século XX e se interessa sobretudo pelos gêneros literários poema, romance e teatro.

A partir da análise dos dados, é possível agora compreender que o *baccalauréat* desenha um perfil de saberes literários central para o sucesso no exame. Gostaríamos de deixar claro que não se trata de uma fórmula utilizada cada ano, quer dizer, estudar a poesia a fundo não será muito útil se no exame o assunto abordado for o teatro. De todo modo, ter uma experiência de leitura nos três gêneros principalmente no que diz respeito aos dois séculos mais contemplados pode tornar-se uma estratégia de formação de leitor a ser seguida pelos avaliandos que se preparam para o exame, porque são esses, segundo os dados apontados, os principais saberes requisitados de um leitor em vias de concluir seu percurso escolar na França.

A análise numérica das questões do *baccalauréat* são uma parte das observações sobre a leitura que nos permite compreender as regularidades daquilo que o *État* espera que o avaliando tenha lido no percurso de sua formação escolar e saiba refletir sobre tais leituras no momento do exame. Assim, através dessa metodologia de análise, é possível conferir o que se convencionou como conhecimento essencial para a formação do estudante e para a continuação de seus estudos em nível universitário, caso assim ele pretenda. Em torno da leitura de obras literárias, e em torno do modo como se articulam as leituras dessas obras, estabelece-se a complexa rede dialógica do *État* com os avaliandos, dele com os professores, dos professores com seus alunos, e da sociedade como um todo com os futuros egressos da escola. Nossa próxima empreitada é, então, observar melhor como essa leitura é orientada através das questões propostas pelo exame. Para tanto, lançamos mão de uma metodologia de leitura interpretativa.

3.2 Interações na leitura mediadas pelas questões

3.2.1 VISÃO GERAL

Antes de qualquer coisa, vamos elaborar um percurso de observação com base em alguns critérios que vão nos orientar na investigação de algumas questões do *baccalauréat*. O caderno de provas sempre apresenta **uma coletânea de textos, uma questão obrigatória e três proposições** outras de questão das quais o avaliando deve escolher uma para responder. Considerando esse formato específico, nossas observações serão feitas em partes. Na primeira, voltamos nossa atenção para apresentação da coletânea, na segunda vemos as questões obrigatórias, e na terceira as questões optativas.

Começamos então pela apresentação da **coletânea de textos**. Para tanto, mostramos um exemplo, retirado do caderno de provas de 2002 da série L.

SÉRIE L

Objet d'étude : La poésie.

Textes :

Texte A - J. du Bellay, «Las où est maintenant...» (Les Regrets, 1558)

Texte B - T. Corbière : «Un sonnet avec la manière de s'en servir» (Les Amours jaunes, 1873)

Texte C - J. Laforgue : «La Cigarette» (Le Sanglot de la terre, 1880)

Texte D - B. Cendrars : «Académie Medrano», (Sonnets dénaturés, 1923)

Texte E - N. Boileau : Art poétique (1674), chant II (extrait).

Consideramos esse modelo uma boa amostra da apresentação da coletânea porque trata-se de um formato de apresentação fixo, seguido por todos os cadernos de prova que analisamos nesta tese. É interessante observar a escolha lexical para esta apresentação. Não se trata aqui de uma identificação de material de leitura, tão pouco se fala em produção de sentidos. A preferência nestas enunciações é por determinar um estudo. Assim, ler torna-se um pouco menos profundo do que estudar. Os termos *objet d'étude* (objeto de estudo) nos indicam sobretudo uma leitura aprofundada dos textos da coletânea, e não simplesmente de uma leitura sobre a qual serão propostas questões que o avaliando deve responder.

No caso analisado aqui, o objeto de estudo é a poesia. O resultado de declarar um objeto de estudo, um foco, é automaticamente direcionar a leitura do avaliando. Ele passará a explorar os textos da coletânea sempre tendo em mente que sua atenção deve ater-se principalmente sobre o objeto de estudo, ou seja, sobre o eixo que une todos os textos em um mesmo grupo. A delimitação do objeto de estudos torna-se, então, um determinador de perspectiva de leitura do *corpus*.

A apresentação dos textos da coletânea iniciada pela declaração de um eixo comum a todos os textos necessariamente determina a direção da leitura que o avaliando deve realizar dos textos trazidos em seu caderno de provas. Assim, não podemos dizer que se trata de uma leitura emancipada, mas de uma leitura direcionada para determinados aspectos que possibilitarão aos corretores identificar o domínio do conhecimento pretendido de ser avaliado no exame.

A segunda parte que damos ênfase em nossa leitura de identificação da prova trata das questões que são obrigatórias. Temos sempre em mente que uma questão é

composta por um texto-questão e um texto-resposta, de modo a articular os turnos de fala entre *État* e avaliando.

É importante lembrarmos que quando dizemos questão em um contexto de avaliação, nem sempre estamos nos referindo a uma pergunta, mas sobretudo a uma provocação enunciativa. Provocação no sentido de que um interlocutor provoca no outro um ato responsivo. O texto-questão das questões obrigatórias se apresenta em dois pedaços. O primeiro introduz a questão, e o segundo é a questão em si. Essa introdução é o elemento fixo desta parte do exame. Assim, a questão em si oscila de acordo com o objeto de estudo, enquanto a introdução guarda para si este caráter introdutório, que coloca o avaliando na condição de alerta para preparar-se para a produção de seu texto, a produção de seu enunciado, a adoção de uma posição responsiva.

A introdução da questão obrigatória, apesar de elemento fixo na avaliação, apresenta algumas variações, mas respeita a mesma lógica, segue basicamente o mesmo projeto enunciativo, que é de introduzir a questão que deve ser obrigatoriamente respondida. Vejamos as variações a seguir⁴².

- A) Depois de ter tomado conhecimento do grupo de textos, você responderá primeiramente à seguinte questão:
- B) Depois de ter lido todos os textos do *corpus*, você responderá primeiramente à seguinte questão:
- C) Depois de ter lido os textos do *corpus*, você responderá à seguinte questão:
- D) Depois de ter lido o texto, você responderá à seguinte questão:
- E) Você responderá primeiro à seguinte questão:

Podemos observar neste quadro todas as variações presentes no recorte do exame que realizamos em nossa análise. Notemos que a introdução do texto-questão é formada por duas partes: uma que considera um primeiro momento do avaliando com os textos, e outra que o coloca na função de responder à questão que se segue.

Podemos considerar principalmente três tipos no conjunto mostrado. O primeiro, que trabalha com “tomar conhecimento” dos textos da coletânea (A), o segundo, que trata

⁴²A) Après avoir pris connaissance de l'ensemble des textes, vous répondez d'abord à la question suivante.

B) Après avoir lu tous les textes du corpus, vous répondez à la question suivante.

C) Après avoir lu les textes du corpus, vous répondez à la question suivante.

D) Après avoir lu le texte, vous répondez à la question suivante.

E) Vous répondez d'abord à la question suivante (tradução nossa).

da leitura dos textos da coletânea (B, C e D), e o terceiro, que não apresenta esta parte. De toda forma, fica claro pela simples presença do material de leitura que o avaliando deve lê-lo e basear-se nele para responder às questões que se seguem no caderno de provas. A introdução da questão também estabelece uma ordem de ações que resultarão na atitude responsiva do avaliando: primeiro ler os textos da coletânea para então responder às questões.

Quanto à primeira possibilidade, a que trata de tomar conhecimento do grupo de textos, podemos inferir que o *État* considera que essas leituras já foram realizadas ao longo da formação escolar do avaliando, e que este momento é mais a hora de reconhecer as leituras já feitas do que realizá-las como se fosse um primeiro contato.

Podemos considerar que B, C e D representam um mesmo grupo em que o *État* deixa claro esperar que o avaliando tenha lido, ora todos os textos, ora os textos, ora o texto. A oscilação de número, representado pelo termo “todos”, pelo plural em “os textos” ou pela não marcação de plural em “o texto” indica ainda assim o mesmo projeto enunciativo, o de estabelecer a questão como uma etapa posterior à leitura dos textos da coletânea.

A terceira parte que exploramos no caderno de provas é o bloco de questões optativas. São apresentadas para o avaliando sempre três questões das quais ele deve responder uma. O item II é apresentado pelo seguinte sintagma: “Você tratará em seguida de um dos três assuntos seguintes a escolher⁴³”. As opções são sempre três, e recorrentes em todos os cadernos de prova: um comentário, uma dissertação e um texto inventivo. Assim, o avaliando pode escolher dentre os três, aquele para o qual se sente mais apto a produzir suas repostas.

Neste primeiro momento da leitura interpretativa, observamos os elementos estruturadores da prova, aqueles que são considerados fixos por serem recorrentes em todos os cadernos analisados. Podemos observar através das análises feitas que o projeto enunciativo geral do *État* organiza a ação responsiva do avaliando de modo

⁴³ Vous traiterez ensuite un des trois sujets suivants aux choix [tradução nossa].

constante, previsto e previsível nas partes que são mais fixas dos enunciados. Essa constância possibilita ao avaliando preparar-se de maneira mais focada para aquilo que ele vai encontrar no dia de seu exame. A constância desses elementos é determinada pelo *État*, e em resposta a isso, a esfera educacional organiza-se em torno desse projeto enunciativo para preparar os candidatos para a prova.

A repetição desses elementos não pode ser considerada como a estrutura composicional do gênero, mas pode ser explicada pelo projeto arquitetônico, que se dá no nível discursivo e enunciativo. De todo modo, essa mesma constância acaba por definir o *baccalauréat* e consagrá-lo nesse formato específico, ajudando a sustentar a identidade específica do exame.

3.2.2 VISÃO ESPECÍFICA

Antes de passar à leitura mais acurada de alguns cadernos de prova, gostaríamos de esclarecer um ponto metodológico para tal, não devemos desmembrar as provas e analisar as questões separadamente. Isso porque o caderno de provas como um todo representa o projeto enunciativo geral do *État* e só vamos encontrar os verdadeiros sentidos dos projetos enunciativos fragmentados somente no corpo completo do caderno de provas. É assim que pretendemos compreender como o *État* organiza a prática da leitura no contexto do exame. Passemos a seguir para a análise do primeiro caderno de provas. Damos início pelo ano de 2002, pela série L⁴⁴.

⁴⁴ Tradução nossa do caderno de provas disponível no Anexo 1.

2002 - Série L**Objeto de estudo: a poesia****Textos:**

Texto A - J. du Bellay, «Las où est maintenant...» (Les Regrets, 1558)

Texto B - T. Corbière : «Un sonnet avec la manière de s'en servir» (Les Amours jaunes, 1873)

Texto C - J. Laforgue : «La Cigarette» (Le Sanglot de la terre, 1880)

Texto D - B. Cendrars : «Académie Medrano», (Sonnets dénaturés, 1923)

Texto E - N. Boileau : Art poétique (1674), chant II (extrait).

ESCRITA

I – DEPOIS DE TOMAR CONHECIMENTO DO CONJUNTO DE TEXTOS, VOCÊ RESPONDERÁ PRIMEIRAMENTE À SEGUINTE QUESTÃO. (4 PONTOS)

Analisar brevemente os diferentes tratamentos reservados à forma do soneto neste corpus e o efeito produzido uma vez que “suas leis rigorosas” não são respeitadas.

II – VOCÊ TRATARÁ EM SEGUIDA UM DOS TRÊS ASSUNTOS SEGUINTE A ESCOLHER: (16 PONTOS)

Comentário:

Comente o texto de Jules Laforgue.

Dissertação:

Você acha que as restrições formais podem ser para o poeta um obstáculo a uma expressão livre e original? Você responderá a esta questão em um desenvolvimento composto, apoiando-se nos textos do corpus e nos poemas que você já leu e estudou.

Escrita inventiva:

Após a leitura deste corpus, um dos poemas lhe parece corresponder mais particularmente ao que você aprecia na poesia. Você o remete a uma revista de poesia e em sua carta de acompanhamento você defende seu interesse nele em relação aos outros tipos de poema. Escreva esta carta.

Neste caderno de provas, o tema central da leitura é a poesia. Pela delimitação deste tema, podemos dizer que ele é bastante amplo e pode abranger uma série de discussões que não necessariamente se encontram para fazer uma leitura dos textos da coletânea. Trata-se de uma delimitação etiqueta, que apenas identifica o que os textos da coletânea têm em comum: o fato de serem poesias.

A questão obrigatória é:

Analisar brevemente os diferentes tratamentos reservados à forma do soneto neste corpus e o efeito produzido uma vez que “suas leis rigorosas” não são respeitadas.

Assim, para responder a esta questão, o avaliando deve acionar seus conhecimentos sobre a forma do soneto. Trata-se então do reconhecimento de uma forma específica de poesia: dois quartetos e dois tercetos escritos em versos contendo a mesma métrica dentro de um padrão de rimas específico do gênero. Assim, a partir desse saber de base, o avaliando deve reler o *corpus* para encontrar nele as variações desse formato mais ou menos fixo e desenrolar a partir dos poemas que rompem com esse modelo estético enfatizando principalmente o efeito de sentido produzido a partir desse rompimento.

A questão obrigatória deste caderno de provas mobiliza uma leitura dos textos da coletânea sob o filtro de um determinado conhecimento escolarizado. Podemos dizer que este é um modelo cognitivo de interpretação, porque consideramos que o conhecimento escolarizado sobre a literatura atua como conhecimento prévio, ou bagagem extralinguística que atua como uma espécie de filtro sobre o qual a leitura se dá.

O saber escolarizado sobre a literatura é, então, o ponto chave para o avaliando responder corretamente a esta questão. Mas o *État* não está interessado em somente averiguar se o avaliando tem ou não em sua bagagem de conhecimentos prévios especificamente os saberes do campo da literatura. Ele espera também que o avaliando seja capaz de reproduzir uma leitura.

Quando a questão é elaborada, presume-se que uma leitura dos textos da coletânea foi realizada. A questão incita o avaliando a realizar o mesmo percurso de leitura que o elaborador utilizou para a elaboração desta. Assim, responder corretamente a esta questão está para além de provar haver um determinado conhecimento escolarizado, mas sobretudo provar reconhecer uma leitura determinada sobre a coletânea de modo a reproduzi-la como forma de atitude responsiva. Assim, o papel do avaliando é principalmente mobilizar sua leitura da coletânea, associá-la aos saberes escolarizados apontados no corpo do texto-questão e reproduzir uma leitura já realizada pelo elaborador. A avaliação se dá, então, sob a capacidade de se produzir uma leitura, de se reproduzir uma leitura anteriormente produzida e de demonstrar o domínio de conhecimentos escolarizados. É claro que cada avaliando tem a liberdade de produzir sua própria resposta. Mas no nível enunciativo, todas as respostas devem ir na mesma direção.

Passemos agora para o grupo de questões optativas. Dentre três, o avaliando deve necessariamente escolher uma para responder. O *État* prevê aqui três tipos de texto diferentes: um comentário, uma dissertação e uma escrita inventiva. Cada uma dessas possibilidades de escrita recupera elementos de um gênero específico. Passamos a seguir explorar um pouco de cada uma delas.

De acordo com as aulas que acompanhamos no Liceu durante o estágio de doutoramento na França, e também de acordo com alguns materiais que orientam a preparação do avaliando para as provas de literatura tanto disponíveis na *internet* quanto vendidos na forma impressa em livrarias⁴⁵, um comentário literário é uma produção textual que requer do avaliando o levantamento de dois a três eixos de leitura a partir do que o texto-questão estipula. Esta é uma escrita que resulta da leitura literária que o avaliando deve realizar da obra, associada aos saberes técnicos que ele adquiriu nas aulas de literatura, de modo a apresentar não uma simples leitura contemplativa, mas uma leitura que demonstre seus conhecimentos sobre o estilo, o autor, a época, o modo como a linguagem é trabalhada na obra, de maneira que todos esses elementos se interliguem.

No caso do caderno de provas aqui analisado, trata-se de produzir um comentário literário sobre o soneto de Jules Laforgue. Eis o comando:

Comente o texto de Jules Laforgue.

Para escrevê-lo, o avaliando deve primeiramente ter conhecimentos da esfera literária que lhe permitam trabalhar com as principais características do texto, com aquelas mais sobressalentes. Por exemplo, é preciso saber das influências da poesia decadente, que se coloca na linha do tempo depois do simbolismo. Os poetas decadentes são aqueles que ressaltam de maneira bastante enfática um universo em decomposição por meio de uma linguagem refinada e trabalhada. Jules Laforgue é um dos maiores

⁴⁵ Usamos como referência as indicações de leitura de Anne-Marie Chartier, que nos apresenta o “Annabac”, publicado anualmente pela editora Hatier, material que visa explorar os conteúdos pedidos no exame, e também *sites* que foram citados em sala pelos alunos como <http://bacdefrancais.net> e <http://etudiant.lefigaro.fr/>.

representantes desse movimento. O escritor, vítima de tuberculose, experimentou a putrefação de sua carne e a sublimou em sua poesia (DARCOS: 1992).

A produção do comentário literário resulta de uma leitura menos direcionada, se tomarmos como base a questão obrigatória há pouco analisada. O avaliando tem a possibilidade de escolher quais são as características que ele pretende destacar em seu comentário, quais os elementos que ele retirará do texto e usará para exemplificar aquilo que ele defende como sua leitura. A principal característica do comentário é, então, reconhecer um texto em seu contexto literário e explorá-lo de modo a demonstrar um saber literário escolarizado que o avaliando associa à sua leitura, ao seu comentário.

Ainda que a produção da leitura neste tópico pareça mais livre (ou menos coerciva), o *État* estipula o que é um comentário bem escrito. Ao fazê-lo, ele determina quais os elementos devem configurar na leitura do avaliando para que seu texto seja considerado válido, e também como esses elementos devem estar relacionados. Seguindo essas indicações, não sobra muito espaço para a produção de uma leitura emancipada. Ao mesmo tempo, não se trata de uma leitura com a mesma quantidade de direcionamentos como ocorre na questão obrigatória.

A segunda questão optativa é uma dissertação. De acordo com as fontes consultadas anteriormente e também de acordo com algumas discussões encontradas no site <http://www.etudes-litteraires.com/>, uma dissertação possui uma estrutura bastante próxima do comentário. A diferença crucial entre os dois é que o comentário é focado sobre um único texto da coletânea, e o avaliando é quem deve eleger a problemática de seu texto. Já na dissertação, a problemática é dada pelo *État* e o avaliando geralmente se serve de dois de todos os textos para responder. Quanto à forma, todos trabalham com uma base comum: introdução, desenvolvimento e conclusão. Grosso modo, a mesma forma que é largamente difundida para a escrita de uma redação dissertativa no Brasil.

Recuperemos a proposição de dissertação deste caderno de provas:

Você acha que as restrições formais podem ser para o poeta um obstáculo a uma expressão livre e original? Você responderá a esta questão em um desenvolvimento composto, apoiando-se nos textos do *corpus* e nos poemas que você já leu e estudou.

Como para a questão obrigatória, a dissertação deve versar sobre a forma, sobretudo, em relação com o sentido. Como o soneto é reconhecível imediatamente pela sua forma específica, parece-nos que trabalhar sobre ela em detrimento do sentido desenvolvido em cada obra é trabalhar com os elementos mais explícitos dos textos da coletânea. Se o tema delimitado no objeto de estudo é a poesia, a primeira questão trata das formas do soneto, a segunda um comentário sobre um soneto dentro dos moldes padronizados, e a terceira uma questão que trata sobre a relação do poeta com as restrições formais enquanto um obstáculo para a produção da obra.

Outro ponto relevante presente no texto-questão é que o *État* deixa explícita orientação de que outros textos, e não apenas os da coletânea, devem aparecer na resposta do avaliando. Assim, o *État* determina que uma das etapas necessárias para a produção deste texto é a menção a textos que no momento do exame fazem parte da bagagem de conhecimentos prévios do avaliando.

É sabido que quando tomamos o turno para uma produção enunciativa, o que enunciamos está necessariamente ligado e correlacionado a vários outros enunciados que nos antecedem e passamos a compor esse hall de enunciados que vão anteceder tantos outros. Assim, mesmo que o *État* não mencionasse essa etapa de citar outros textos, eles estariam de alguma forma presentes no texto do avaliando. Contudo, o que o *État* busca com isso é encontrar marcas formais na produção do avaliando que denunciem exatamente quais são esses textos que participam na e da elaboração da atitude responsiva do avaliando.

Para a produção da dissertação, o avaliando deve utilizar uma base de conhecimentos que podemos considerar ser mais ampla do que a que ele precisaria para produzir o comentário. Aqui, o avaliando deve fazer prova de uma bagagem de leitura ampla o bastante que lhe permita elaborar uma opinião acerca da influência no processo de produção pela forma dos poemas. Na produção da dissertação, é possível vermos espaço para a exposição de uma leitura mais emancipada. Contudo, o *État* elabora determinados acabamentos específicos, estipula algumas nuances de sentido que devem constar no texto do avaliando.

A dissertação parece, então, abrir mais espaço para uma leitura emancipada, se comparada com o comentário e a questão obrigatória. Essa emancipação deve ser vista com atenção, porque ao mesmo tempo em que o avaliando encontra espaço para explorar suas impressões pessoais sobre as poesias, ele deve fazê-lo de modo a demonstrar domínio do conhecimento escolarizado do campo da literatura. Não se trata, portanto, de apenas expor um posicionamento, mas de demonstrar familiaridade com uma gama bastante diversa de obras que lhe permitam subsidiar sua opinião através de exemplos.

Passemos neste momento a refletir sobre a escrita inventiva. O texto-questão que desencadeia a produção desse texto é o seguinte:

Após a leitura deste corpus, um dos poemas lhe parece corresponder mais particularmente ao que você aprecia na poesia. Você o remete a uma revista de poesia e em sua carta de acompanhamento você defende seu interesse nele em relação aos outros tipos de poema. Escreva esta carta.

O gênero solicitado nesta parte do exame não é determinado pelo título do texto-questão, como ocorre no comentário, em que o avaliando sabe que deverá escrever um comentário, ou na dissertação, que produz o mesmo efeito sobre o respondedor. Aqui, a escrita inventiva mostra-se mais ampla e as determinações do texto serão dadas pelo texto-questão.

O gênero solicitado neste momento é o epistolar carta. O texto-questão sugere um contexto enunciativo artificial, em que o avaliando se vê no papel de escrever uma carta endereçando um determinado poema que ele escolhe no *corpus* dizendo porque a obra que ele escolheu é a que ele melhor aprecia. Poderíamos considerar que o conteúdo da carta é mais importante, do ponto de vista do conhecimento literário, do que a forma dela. Assim, não acreditamos que o *État* coloque como mesmo peso o saber escrever a carta e o saber defender uma leitura. O comando poderia ter sido mais simples, neste caso. “Dentre as poesias na coletânea, escolha aquela que melhor apresenta o que você aprecia neste gênero lírico e explique-se”. A carta vem dar um pano de fundo social para a escrita, como um contexto, e a inventividade está ligada à artificialização desse pano de fundo e não ao conhecimento literário.

Quando dizemos que os saberes literários são geralmente mais favorecidos em relação aos outros saberes relacionados às capacidades com a língua, baseamo-nos em conversas com os professores do Liceu onde fizemos nosso estágio de observação. Eles também participam de bancas de correção das provas e relataram que muitos professores que participam do processo de correção tendem a atribuir notas menores aos avaliandos que optam pela produção do texto inventivo porque atribuem a ele uma carga de conhecimentos escolarizados da literatura muito menor do que as duas outras opções. Os professores que participaram desta pesquisa ainda defenderam que a escrita inventiva trabalha com a colocação de um texto em um contexto diferente do da avaliação, e isso requer uma familiaridade com o saber escrever, exigindo do avaliando uma reflexão sobre os interlocutores, os registros da língua a serem utilizados, as escolhas lexicais que são pertinentes ao contexto onde o texto ficcionalmente circularia e ao público ao qual o texto se destina, bem como uma determinação específica da voz enunciativa no texto, que pode ou não corresponder à voz do aluno.

Avaliados os textos-questões do caderno de provas da série literária do *baccalauréat* de 2002, temos a declarar alguns aspectos. O primeiro deles é que a prova está toda pautada no conhecimento literário e na capacidade de ler e reconhecer leituras autorizadas pelo *État*. As leituras emancipadas gozam de menor prestígio nas bancas de correção, se o que nos revela os professores que nos cederam espaço para observação em sala de aula estão corretos.

O caderno de provas como um todo trabalha sob o tema anunciado no início: a poesia. Contudo, mesmo que este seja um termo bastante amplo, a maior parte dos enunciados tratam mais especificamente do soneto. Não é possível responder a nenhuma das questões sem fazer menção ao soneto.

Ainda que exista um pequeno espaço para a exploração de uma leitura emancipada, o maior interesse do *État* está em verificar o domínio dos conhecimentos escolarizados da literatura, de modo que estes se tornam eixos de leitura dos textos da

coletânea. A leitura como prazer, como fruição, não tem espaço neste caderno de provas. Trata-se de um exame que visa averiguar a consistência de saberes escolarizados da literatura e da capacidade de gerenciá-los em uma leitura técnica. Considerando que se trata de uma avaliação da séria literária, é plausível que o saber técnico esteja acima de todos os outros aspectos. De todo modo, o saber escolarizado resta ilhado na esfera educacional e não se mostra, pelo menos a curto prazo, um saber de formação para o exercício da cidadania fora dos limites da escola.

A literatura no espaço escolar se apresenta como um saber na lista de saberes que o avaliando deve dominar para obter sua certificação no *baccalauréat*. Ainda que esta seja a premissa, o saber literário não se apresenta como um saber para o desenvolvimento social do sujeito, não se mostra com um saber legitimado para o exercício da cidadania deste sujeito. Cabe-nos neste momento muitas questões que não ousamos respondê-las, mas que nos provocam intensamente: qual a função da literatura na sociedade atual? Quais as transformações que a literatura sofre quando se torna um conhecimento escolarizado? Quais as reais relações entre a literatura na sociedade como um todo e a literatura escolarizada? Além dessas, poderíamos ainda listar várias outras.

A primeira avaliação que utilizamos para fazer a leitura interpretativa foi voltada para o público inscrito na série L. A avaliação que propomos a próxima análise será da série C-ES. Dessa forma, teremos um olhar que abrange tanto uma quanto outra perspectiva de tratamento da leitura no *baccalauréat*. Para estabelecer um critério de observação, preferimos escolher uma avaliação que trata também da poesia, e não de outros gêneros líricos. Assim, apresentamos a seguir o caderno de provas de 2014 da série C-ES.

2014
Série C-ES

Objeto de estudo: escrita poética e a busca do sentido, da Idade Média aos dias atuais

Textos:

Texto A : Victor Hugo (1802-1885), « Crépúscule », Les Contemplations, II, XXVI (1856).

Texto B : Louis Aragon (1897-1982), « Vers à danser », Le Fou d'Elsa (1963).

Texto C : Claude Roy (1915-1997), « L'inconnue », À la lisière du temps (1986).

ESCRITA

I – DEPOIS DE TOMAR CONHECIMENTO DO CONJUNTO DE TEXTOS, VOCÊ RESPONDERÁ PRIMEIRAMENTE À SEGUINTE QUESTÃO. (4 PONTOS)

Como se exprime o sentimento amoroso nos três textos do *corpus*?

II – VOCÊ TRATARÁ EM SEGUIDA UM DOS TRÊS ASSUNTOS SEGUINTE A ESCOLHER: (16 PONTOS)

Comentário:

Faça o comentário do texto de Victor Hugo “Crepúsculo” (Texto A).

Dissertação:

De onde provém, para você, a emoção que sentimos na leitura de um texto poético: Você responderá a esta questão fundamentando-se nos textos do *corpus* assim como nos textos e obras que você já estudou e leu.

Escrita inventiva:

Um artigo publicado em uma revista literária critica os poetas por privilegiarem os temas sérios e graves. Responda a este artigo com uma carta destinada ao correio de leitores desta revista. Sua resposta deve comportar argumentos que se apoiam sobre os textos do *corpus*, sobre os que você estudou em sala e sobre suas leituras pessoais.

A primeira questão que tratamos aqui é a obrigatória, recuperada na seguinte caixa de texto:

Como se exprime o sentimento amoroso nos três textos do *corpus*?

Para responder à questão obrigatória, o avaliando deve ler todos os textos da coletânea guiado pela busca da expressão do sentimento amoroso. Não se trata aqui de fazer uma relação explícita entre os três textos, mas de levantar como em cada um deles o sentimento de amor se expressa na poesia.

A resposta para esta questão encontra-se na leitura que o avaliando faz dos poemas. Não existe um repertório de saberes literários escolarizados específico que possa dar suporte à leitura para esta questão. O avaliando pode se servir, contudo, do recorte temporal em que os três poemas se inserem (séculos XIX e XX). Ainda assim, é mais fácil que o avaliando se concentre em cada obra e busque em seu repertório de saberes informações sobre o estilo de cada autor para mostrar uma associação da leitura realizada dos poemas com os conhecimentos escolarizados. Se não, uma leitura atenta da coletânea pode também ser suficiente para responder à questão.

Esta não é uma questão que exige do avaliando um leque de conhecimentos específicos do campo da literatura. Porém, ler um poema não é uma atividade de acesso à aprendizagem da leitura de outros gêneros discursivos. A poesia exige para si uma leitura específica, como todos os outros gêneros. Para ela, é necessária uma sensibilidade em relação à estética daquilo que é explorado no poema, e essa sensibilidade à estética é construída com base no domínio que o avaliando tem da linguagem como um todo. Esse domínio, sim, é um saber escolarizado, que reúne o saber gramatical, os saberes de figuras de linguagens, o saber de estilos de linguagem etc. Assim, compor a resposta correta para esta questão não envolve necessariamente o saber literário, mas os saberes que ferramentalizam o saber literário.

Por conta dessa relação entre a leitura de poesia no âmbito escolar e o domínio da linguagem, a resposta a esta questão está totalmente vinculada ao saber escolarizado. Não se trata, portanto, de uma leitura emancipada, uma leitura que deixe fruir as impressões pessoais do leitor. Passemos a seguir à análise da próxima questão, a primeira optativa, o comentário.

Faça o comentário do texto de Victor Hugo “Crepúsculo” (Texto A).

O comentário sobre o texto A e a resposta da questão obrigatória pode nos indicar um percurso de leitura para guiar o avaliando na produção de seu texto-resposta. No caso do comentário, retomamos as mesmas observações que realizamos para a primeira avaliação. Trata-se da produção de um texto que permite uma leitura mais ou menos emancipada, em que o avaliando deve escolher uma problemática e desenvolvê-la a

partir de exemplos e de repertoriação de seu conhecimento da literatura escolarizada. Assim, ele deve trazer de sua bagagem prévia dados sobre a obra, o autor, a época, o estilo, o gênero e as particularidades do texto presente na coletânea. Dessa forma, não é possível realizar esse texto a partir de uma leitura desvinculada dos saberes escolarizados. Se insistirmos na análise do comentário, terminaremos por produzir uma visão muito próxima da que oferecemos na análise do primeiro caderno de provas, por isso, propomos continuar nosso olhar passando para a segunda questão optativa, a dissertação.

De onde provém, para você, a emoção que sentimos na leitura de um texto poético? Você responderá a esta questão fundamentando-se nos textos do *corpus* assim como nos textos e obras que você já estudou e leu.

Esta questão parte de discussões no campo da literatura que, em nossas lembranças, não participaram de nossa formação literária escolar. Estávamos mais preocupados com o repertório de autores, obras e escolas literárias às quais eles se filiavam por uma relação de adoção de estilos e características inerentes à época em que viveram. Assim, julgamos que a questão possa parecer impossível de ser respondida com os conhecimentos literários escolarizados de nossa bagagem. Contudo, nossa experiência de estágio de observação do Liceu nos permitiu compreender que as aulas de literatura na França podem oferecer outras perspectivas de abordagem do saber literário, que não devem ser consideradas nem melhor nem pior com o que temos no Brasil. Não se trata, vale ressaltar, de uma competição de saber literário, mas sobretudo de reconhecer a diversidade de tratamentos que o universo literário pode oferecer à esfera educacional.

A relação de produção de sentidos é um dos temas abordados nos cursos do liceu. Uma possibilidade de responder a esta questão conjuga a universalidade dos sentimentos, a abertura que o leitor se coloca em despertá-los ou revisitá-los através da poesia, ao próprio fazer poético etc. Assim, a delimitação do tema, a escrita poética e a busca do sentido, encontra neste texto-questão um amparo que compartilha com a questão obrigatória e que funciona como um filtro para a exploração da composição do comentário literário.

O caminho para uma boa dissertação, então, está pavimentado por uma bagagem de leitura de literatura escolarizada. O leitor que consome literatura em casa, por exemplo, não se serve de reflexões sobre a construção do sentido na obra poética, ele a sente de modo mais abstrato, menos formalizado na linguagem. Trazer ao nível da consciência elementos mais fragmentários da construção do sentido em uma poesia é, ao nosso ver, uma ação escolar, fruto do ensino de literatura escolarizada.

Continuando na mesma esteira, a questão optativa seguinte também trabalha com uma linha de abordagem da literatura escolarizada que privilegia a busca pela construção do sentido, respeitando a delimitação apresentada pelo objeto de estudo. Recuperamos a seguir o texto-questão dessa última parte da prova.

Um artigo publicado em uma revista literária critica os poetas por privilegiarem os temas sérios e graves. Responda a este artigo com uma carta destinada ao correio de leitores desta revista. Sua resposta deve comportar argumentos que se apoiam sobre os textos do *corpus*, sobre os que você estudou em sala e sobre suas leituras pessoais.

Neste segundo texto-questão, temos a inventividade mais uma vez apoiada sobretudo na artificialização de um gênero discursivo. Mais uma vez, o *baccalauréat* trabalha com elementos epistolares, uma carta a uma revista. Desta vez, o objetivo da carta é responder a uma crítica aos poetas que privilegiam temas sérios e graves.

Como averiguamos já em outras questões, não é possível responder a esta questão baseando-se somente na criatividade, ou na inventividade, na criação livre de um texto que reflete uma discussão aberta com as vozes com as quais o avaliando discutiu ao longo de sua formação literária. Invenção é a imaginação do avaliando em se ver em um contexto de escrita para produzir um conteúdo específico sobre o saber literário escolarizado. Se colocar-se em outros contextos fosse tão importante para a avaliação do *baccalauréat*, certamente este caráter “inventivo” não seria uma questão optativa.

De todo modo, mesmo na questão optativa, podemos observar que a reflexão sobre a construção do sentido é a orientação geral da avaliação, que se mantém coerente

em todas as proposições de escrita. A leitura neste caderno de provas é a base para a produção dos textos-respostas. Se a escrita inventiva trabalha sobre temas, o avaliando deve demonstrar uma bagagem de leitura bastante ampla para provar que conhece os temas dos quais ele trata em sua resposta. Assim, ele deve desenvolver sua inventividade criando os argumentos que figuram neste artigo de revista imaginário, ou seja, ele deve prever o enunciado de seu interlocutor para então poder seguir com suas respostas em relação a ele. Nessa resposta, o avaliando deve demonstrar seu leque de leituras, tanto pautado na coletânea quanto nas leituras que ele realizou em outras aulas e enquanto leitura particular.

Como resultado de refutar uma ideia de que os poetas se servem basicamente de textos sérios e graves, o avaliando deve primeiro inferir quais são os sentimentos relacionados a essas duas palavras, que se tornam uma chave de leitura do artigo imaginário. Portanto, não é tanto da alçada do avaliando elaborar a essência do artigo, mas ele deve prever aspectos de seu acabamento específico sobre os quais produzirá sua resposta. Dessa maneira, ele deve reconhecer que por trás de temas sérios e graves, o artigo levanta obras que tratam da sofreguidão, da dor, da decepção, da tristeza, do pessimismo etc.

Para colocar argumentos que contrariam o suposto artigo da revista, o avaliando deve demonstrar, então, que tem conhecimento de poesia que trata de outras temáticas, que podem falar de bons sentimentos, de questões filosóficas, de identidade, da natureza etc, criando uma linha de oposição entre temas graves e temas mais leves.

Uma leitura ampla deste caderno de provas mostra que todas as questões são fiéis ao tema central, delimitado como objeto de estudos. Com maior ou menor maleabilidade, ou ainda permissão para leituras individuais, o *État* produz ainda assim um caderno de provas que não dá espaço para uma leitura emancipada, ou seja, uma leitura que toma por princípio as impressões do avaliando sem a necessidade de associar às respostas o saber literário escolarizado.

Passemos a seguir às investigações que se referem ao exame brasileiro, o Enem.

4. LER NO ENEM

4.1 Os textos do Enem

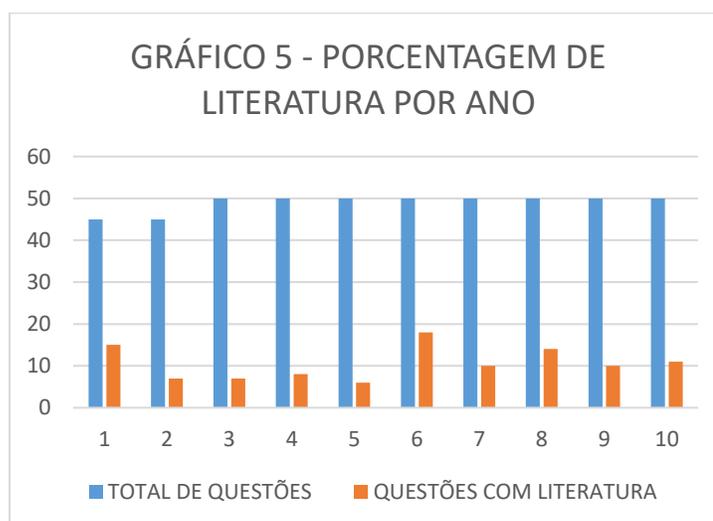
Enquanto fazemos o levantamento das quantificações relacionadas ao Enem, vimo-nos na necessidade de promover um recorte que nos permita uma leitura deste exame que possa ser cotejada com a que realizamos do *baccalauréat*. Portanto, escolhemos como primeiro critério de recorte observar questões que trazem um excerto de texto literário sobre o qual os avaliandos devem se basear para responder à questão. Excluimos deste grupo os textos que recortam ou apresentam a integralidade de canções, porque consideramos que, ainda que na veia artística da expressão do escritor, a canção não participa da esfera literária. Também excluimos questões que tratem de excertos de crônicas jornalísticas, mesmo que publicadas sob o nome de pessoas que geralmente associamos à literatura, como Raquel de Queiroz e Luís Fernando Veríssimo.

Nossa primeira empreitada nos números do Enem levanta a quantidade de questões que se serviram de um excerto de um texto literário. Como nosso recorte cronológico privilegiou os cadernos de prova do novo Enem, ou seja, do módulo que mescla os objetivos de avaliar as competências ao mesmo tempo em que avalia o domínio do saber escolarizado, temos a regularidade de que todos os cadernos de questões de Linguagens, códigos e suas tecnologias apresentam 45 questões de múltipla escolha. A partir de 2010, os cadernos de prova passaram a apresentar 5 questões específicas em inglês e 5 em espanhol. O avaliando faz a opção pela língua que quer responder no ato de sua inscrição. No entanto, o caderno de provas apresenta os dois idiomas. Assim, a partir de 2010, o Estado oferece um caderno de provas com 50 questões das quais o avaliando responde 45.

Não estamos preocupados com quais questões o avaliando deverá lidar, mas com o comprometimento do Estado com o saber literário escolarizado. Assim, as contas de 2009 baseiam-se em um total de 45 questões, ao passo que as de 2010 a seguir se pautam em um caderno de provas com 50 questões. Os valores obtidos são os seguintes:

QUADRO 5 - PORCENTAGEM DE LITERATURA POR ANO			
ANO	TOTAL DE QUESTÕES	QUESTÕES COM LITERATURA	PORCENTAGEM
2009 - anulada	45	15	33,33%
2009	45	7	15,55%
2010	50	7	14%
2010 - 2ª aplicação	50	8	16%
2011	50	6	12%
2012	50	18	36%
2013	50	10	20%
2014	50	14	28%
2015	50	10	20%
2015 - 2ª aplicação	50	11	22%

Neste primeiro quadro, temos os valores em porcentagens do uso da literatura em cada caderno de prova. O ano que mais se serviu de material literário em suas questões foi 2012, na prova anulada, totalizando 36%. O que menos se serviu foi o ano de 2011, com 12%. Para facilitar a observação da relação das quantidades de questões do caderno com as questões a partir de excertos da literatura, propomos o Gráfico 5 – Porcentagem de literatura por ano.



Graças à perspectiva visual que o gráfico nos mostra, podemos melhor mensurar que a presença da literatura parece sempre pequena e inconstante. Como não identificamos um padrão de comportamento na adoção da literatura nas questões,

podemos afirmar que ela se dá de modo desordenado, ou aleatório. Não existe uma progressão na quantidade de textos literários, nem uma redução desse número. Assim, a literatura é um dos suportes de leitura da prova, mas não podemos afirmar que se trata de um dos principais, visto que em nenhum caderno de provas ela é utilizada nem mesmo em 40% em uma única edição. Do total de questões propostas aos avaliandos, ou seja, de 490 questões analisadas, 106 (21%) tratam da literatura.

Não existe uma fonte oficial de informações a respeito de como são elaboradas as avaliações do Enem. Contudo, no sítio eletrônico do Inep⁴⁶, podemos ler sobre o Banco Nacional de Itens, que é uma base de dados de questões para comporem os exames de larga escala produzidos pelo órgão. A página nos indica que são elaborados itens para compor o banco de itens, e que são de lá que eles são recuperados para a composição da prova.

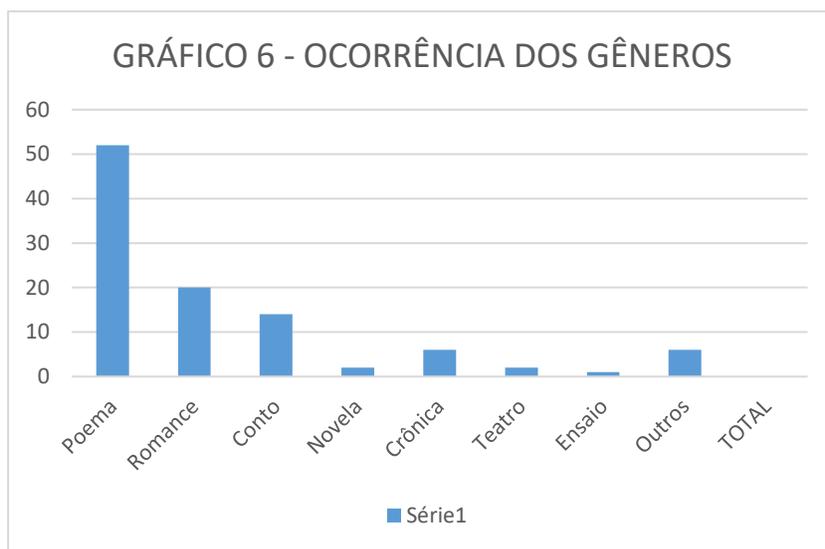
O número que encontramos não expressa necessariamente que não existe um interesse por parte do Estado em averiguar o conhecimento sobre a literatura. Como o formato da prova tem por objetivo central, além de averiguar o domínio do conhecimento escolarizado, o de avaliar as competências e habilidades no Enem, acreditamos que tal número seja suficientemente expressivo para avaliar tanto a competência leitora de material literário quanto os conhecimentos específicos da literatura escolarizada.

O próximo passo que damos no campo dos números do Enem se orienta para os principais gêneros literários utilizados nos cadernos de prova. Antes de começarmos a discussão a respeito deste ponto, lembramos que algumas questões podem se servir de mais de um texto, o que justifica termos um número maior de textos utilizados do que de questões que se servem da literatura. Desse modo, nas 106 questões, são feitas alusões a 115 textos literários. É nesta lista que nos baseamos para fazer os cálculos a seguir. O Quadro 6 e o Gráfico 6 nos mostram as ocorrências de cada gênero literário encontrado nos cadernos de prova analisados. Ressaltamos que a legenda “outros” indica sobretudo gêneros que não são literários, como entrada de dicionários ou tabelas, mas que foram associados a um texto literário na questão em que aparecem.

⁴⁶ <http://portal.inep.gov.br/guia-de-elaboracao-e-revisao-de-itens>

QUADRO 6 - OCORRÊNCIA DOS GÊNEROS NO ENEM

Poema	52	50,48%
Romance	20	19,41%
Conto	14	13,59%
Novela	2	1,94%
Crônica	6	5,82%
Teatro	2	1,94%
Ensaio	1	0,97%
Outros	6	5,82%
TOTAL	103	99,97%



De acordo com os dados quantificados, o poema é o gênero literário mais ocorrente nos exames analisados, somando 50% das ocorrências. Em seguida, temos o romance com 19% das ocorrências. O terceiro gênero mais frequente é o conto, com 13% de ocorrências. Se consideramos uma divisão que separa os gêneros em versos e prosas, temos ainda os 50% dos poemas representando a leitura em versos, e romance, conto e novela somam 34%. Ainda neste critério, o poema é o mais frequente de todos os gêneros.

Interpretamos este fato com a observação do tamanho da obra. Um poema é mais fácil de ser lido em sua integralidade do que um romance ou mesmo um conto, por exemplo. Assim, trabalhar com o poema possibilita ao avaliando realizar uma leitura, digamos, do todo do texto utilizado no exame. Contudo, não podemos dizer que todos os poemas são curtos e, mesmo que pelo menos os utilizados nos exames o sejam, muitas das obras utilizadas ainda aparecem fragmentadas, ora com apenas alguns versos, ora sem título, ou sem data.

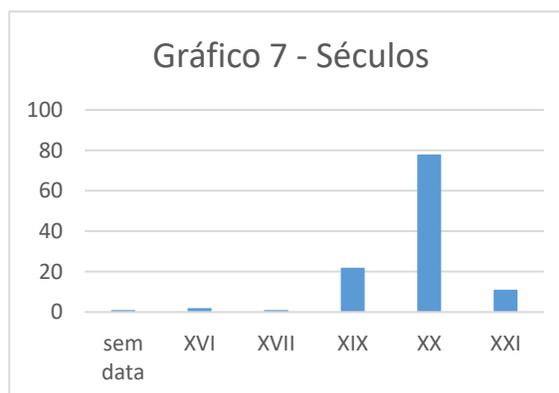
Para corroborar nossas discussões, levantamos algumas observações feitas nas salas de aula francesas, onde pudemos observar que o material didático altera a relação com as obras. No Brasil, um livro didático geralmente é utilizado, e nele encontramos informações sobre os períodos literários, as escolas literárias, os autores e suas obras.

Também encontramos transcrições de obras e atividades de leitura sobre excertos de obras. Quantitativamente, não se pode reproduzir dentro de um livro didático um romance inteiro, o que não é verdade para o poema, que pode ser totalmente transcrito em um material. Ao passo que as transcrições de poema são mais acessíveis aos alunos brasileiros via livro didático, o manual de literatura do estudante francês não apresenta nenhum excerto. Assim, a busca por um material fora do material didático é a mesma para um romance ou um poema. Ainda assim, dado o tamanho de um poema em relação ao romance, o trabalho em sala de aula continua sendo um limitador do desenvolvimento do saber escolarizado tanto no Brasil quanto na França. Associamos a preferência ainda pelo Enem em realizar questões sobre o poema porque o caderno de provas já é bastante extenso para o aluno, e trazer excertos de romances em cada questão pode tornar o exame ainda mais cansativo, e o caderno de prova ainda maior.

Grosso modo, atribuímos esse fato à extensão do exame. Trata-se de 90 questões mais uma redação que o avaliando deve responder. Mesmo que o tempo seja de 5 horas e 30 minutos para a realização do exame, quanto maior o volume de leitura, mais cansativa a prova se torna. Retomaremos essa questão dos poemas que aparecem incompletos no exame quando fizermos a leitura interpretativa.

O último ponto numérico que trataremos aqui nesta leitura interpretativa é quanto aos séculos referentes à produção dos textos na coletânea. A principal faixa de período do qual o Estado se serve para o Enem é o do século XIX ao século XXI, com algumas obras dos séculos XVI, XVII e XVIII. O Quadro 7 nos apresenta os dados organizados por ordem de século. O Gráfico 7 nos possibilita verificar os mesmos dados com vistas às principais ocorrências. Assim, temos:

QUADRO 7 - SÉCULOS		
Século	Ocorrências	Porcentagem
sem data	1	0,86%
XVI	2	1,73%
XVII	1	0,86%
XIX	22	19,13%
XX	78	67,82%
XXI	11	9,56%
	115	99,96%



De acordo com o que podemos constatar a partir dos dados apresentados, o século XX é o período mais recorrente nas questões que envolvem literatura no Enem, com 67%. Em seguida, temos o século XIX, com 19%. Em terceiro lugar, o século XXI consta em 9% das ocorrências.

Cruzando os dados de gêneros e séculos, podemos afirmar que o poema do século XX é o conteúdo literário mais visitado pelo Estado em seus exames do Enem. É com esse século que o Estado faz escola e avaliando dialogarem. É com este século que o Estado define o saber ler literário, o saber da literatura escolarizada.

Tendo feito o levantamento das principais informações quantificáveis das questões do Enem, podemos resumir do seguinte modo: nos 10 cadernos de prova analisados, do ano 2009 ao ano 2015, foram analisadas 490 questões, das quais 106 trabalham com objetos literários como material de leitura. Assim, totalizamos 21% de questões com literatura em todo o *corpus*. Como em algumas questões, mais de um texto foi utilizado, a quantidade total de textos literários foi de 115. Os gêneros literários mais recorrentes nestas questões são a poesia, o romance e o conto. O período mais favorecido no Enem é o século XX, seguido pelo século XIX e então o XXI.

A partir deste resumo, podemos traçar um perfil panorâmico de leitura com a qual o avaliando deve lidar quando se encontrar em posição de responder aos projetos discursivos fragmentados do Estado. Contudo, mesmo que tenhamos feito um levantamento numérico que abrange todo o novo Enem, não podemos asseverar que o fato de um texto literário ser objeto de uma questão significa necessariamente que o conhecimento tratado no enunciado é de cunho literário escolarizado. Para isso, teremos que fazer uma análise pormenorizada de cada questão se quisermos quantificar quantas delas apenas tratam de literatura enquanto material de leitura e quantas delas objetivam trabalhar com o conhecimento de literatura escolarizada que os avaliandos adquiriram ao longo de sua formação escolar.

Uma vez que nosso enfoque central da pesquisa não é fechar esta questão, mas observar as leituras literárias no campo das avaliações nacionais, vamos apenas levantar alguns casos nas leituras interpretativas, que se seguem no próximo tópico.

4.2 Dinâmicas da leitura nas questões

4.2.1 VISÃO GERAL

Para darmos início à contemplação da perspectiva geral sobre o exame, retomamos em nossa memória o caderno de provas como um todo. Dele, recortamos uma questão, a 135 do caderno de provas azul da prova aplicada no segundo dia de exame do ano de 2012, que nos servirá de modelo para explorarmos as características mais generalizantes.

<p>O trovador</p> <p>Sentimentos em mim do asperamente dos homens das primeiras eras... As primaveras do sarcasmo intermitentemente no meu coração arlequinal... Intermitentemente... Outras vezes é um doente, um frio na minha alma doente como um longo som redondo... Cantabona! Cantabona! Dlorom... Sou um tupi tangendo um alaúde! ANDRADE, M. In: MANFIO, D. Z. (Org.) Poesias completas de Mário de Andrade. Belo Horizonte: Itatiaia, 2005.</p> <p>Cara ao Modernismo, a questão da identidade nacional é recorrente na prosa e na poesia de Mário de Andrade. Em <i>O trovador</i>, esse aspecto é</p> <p>A) abordado subliminarmente, por meio de expressões como “coração arlequinal” que, evocando o carnaval, remete à brasilidade.</p> <p>B) verificado já no título, que remete aos repentistas nordestinos, estudados por Mário de Andrade em suas viagens e pesquisas folclóricas.</p> <p>C) lamentado pelo eu lírico, tanto no uso de expressões como “Sentimentos em mim do asperamente” (v. 1), “frio” (v. 6), “alma doente” (v. 7), como pelo som triste do alaúde “Dlorom” (v. 9).</p> <p>D) problematizado na oposição tupi (selvagem) x alaúde (civilizado), apontando a síntese nacional que seria proposta no Manifesto Antropófago, de Oswald de Andrade.</p> <p>E) exaltado pelo eu lírico, que evoca os “sentimentos dos homens das primeiras eras” para mostrar o orgulho brasileiro por suas raízes indígenas.</p>
--

A exemplo da questão, o molde geral é formado por um texto ou um excerto de texto sobre o qual se produz um texto-questão e as alternativas sobre as quais o avaliando deve refletir para responder ao que se pede.

Uma das coisas que pudemos observar é que a apresentação deste excerto é acompanhada de dados bibliográficos da obra, como também acontece no *baccalauréat*. A principal diferença que notamos na apresentação das referências é que no exame

francês, as datas apresentadas são referentes à primeira publicação da obra, enquanto no Enem trata-se sobretudo de referências bibliográficas utilizadas. Além dessa questão, citamos outra que apresenta a mesma característica. Na questão 129 do caderno de provas amarelo da edição de 2010 do Enem, o Estado se serve de um excerto de Quincas Borba, escrito por Machado de Assis e publicado primeiramente em 1891. Na questão, contudo, a indicação de data está ligada à publicação do exemplar, e não da obra. Sendo assim, a data apresentada é de 1993.

Seria um pouco leviano de nossa parte determinar uma causa específica para que as datas de primeira publicação não sejam apresentadas com os excertos. Contudo, é ao mesmo tempo impossível observar esse fato sem elaborar para nós próprios possíveis explicações para o fenômeno. Uma delas é, por exemplo, que a data não constitui um elemento importante para que o avaliando adote uma posição responsiva ao projeto enunciativo fragmentado do Estado. Ao mesmo tempo, perguntamo-nos se a leitura literária escolarizada se abstém das informações a esse respeito no espaço escolar, ou se ainda esse poderia caracterizar uma outra maneira de proceder uma leitura do objeto literário escolarizado. Ainda como possibilidade, trata-se simplesmente de uma falha no processo de elaboração da questão.

Independentemente de qualquer hipótese que possamos elaborar, existem pelo menos duas afirmações que se concretizam nesse ato de não precisar o ano de publicação da obra. O avaliando deve saber essas informações, que ele pode recuperar seja identificando o período através do nome do autor, seja reconhecendo as características do texto no momento da leitura. Essa segunda possibilidade é, ao nosso ver, um tanto fantasiosa, ainda que possível. Sobretudo porque os textos se apresentam ao longo do exame em pequenos fragmentos que muitas vezes não podem representar o todo.

Além dessa observação quanto à data, observamos outro fenômeno que muito nos chamou a atenção: a presença/ausência de textos literários nas questões de língua estrangeira. Ao todo, foram analisadas 80 questões em língua estrangeira, 40 em espanhol e 40 em inglês. Dessas 80 questões, 5% trabalham com textos literários, ou seja, apenas 4 questões: a questão 94 em inglês da segunda aplicação de 2010, a questão 91 em inglês em 2011, a questão 91 em espanhol também de 2011, a questão

95 em espanhol de 2014, e a questão 91 em inglês de 2015. Todas partiram de um *corpus* literário de poesia.

Ao nosso ver, a presença de material de literatura em língua estrangeira nos ajuda a moldar um perfil de leitura da literatura e leitura de outros objetos. Podemos simplesmente reforçar que cada objeto de leitura propõe uma interação específica entre os interlocutores. Ler uma poesia é um saber que não se presta à leitura de outros objetos. Mas o saber ler poesia em língua materna não habilitaria o avaliando em ler poesias em língua estrangeira? Ao nosso ver, o objeto literário como um todo tem como característica inerente um trabalho tão refinado com a língua, que por sua vez evoca uma cultura completa através dessa língua, que sua leitura pode ser um desafio ainda maior ao avaliando do que ler um material literário em língua materna.

Como esse recorte trata apenas de algumas questões, vale a pena aprofundarmos em outro momento na análise do tratamento da literatura em língua estrangeira. Por ora, vamos nos ater ao nosso plano diretor, que é o de analisar aspectos gerais das provas e depois analisar uma prova completa. Assim, abandonamos a análise do grupo de questões em língua estrangeira e passamos à nossa terceira observação geral, que versa sobre o modo como o recorte é apresentado ao avaliando e uma breve discussão sobre como isso pode afetar a leitura do avaliando no momento da prova. No caderno de provas da 2ª aplicação de 2010, temos a questão 100, que trabalha com fragmento de duas obras, sendo uma delas de Hilda Hilst e a outra um soneto de Camões. Ambos os textos são curtos em sua integralidade, e ainda assim, procedeu-se a um recorte para a composição das questões, privilegiando um fragmento da obra para a construção de uma leitura em detrimento do todo. Observemos a questão:

Questão 100

Texto I

XLI

Ouvia:

Que não podia odiar

E nem temer

Porque tu eras eu.

E como seria

Odiar a mim mesma

E a mim mesma temer.

HILST, H. **Cantares**. São Paulo: Globo, 2004 (fragmento).

Texto II

Transforma-se o amador na cousa amada

Transforma-se o amador na cousa amada,

por virtude do muito imaginar;

não tenho, logo, mais que desejar,

pois em mim tenho a parte desejada.

Camões. **Sonetos**. Disponível em:

<http://www.jornaldepoesia.jor.br>. Acesso em: 03 set. 2010 (fragmento).

Nesses fragmentos de poemas de Hilda Hilst e de Camões, a temática comum é

- a) o “outro” transformado no próprio eu lírico, o que se realiza por meio de uma espécie de fusão de dois seres em um só.
- b) a fusão do “outro” com o eu lírico, havendo, nos versos de Hilda Hilst, a afirmação do eu lírico de que odeia a si mesmo.
- c) o “outro” que se confunde com o eu lírico, verificando-se, porém, nos versos de Camões, certa resistência do ser amado.
- d) a dissociação entre o “outro” e o eu lírico, porque o ódio ou o amor se produzem no imaginário, sem a realização concreta.
- e) o “outro” que se associa ao eu lírico, sendo tratados, nos Textos I e II, respectivamente,

Podemos atribuir esse recorte a fatores extralinguísticos, fatores que são determinados pela forma específica do exame. Trata-se de uma prova extensa: 90 questões mais uma produção textual. Devido à extensão da prova, recortes nos textos de apoio são necessários, e, como pode-se supor, esses recortes propiciam leituras distintas em relação a um texto apresentado integralmente. O modo como o recorte é feito é capaz de influenciar diretamente o modo como a leitura da literatura escolarizada é concebida no exame. Assim, o Estado contribui para a delimitação do que é a leitura da literatura escolarizada, porque esse modo específico de recorte vai se repercutir em diversos níveis no setor educacional, vai se reproduzir nas salas de aula por ações que

retomam as questões do Enem, por ações pedagógicas de professores que se espelham nessa estratégia de elaboração de questões etc.

O que fica bastante evidente nestes casos é que a leitura da literatura se distancia bastante da leitura da literatura escolarizada. Ao mesmo tempo em que uma obra é um todo enunciado, recortá-la é fragmentar o enunciado e deslocá-lo de sua completude é também transformar os sentidos que ele pretende provocar no leitor. Assim, a leitura fragmentada inviabiliza a leitura da totalidade. Esses dois modos de ler a literatura recebem também outros reforços sociais que ajudam a diferenciá-los, como o contexto da leitura (em casa, na escola, enquanto se espera um ônibus, enquanto se espera alguém em espaços públicos, por prazer, por obrigação, por curiosidade etc). Assim, cada modo de chegar à literatura, seja fora ou dentro da escola, manifesta um contexto completo que diferencia completamente o ato de ler.

A questão 100, há pouco retomada, analisa especificamente uma habilidade básica da leitura de qualquer objeto, que é o reconhecimento do tema daquilo que se lê. A questão poderia ter se servido de um texto, de qualquer um dos que foram citados, para que o avaliando tivesse essa habilidade avaliada. De qualquer forma, um segundo fragmento é apresentado, e não existe uma leitura que visa uma comparação, um jogo de sentidos entre os dois fragmentos. Trata-se simplesmente de um reconhecimento que se dá do tema de ambos. Quando observamos as alternativas, vemos um trabalho de leitura muito mais intenso do que o que é possível fazer dos textos fragmentados.

Se o objetivo da questão é avaliar a capacidade de deter o tema dos textos, que se coincidem, o avaliando deve desde o início acatar essa pré-leitura, uma vez que ele não tem a oportunidade de realizar a leitura para si próprio dos textos completos. Assim, ele aceita como verdadeira a leitura do Estado, que determina ambos os textos como fragmentos de textos que possuem uma mesma temática. Ao mesmo tempo, esta se torna a primeira pista de leitura dos excertos.

A leitura das alternativas, uma vez que estão apresentadas integralmente, é que acabam por ser o real objeto de leitura do avaliando. Ele deve escolher dentre as cinco possibilidades aquela que responde corretamente ao enunciado. Ou seja: depois de legitimar a leitura do Estado, quando este diz que os textos trabalham a partir de uma mesma temática, ele deve continuar este raciocínio e “completar” o pensamento com uma

alternativa que não contrarie tal afirmação e não se contradiga em nenhum aspecto à leitura proposta (ou melhor, imposta) pelo texto-questão, representante da figura do Estado.

A alternativa A, a correta, nos mostra um raciocínio coerente com a ideia de que os dois textos tratam do mesmo tema. A alternativa B apresenta o ponto chave do tema, o outro, mas apresenta um erro de leitura quando afirma que o eu lírico odeia a si mesmo. Ora, não é possível afirmar que sentimento existe ou inexistente no eu lírico tomando-se por base apenas um fragmento. Ainda, o ponto que podemos considerar que atribui o caráter de alternativa errada a ela não trata do tema em si, objeto central da leitura, mas da maneira como se estabelece a relação entre o eu lírico e o outro em um dos poemas.

A alternativa C parte do mesmo princípio que a B, ou seja, ela desvirtua uma passagem da leitura, acrescentando um elemento que não está ligado ao tema central e que apresenta um erro de leitura quanto à relação do eu lírico com o seu “outro”. A alternativa D, então, é a única que trabalha um raciocínio nas bases delimitadas pelo texto questão. Ao tratar da dissociação do eu lírico com o seu “outro”, ela finalmente apresenta uma alternativa que apresenta uma maneira errada de conceber o tema em comum nos dois fragmentos. A alternativa E, finalizando a questão, novamente trata de um tema em comum aos dois textos, mas apresenta um erro de leitura que não está relacionado ao tema em si, mas a outros aspectos.

O que é saber ler para responder a questão 100 da prova da segunda aplicação de 2010? O saber ler literário é aludido, porque a base de leitura para a questão é oriunda da esfera literária, mas o saber ler literário é um pano de fundo para a adoção da resposta correta à questão. Trata-se sobretudo de uma leitura que visa sempre comparar elementos com o *corpus* e não de produzir uma leitura emancipada dele.

Vemos através desta questão que a emancipação da leitura do texto literário escolarizado não tem espaço no campo da avaliação do Enem. Trabalhando com fragmentos tão pequenos, não é possível desenvolver uma leitura literária, ainda que seja no sentido de apenas legitimar uma leitura realizada. Resta ao avaliando dedicar-se na escolha das alternativas que dialogam com maior verdade e coerência com os textos apresentados na questão.

Poderíamos explorar ainda outras maneiras de promover um recorte do sentido global de uma obra em detrimento de uma leitura que visa a legitimação daquilo que o Estado considera como correto. Temos ainda algumas questões que apresentam excertos sem algumas informações que julgamos essenciais para a leitura ou recuperação de leitura anterior da obra, como na questão 107 do caderno de provas da segunda aplicação de 2010, em que a poesia de Casimiro de Abreu é apresentada sem título, que é “Canção do Exílio”. Certamente que este fato merece atenção e uma análise específica do caso. Contudo, preferimos continuar nossa progressão em direção à leitura de um caderno de provas completo. Assim, estabelecemos o mesmo parâmetro de análise para a leitura do Enem e do *baccalauréat*.

4.2.2 VISÃO ESPECÍFICA

Para escolher o caderno de prova que analisamos primeiramente, estabelecemos como critério aquele que apresenta o maior número de questões que trabalham sobre a leitura da literatura escolarizada. O caderno de provas de 2012 contém 18 questões nesses moldes. Portanto, é com ele que trabalhamos a partir de agora.

As 45 questões voltadas à prova de linguagens, códigos e suas tecnologias dividem-se espacialmente em 15 páginas. A sequência das questões não é um foco de relevantes observações visto que a cada ano, o Enem lança quatro cadernos de provas com ordens de questões distintas, como um método antifraude. O caderno que optamos aqui é o de cor azul.

Começamos nossa análise observando que o exame se serve de vários gêneros distintos, de várias esferas. Temos uma abundância de reportagens, matérias, artigos de revistas, todos da esfera jornalística, temos peças publicitárias, também identificamos outras manifestações artísticas como capa de LP, canção e escultura. Essa variedade de gêneros textuais nos indica que a leitura no Enem é bastante variada, ou melhor, se serve de textos de variadas naturezas. Como já é sabido, cada texto propõe-se a um tipo de leitura específica e, a medir pela variedade do *corpus* nesta prova, o avaliando bem-sucedido é aquele que consegue desenrolar diversos tipos de leituras também.

Podemos depreender desde já que o Estado estipula a leitura como uma atividade bastante plural, que toma por base uma gama bastante variada de gêneros discursivos. Dentre esses gêneros estão aqueles que mais nos interessa no momento: os que são oriundos da esfera literária. Não tomamos por ora todas as possibilidades de realização de um enunciado no campo das artes como um todo porque, ainda que no plano artístico, as possibilidades de manifestação textual seriam muito amplas e divergentes, sobretudo para estabelecermos alguns pontos para conduzir nosso cotejamento com o *baccalauréat*.

Considerando que o Estado se serve de uma gama variada de gêneros discursivos, isso acaba por fundar um perfil do exame também bastante plural. Mas essa pluralidade não é necessariamente a tônica quando tratamos de leitura especificamente. Já afirmamos aqui algumas vezes que o modo de ler se adequa ao gênero discursivo que será lido. Assim, uma tela se lê diferentemente de uma escultura, que se diferencia por sua vez de um artigo de jornal, que não é nem parecido com o artigo científico, que ao seu tempo é bastante distante de uma peça publicitária. Assim, saber ler esses diversos gêneros discursivos nos remete diretamente à função central da formação escolar, que é levar o estudante ao exercício pleno de sua cidadania. Estando apto a ler em diversas esferas, ele consegue sua mobilidade social e expressar-se maneira mais consciente em relação ao meio social em que vive.

Pensando nessa diversidade de gêneros discursivos presentes na prova, e pensando que cada gênero tem sua própria maneira de ser lido, acabamos nos confrontando com a falta de nomenclatura desses mesmos gêneros dentro do caderno de provas. Em muitas das questões, cujo texto não está etiquetado com o nome do gênero em que ele se realiza, é possível deduzir através da leitura, seja por pistas encontradas na forma específica, seja pelo estilo ou pela fonte citada, que acompanha cada texto. Mas ao mesmo tempo, existem gêneros que são muito imprecisos, que não nos deixam pistas para saber qual é o verdadeiro objeto de leitura. Isso acontece muito quando vemos uma citação que vem de uma revista, por exemplo. Dentro de uma revista, temos matéria, reportagem, entrevista, crônica, propaganda etc. Quando o Estado não nomeia o gênero discursivo do qual ele se serve, ao mesmo tempo ele afirma que esta não é uma informação altamente pertinente para a resolução do que pede a questão.

Quando escolhemos um gênero, um dos principais critérios é a maneira como esse gênero dinamiza a interação social. Essa escolha é orientada pelo projeto discursivo que o enunciador adota para com o seu enunciado. Quando o Estado não precisa o gênero, ele nega a voz do autor do texto que recupera e utiliza no exame, dizendo que o projeto de discurso desse texto recuperado não possui um projeto enunciativo relevante para a prova. Assim, como resultado temos a proposição de uma leitura fragmentada do excerto. O Estado mantém-se no nível da frase em relação ao texto, de um sentido em relação ao sentido global.

O resultado que deduzimos deste fenômeno é que, se o Estado apresenta uma diversidade de textos e ao mesmo tempo não deixa clara essa diversidade para o avaliando, então talvez a necessidade dessa diversidade no exame não esteja tão clara no perfil do Estado. Isso pode acontecer porque o resultado dessas determinações para com a forma específica do exame é produto de um diálogo entre a logística do exame e a esfera científica, que é a responsável pela concepção do perfil de exame que o Enem adota. Assim, se o exame brasileiro entra em acordo com os documentos norteadores da educação no Brasil, como os PCN, ele deveria compreender a importância de se partir de gêneros discursivos e não de textos. Uma mostra clara de que o Estado parte de textos e não de gêneros para tratar de alguns objetos de leitura é modo recorrente que ele nomeia os fragmentos que recupera. Vejamos alguns exemplos:

Questão 92: J. K. Rowling tomou-se famosa por seus livros sobre o bruxo Harry Potter e suas aventuras, adaptados para o cinema. Esse texto, que aborda a trajetória da escritora britânica, tem por objetivo...

Questão 95: Aproveitando-se de seu status social e da possível influência sobre seus fãs, o famoso músico Jimi Hendrix associa, em seu texto, os termos *love*, *power* e *peace* para justificar sua opinião de que...

Questão 108: Na leitura do fragmento do texto *Antigamente* constata-se, pelo emprego de palavras obsoletas, que itens lexicais outrora produtivos não mais o são no português brasileiro atual. Esse fenômeno revela que...

Poderíamos nos surpreender com essa generalização, em que texto nos casos respectivamente fazem referência a um artigo de jornal, à foto de uma mão que segura um papel em que está escrita a frase em questão, e o excerto de uma poesia em prosa. Afirmando a não necessidade de se estabelecer para o avaliando qual o tipo de texto que

ele está lidando, sobretudo quando esta identificação é penosa e muitas vezes impossível, o Estado também termina por afirmar que a adoção da perspectiva de gêneros do discurso, prevista nos documentos norteadores da educação, está ainda em processo, apesar de estar em vigor há mais de uma década. Neste caderno de provas, por exemplo, existem 6 textos que não são precisos enquanto o gênero discursivo em que eles se manifestam.

Um outro ponto que nos chama atenção é a natureza de textos que se apresenta ao avaliando. Não podemos julgar todas as áreas por vários motivos, principalmente porque não temos o domínio necessário de todas as disciplinas trabalhadas no exame e também porque respeitamos os recortes precisos de nosso *corpus*. Estamos problematizando agora a presença de textos que circulam sobretudo na esfera acadêmica, e que pouco a pouco vão se popularizando no ambiente escolar, seja por citações de fragmentos presentes nos materiais didáticos, seja por alusões realizadas em exames, como o Enem.

Existe uma distância muito grande entre o saber científico e o saber escolarizado, e existe também a possibilidade e a necessidade de diálogo entre eles, mas a inserção de textos científicos do meio acadêmico na escola sem sua devida transposição resulta no trabalho de um saber muito específico, para além do que o avaliando deve aprender em sala de aula, ou ainda, um saber que diz respeito sobretudo ao campo de saberes que o professor deve dominar para desenvolver suas aulas. Nesta prova, por exemplo, temos textos de Calou, de Roger Chartier, de Fiorin, e em outras provas temos Marcuschi, Antônio Cândido, etc.

A presença desses autores no espaço escolar não é um ponto grave, gostaríamos de deixar isso bastante claro. Mas a transposição desses saberes pode resultar em uma empreitada didática e pedagógica infrutífera.

Nosso próximo passo é observar algumas das questões de literatura para verificarmos o tratamento específico que se dá a essa esfera no campo da escolarização,

ou seja, vamos observar a leitura específica da literatura enquanto um saber escolarizado. A primeira questão que discutimos é a número 100.

Questão 100

Verbo ser

QUE VAI SER quando crescer? Vivem perguntando em redor. Que é ser? É ter um corpo, um jeito, um nome? Tenho os três. E sou? Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito? Ou a gente só principia a ser quando cresce? É terrível, ser? Dói? É bom? É triste? Ser: pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas? Repito: ser, ser, ser. Er. R. Que vou ser quando crescer? Sou obrigado a? Posso escolher? Não dá para entender. Não vou ser. Não quero ser. Vou crescer assim mesmo. Sem ser. Esquecer.

ANDRADE, C. D. Poesia e prosa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

A inquietação existencial do autor com a autoimagem corporal e a sua corporeidade se desdobra em questões existenciais que têm origem

- A) no conflito do padrão corporal imposto contra as convicções de ser autêntico e singular.
- B) na aceitação das imposições da sociedade seguindo a influência de outros.
- C) na confiança no futuro, ofuscada pelas tradições e culturas familiares.
- D) no anseio de divulgar hábitos enraizados, negligenciados por seus antepassados.
- E) na certeza da exclusão, revelada pela indiferença de seus pares.

Começamos por indicar a resposta correta. É a alternativa A. Em seguida, retomamos a discussão sobre os gêneros discursivos. Não tivemos oportunidade de encontrar um livro impresso para verificar a verdadeira disposição dos versos. Contudo, pesquisando no site de buscas Google, os resultados que encontramos apresentam uma organização distinta do texto. Respeitar tal organização é fundamental para o reconhecimento imediato do gênero. Quando lemos um poema, nossos esquemas que utilizamos nas leituras moldam-se de acordo com esse objeto. Até a produção de sentidos estabelece uma relação de dependência com a forma específica que o texto se apresenta. De qualquer maneira, para responder a esta questão, a forma específica de apresentação do poema não é uma informação imprescindível.

Passemos para o texto-questão, que apresenta o recorte específico que a leitura deve fazer do texto apresentado. Neste enunciado, ganha destaque um item que achamos interessante ressaltar: a autoestima e a autoimagem corporal. Sim, esses elementos estão presentes no poema, mas em nossa leitura eles não são elementos centrais da constituição do sentido, não percorrem o poema inteiro.

Em nossa leitura, a obra trata de aspectos existenciais em torno do verbo, e não da autoimagem. A alternativa correta fala de padrões corporais impostos. Não conseguimos ler neste poema a imposição de padrões corporais, mas a imposição sobre a decisão sobre o que ser, sendo o corpo uma metáfora para o ser.

A resposta a esta pergunta pode gerar um grande, profundo e gostoso debate, mas definitivamente o Enem não oferece abertura para leituras próprias, apenas para o reconhecimento das que ele já realizou. Se fôssemos nós na posição de avaliando, começaríamos por não aceitar a leitura que o Estado propõe da obra. No entanto, não estamos afirmando que nossa leitura é única, ou mais correta que a do Estado, apenas não partilhamos a mesma leitura. Talvez porque não partilhamos o mesmo universo. E se a escolha da alternativa correta depende do partilhamento do universo, então a questão não está selecionando avaliandos que são capazes de realizar uma leitura sobre um *corpus* literário escolarizado, mas sim aqueles que partilham do mesmo universo e podem atingir as mesmas compreensões a partir do texto apresentado e do texto-questão.

Notemos ainda que toda a discussão que trazemos não ressalta elementos específicos do campo da literatura. Falamos em questões filosóficas que tematizam obras literárias, mas não tratamos do objeto enquanto uma entidade literária. Assim, a questão 100, apesar de se servir de um texto literário, ela não se serve dessa condição. Desse modo, a literatura escolarizada não pode ser considerada o aporte central da questão.

Observemos outra questão que parte de um texto literário. Desta vez, procuramos alguma que trabalhe um saber específico do campo do estudo da linguagem, e mais precisamente, do campo da literatura. Apresentamos a seguir a questão 102.

Questão 102

Labaredas nas trevas
Fragmentos do diário secreto de
Teodor Konrad Nalecz Korzeniowski

20 DE JULHO [1912]

Peter Sumerville pede-me que escreva um artigo sobre Crane. Envio-lhe uma carta: “Acredite-me, prezado senhor, nenhum jornal ou revista se interessaria por qualquer coisa que eu, ou outra pessoa, escrevesse sobre Stephen Crane. Ririam da sugestão. [...] Dificilmente encontro alguém, agora, que saiba quem é Stephen Crane ou lembre-se de algo dele. Para os jovens escritores que estão surgindo ele simplesmente não existe.”

20 DE DEZEMBRO [1919]

Muito peixe foi embrulhado pelas folhas de jornal. Sou reconhecido como o maior escritor vivo da língua inglesa. Já se passaram dezenove anos desde que Crane morreu, mas eu não o esqueço. E parece que outros também não. The London Mercury resolveu celebrar os vinte e cinco anos de publicação de um livro que, segundo eles, foi “um fenômeno hoje esquecido” e me pediram um artigo.

FONSECA, R. Romance negro e outras histórias. São Paulo: Companhia das Letras, 1992
 (fragmento).

Na construção de textos literários, os autores recorrem com frequência a expressões metafóricas. Ao empregar o enunciado metafórico “Muito peixe foi embrulhado pelas folhas de jornal”, pretendeu-se estabelecer, entre os dois fragmentos do texto em questão, uma relação semântica de

- A) causalidade, segundo a qual se relacionam as partes de um texto, em que uma contém a causa e a outra, a consequência.
- B) temporalidade, segundo a qual se articulam as partes de um texto, situando no tempo o que é relatado nas partes em questão.
- C) condicionalidade, segundo a qual se combinam duas partes de um texto, em que uma resulta ou depende de circunstâncias apresentadas na outra.
- D) adversidade, segundo a qual se articulam duas partes de um texto em que uma apresenta uma orientação argumentativa distinta e oposta à outra.
- E) finalidade, segundo a qual se articulam duas partes de um texto em que uma apresenta o meio, por exemplo, para uma ação e a outra, o desfecho da mesma.

A questão compõe-se de um fragmento de uma obra literária que também não identifica o gênero no qual ela se realiza. Outra vez, esse elemento não é um dado necessário a ser constado para a resolução da questão. Trata-se de um texto em prosa, que pode caber um diário, pode caber em um romance, uma novela, um conto, uma

crônica. Mas todas essas possibilidades de variação não interessam para o objetivo central da questão: a compreensão de uma metáfora específica. Dizemos que esta questão trabalha com um saber mais literário do que a anterior porque a metáfora é uma figura de linguagem que está bastante presente na esfera literária, mas esta não é uma exclusividade da referida esfera. A metáfora é uma figura de linguagem e ela pode ocorrer em variados contextos, que extrapolam os limites da esfera literária e mesmo da artística.

A questão 102 interessa-se, então, pela avaliação da capacidade de compreensão de uma metáfora. A metáfora específica que trata do tempo. As questões propostas ao candidato também merecem uma atenção especial. As escolhas lexicais que o Estado aprova para compor a questão fazem uma alusão sobretudo a estudos que se voltem à compreensão semântica de conectores, de advérbios, de orações adverbiais etc. Tratar de causa, tempo, condição, aversão e fim parece-nos muito mais próximo de estudos gramaticais do que de estudos literários. A questão coloca-se numa perspectiva interdisciplinar, em que o saber gramatical é uma das bases para que o avaliando encontre a resposta correta. Podemos dizer que a questão de semântica aqui proposta poderia ter se servido de quaisquer outras materialidades textuais, mas preferiu utilizar a literatura para verificar tal competência.

A leitura proposta pelo Estado para esta questão, mais uma vez, não se serve de saberes da literatura escolarizada. Ela se serve do texto literário para propósitos que não precisam necessariamente partir de textos literários. Ao mesmo tempo, não é uma crítica que apresentamos ao uso da literatura sem fazer alusão ao contexto literário do texto utilizado. Apenas ressaltamos que o resultado dessa leitura é um fragmento de leitura, e não uma leitura da obra, nem do excerto como um todo. O recorte específico do excerto cabe na dimensão do que era necessário para apresentar a metáfora e elementos que pudessem denunciar seu sentido. Nada além disso.

A última análise que vamos propor é de uma questão que trata de poema. Afinal, o poema foi o gênero mais utilizado. Questionamos sua abundância ressaltando que sua ocorrência em um texto curto pode favorecer uma leitura completa de uma determinada obra. Contudo, mostramos também que existem muitos poemas que são recortados, e apresentados apenas os fragmentos necessários à construção de uma determinada

leitura. Propomos a seguir investigar um pouco mais sobre essas questões a partir da questão 112.

Questão 112

Ai, palavras, ai, palavras
que estranha potência a vossa!
Todo o sentido da vida
principia a vossa porta:
o mel do amor cristaliza
seu perfume em vossa rosa;
sois o sonho e sois a audácia,
calúnia, fúria, derrota...
A liberdade das almas,
ai! Com letras se elabora...
E dos venenos humanos
sois a mais fina retorta:
frágil, frágil, como o vidro
e mais que o aço poderosa!
Reis, impérios, povos, tempos,
pelo vosso impulso rodam...

MEIRELES, C. Obra poética. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1985 (fragmento).

O fragmento destacado foi transcrito do Romanceiro da Inconfidência, de Cecília Meireles. Centralizada no episódio histórico da Inconfidência Mineira, a obra, no entanto, elabora uma reflexão mais ampla sobre a seguinte relação entre o homem e a linguagem:

- A) A força e a resistência humanas superam os danos provocados pelo poder corrosivo das palavras.
- B) As relações humanas, em suas múltiplas esferas, têm seu equilíbrio vinculado ao significado das palavras.
- C) O significado dos nomes não expressa de forma justa e completa a grandeza da luta do homem pela vida.
- D) Renovando o significado das palavras, o tempo permite às gerações perpetuar seus valores e suas crenças.
- E) Como produto da criatividade humana, a linguagem tem seu alcance limitado pelas intenções e gestos.

Esta questão apresenta outras particularidades que não encontramos nas duas outras questões estudadas. Aqui, trata-se não de acionar os conhecimentos específicos e técnicos do universo literário que passou pelo filtro da escola, mas de ler um poema, um texto fruto da esfera literária e produzir dela uma compreensão que se adeque ao

proposto em cada alternativa para que então se escolha aquela que é fidedigna ao texto ou que não apresente desvirtuamento de sentidos.

Iniciamos nossas observações pelo recorte específico do texto apresentado. Sabemos que se trata de um fragmento porque esta informação é dada na identificação da fonte de onde o Estado transcreveu a questão. Não participam do recorte o título (Romance LIII ou Das palavras aéreas) e alguns versos. No universo da literatura, o título não é um elemento obrigatório, como em um artigo de jornal, por exemplo. Por isso, a ausência desse elemento será sempre uma incógnita para o avaliando. Como saber se o recorte desconsiderou o título ou como saber se a obra possuía ou não um título? Afinal de contas, para que serve um título em uma obra? Independentemente da resposta que possamos encontrar, ela não será bastante convincente para o Estado, que se abstém frequentemente desta informação.

O título é, em geral, um guia de perspectiva de leitura. Ela é a chave da porta do texto nas mãos do leitor. O texto pode enveredar por diversos caminhos semânticos e a presença de um título determina para o leitor o caminho pretendido pelo autor, sem que isso signifique fechar outros caminhos de produção de sentido. Quando o Estado omite esta informação, ele não se preocupa com o que o autor pretende com sua obra, ou simplesmente o silencia para direcionar mais precisamente sua leitura em outra direção diferente da pretendida pelo autor da obra.

Outros aspectos do corte específico promovido pelo Estado sobre os versos de Cecília Meireles é que não é precisado no corpo do texto onde as lacunas de sentido se encontram. Não se trata de um fragmento, em que é possível identificar onde estão as lacunas antes preenchidas por texto. Trata-se de criar uma versão do texto de origem, uma adaptação dele. O Estado molda o texto que utiliza em sua questão de modo a reduzir o tamanho do material de leitura e não podar os elementos que considera chave para que o avaliando reconheça nas alternativas a leitura que o Estado realizou.

Quanto ao texto questão, temos finalmente a apresentação de elementos que dão contexto à obra. Neste caso, “O fragmento destacado foi transcrito do *Romanceiro da Inconfidência*, de Cecília Meireles” posiciona o excerto do poema em um contexto bastante preciso. O texto questão ainda apresenta informações gerais sobre a obra como um todo, mas termina por tomar uma outra direção para o trabalho de leitura proposto

ao avaliando. Assim, todas as informações contextuais e literárias que foram apresentadas recebem o caráter de enfeite, de “curiosidades” sobre o poema, uma vez que elas não são necessárias para o avaliando produzir suas leituras e reconhecer a alternativa correta. Releiamos: “Centralizada no episódio histórico da Inconfidência Mineira, a obra, no entanto, elabora uma reflexão mais ampla sobre a seguinte relação entre o homem e a linguagem”.

Passemos à análise das alternativas. De modo geral, o poema faz uma ode à palavra, relevando sua força e fragilidade, seu poder social. A alternativa A se mostra errada porque rompe com esse sentido com o sintagma “poder corrosivo das palavras”. A alternativa B, a correta, trata do equilíbrio das práticas sociais estabelecido por meio da palavra. A alternativa C desvirtua o mesmo sentido trabalhado na alternativa A, afirmando que a palavra não é dotada de competências que o poema afirma que a palavra tem. A alternativa D pode se tratar de uma afirmação correta, contudo a ideia discutida nela não está presente no poema. A alternativa E, por sua vez, também está para as alternativas A e C, ou seja, trabalha o desvirtuamento do mesmo sentido.

Podemos dizer que a questão não explora a produção de sentidos que um poema pode promover. O Estado persegue aquela leitura que ele produziu sobre uma obra e espera que o avaliando seja capaz de reconhecê-la. Se o avaliando apresenta tal capacidade, então o Estado o considera apto, se o avaliando não mostra ser capaz de reconhecer as leituras do Estado, então este não o legitima como competente em leitura, independentemente se o avaliando é capaz de produzir no lugar outras leituras, que não tiveram espaço para existir graças ao acabamento específico do exame, que é orientado pelas determinações da Infraestrutura em diálogo estrito com a realidade na qual o exame se insere (um grande número de candidatos que inviabiliza a produção de textos em abundância, o que dificulta a correção e torna o processo ainda mais longo).

Uma leitura geral sobre essa questão então, a partir dos elementos observados, é que o saber literário escolarizado não é o primeiro tópico da questão proposta pelo Estado. O saber sobre a literatura não é até aqui um objeto analisável, mensurado. Contudo, a leitura de textos literários é, por sua vez, uma recorrência no exame. Não se trata de realizar uma leitura literária emancipada, mas de reconhecer leituras, e ao fazê-

las, de legitimar as leituras que o Estado faz, sem poder questioná-las, problematizá-las sem que isso resulte no acarretamento de uma correção da questão como “errada”.

Uma vez que estabelecemos algumas análises sobre as quantificações e também de leitura interpretativa dos cadernos de prova do Enem e do *baccalauréat*, encontramos os momentos de convergir as leituras.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Nesta terceira parte, estudamos com mais especificidade a leitura. Através de uma abordagem histórica, etimológica, de um olhar sobre os números relacionados aos cadernos de provas e da leitura interpretativa deles, cercamos este objeto a partir de diversas perspectivas para finalmente podermos discorrer a respeito da leitura em avaliações nacionais. Como se observou ao longo desta parte, o início da discussão tratou da leitura como um todo, e foi especializando-se na leitura literária principalmente quando tratamos dos números relacionados aos cadernos de provas e à leitura interpretativa deles.

A partir da análise das duas avaliações do *baccalauréat*, tomando por base a leitura de poesia, podemos concluir que o *baccalauréat* não está interessado na formação do leitor, que usufrui da leitura em seu contexto cotidiano, que se torna consumidor de leitura. O importante, de acordo com as análises aqui levantadas, não é ler ou saber ler o que se lê, mas demonstrar o domínio sobre os conteúdos específicos da literatura escolarizada.

Por vias das práticas escolares, o *État* privilegia, então, uma formação social que toma por base a detenção de conhecimentos da esfera literária que passaram pelo processo de escolarização. O *État* deixa claro que ter uma base de literatura escolarizada é um item importante que o avaliando deve apresentar para ser considerado aprovado no *baccalauréat*. Isso é feito de maneira que o avaliando necessite desta aprovação para continuar exercendo seu papel de estudante em nível universitário, para exercer seu papel de escolarizado até o segundo grau na sociedade francesa. Assim, podemos inferir que, para a França, é importante que o cidadão saiba ler para estar inserido no contexto

social, contudo, saber repertoriar leituras e discussões técnicas a respeito da literatura é imprescindível para o sucesso no espaço educacional.

A maneira que o *État* encontra para legitimar os valores que atribui ao saber ler a literatura escolarizada nos moldes aqui estudados, ele prepara um exame que explora sobretudo a capacidade de mobilizar o conhecimento sobre a literatura escolarizada. Em seu projeto enunciativo geral, ele elabora meios através dos quais os avaliandos devem corresponder a determinadas expectativas, que são correspondidas não ao longo da tomada de uma atitude responsiva em relação a cada projeto enunciativo fragmentado.

O leitor que possui bom desempenho no exame é aquele que se confronta com os autores dos textos no espaço escolar, é aquele que se torna leitor dos textos fora do exame e depois quando eles se configuram dentro da prova, é aquele que consegue lidar com as vozes dos autores literários de modo a demonstrar que está familiarizado com elas a partir de uma perspectiva técnica da literatura. O viés técnico, mais presente do que o viés da leitura por prazer, nos denuncia um posicionamento em relação ao consumo de literatura sobretudo no espaço escolar. Vale ressaltar que cada leitura tem seu espaço de ocorrência, seu domínio, e a leitura da literatura se dá logicamente de maneiras diferentes dentro e fora da escola. O espaço escolar é aquele em que se dão ferramentas técnicas de leitura da literatura, e é por isso que no momento do exame essa perspectiva da leitura é privilegiada.

Vamos retomar agora os principais pontos que definimos como leitura para nosso trabalho e discutimos a partir dos dados obtidos. A leitura é um instrumento de controle. Já havíamos discutido como essa afirmação pode ser verdadeira amparados em fatores históricos. O ponto que nos chama atenção é que a forma do controle é diferente daquela da Idade Média, mas ainda se trata de um controle. Para as duas avaliações, saber ler é essencial para um desempenho satisfatório do avaliando.

O *État* estipula que será aprovado na disciplina de francês o avaliando que souber realizar a leitura de acordo com as diretrizes que ele aponta sob a forma de texto-questão, sob a forma dos projetos enunciativos fragmentados que compõem a prova. A mesma coisa acontece no campo do Enem, o Estado determina que os avaliandos que souberem ler a partir de modelos de leitura estabelecidos pelo texto-questão de cada projeto

enunciativo fragmentado poderão ser aprovados na disciplina de linguagens, códigos e suas tecnologias.

Neste contexto, a leitura reforça-se enquanto um saber necessário à mobilidade social. Ela é a principal ferramenta para a transposição de uma etapa a outra na vida estudantil do avaliando. Ela ainda é um mecanismo de controle, ainda que diferentemente exercido na sociedade contemporânea. Esse controle se dá de formas diferentes, a partir do contexto de cada país.

Na França, devido ao número de participantes, a logística interna do exame, a organização do *baccalauréat*, a concepção de função do saber literário na sociedade, entre outras variáveis, o saber ler é uma atividade que se demonstra através da escrita. A leitura está fortemente vinculada à demonstração do domínio e da capacidade de articular saberes escolarizados sobre a literatura. Assim, a leitura é vinculada a toda uma prática escolar que retoma a relação que o avaliando estabeleceu com a literatura ao longo de sua vida enquanto estudante. Ler, neste contexto, não é apenas usufruir do texto enquanto uma obra estética. Trata-se mais de uma atividade de demonstração de capacidades intelectuais sobre o saber literário escolarizado associada aos textos que o exame apresenta em forma de coletânea.

No Brasil, devido aos números muitas vezes maiores do que temos na França, o exame passa por transformações que visam torná-lo factível. Com um número de participantes a cada ano crescente, não é possível manter para o exame brasileiro as mesmas estratégias que o exame francês. Isso influencia diretamente no acabamento específico do exame enquanto gênero. O tipo de questão utilizada, o modo de abordagem dos assuntos em cada questão, o jeito de apresentação dos excertos que compõem o material de leitura da prova etc. O resultado de tamanha adequação é um processo de leitura também bastante diferente do modelo francês.

Para o Enem, o avaliando aprovado deve comprovar que é capaz de realizar leituras de excertos de textos, dentre eles os da esfera literária. Assim, o foco da prova não está contido no domínio do saber técnico sobre a literatura escolarizada, mas sobre a capacidade de realizar leituras, ou ainda, de reconhecer leituras que são legitimadas pelo Estado. Assim, ler neste contexto preciso é saber reproduzir leituras prévias, reconstruir caminhos de leituras que são apresentados ao longo do exame, estabelecer

relações dialógica pré-determinadas pelo acabamento específico do enunciado fragmentado do Estado de modo a reconhecer entre as alternativas aquela que não entra em contradição de sentido com o texto-questão.

Em um resumo bastante compacto, ler no *baccalauréat* é articular saberes técnicos sobre a literatura escolarizada, enquanto para o Enem a leitura é a capacidade de reconhecimento de leituras prévias realizadas pelo Estado. Dessa forma, temos duas maneiras de ler o texto literário no espaço escolar que são validadas socialmente, cada uma em seu contexto, em seu país. A literatura, assim como qualquer objeto de leitura, pode prestar-se a múltiplas maneiras de ler e cada uma dessas maneiras vai produzir sentidos distintos, sem que necessariamente uma maneira seja melhor do que a outra, visto que todas possibilitam o exercício da cidadania. Este determina que para a sociedade brasileira contemporânea, saber reconhecer as leituras autorizadas pelo Estado é o meio de demonstrar domínio dessa prática social, de modo que o avaliando pode ser a partir de seu desempenho sobre essas atividades considerado apto ou não a exercer de forma plena sua cidadania. Já o *État* estabelece que para a conclusão do ensino secundário, para a obtenção do primeiro nível universitário, e para a continuação dos estudos em nível universitário, é necessário que o avaliando demonstre saberes específicos do campo da literatura, podendo, caso aprovado, seguir seu caminho como os outros cidadãos franceses de modo a dar continuidade em seu projeto social de inserção no mercado de trabalho e ou formação científica.

As duas maneiras aqui exploradas podem ser consideradas maneiras de leitura válidas. Assim, ler é uma atividade plural, que se define de modo específico diante de cada leitura, diante de cada contexto e de cada objetivo para com o ato de ler neste contexto.

A leitura que se realiza no Enem e no *baccalauréat* são essencialmente diferentes no modo como ela se realiza, mas na perspectiva social elas são mais próximas. Ambas são a principal ferramenta de mobilidade social através da qual o avaliando será considerado aprovado. Tendo essa importância social, os cursos de ensino médio brasileiro e o segundo grau francês desenvolvem práticas pedagógicas que estimulam o desenvolvimento de saberes escolarizados específicos e de habilidades e competências leitoras específicas objetivando o sucesso do avaliando nesses exames.

A instauração da leitura nos moldes dos exames estudados é, então, delineada pelos *État* e Estado e legitimada pelas práticas escolares francesa e brasileira. Trata-se de um tipo de leitura que não se exerce fora desse contexto escolar. Ao mesmo tempo, o contexto escolar é o emancipador do jovem adulto nas sociedades francesa e brasileira. Ler é uma prática social, e essa prática social se distingue de acordo com as variações contextuais da leitura: em exame, em casa, por prazer, por obrigação, texto escrito, texto imagético, e outros eixos de possibilidade incidem diretamente no modo de ler o que se lê. Por isso, enquanto prática social, a leitura é plural, e nessa pluralidade encontramos também esse saber ler que circula especificamente na esfera educacional.

A leitura, apesar de toda a história de sua emancipação, experimenta ainda nos dias de hoje um gosto de ferramenta de controle ideológico que passa pelo material de leitura, o modo como é lido e os espaços em que é lido. É por meio de uma seleção ideológica, primeiro de tudo, que se estabelece como valoroso aquele que sabe ler em nossa sociedade. Assim, apesar de um controle social diferente do que vimos na Idade Média, a leitura é ainda uma ferramenta que determina as práticas sociais dos cidadãos em uma sociedade altamente letrada, como no caso do Brasil e da França.

Uma vez que falamos sobre a leitura na sociedade como um todo e nas práticas de leitura específicas do universo escolar, tratamos a seguir do que é lido no contexto da esfera educacional. As análises das expressões numéricas nos mostram um ponto em comum nos dois exames: ambos se interessam por leituras do século XIX e do século XX. Em relação à leitura específica do universo literário, ambas são adeptas do trabalho com a poesia e o romance. O teatro é uma leitura muito mais objetivada no *baccalauréat*, enquanto a novela participa muito mais do universo brasileiro.

Antes de iniciarmos nossas análises baseadas nos números e na leitura interpretativa do *corpus*, também definimos que a leitura é uma atividade de interação, é através dela que determinadas maneiras de interação entre interlocutores se dá. Assim, a leitura é o espaço específico da interação, uma vez que é ela quem dá vida à escrita. Vemos que nos dois exames estudados, a interação se dá de modo bastante semelhante. Avaliando a interação no campo ideológico com o Estado e com o *État*, com os autores dos textos que escrevem as obras recuperadas nos exames, com os personagens dessas obras que compõem o *corpus* dos exames. Estado e *État* interagem no campo ideológico

e enunciativo com os autores que recuperam nos exames, com os professores, que por sua vez também interagem no mesmo campo com os avaliandos. Poderíamos listar o cruzamento mútuo e simultâneo de possibilidades de interação por páginas e páginas, mas cremos ser o suficiente para demonstrar como a leitura é o espaço da interação, uma vez que o texto escrito apartado da leitura não promove interação alguma. É preciso antes de tudo a leitura trazer à luz as vozes contidas nos textos.

Considerando que a leitura é, então, o modo como a interação se dá entre os interlocutores por meio da linguagem escrita, e considerando as exemplificações de diálogos que ocorrem entre os interlocutores no campo ideológico, enunciativo e discursivo, terminamos por nos afirmar na vertente de estudos enunciativos. Ler é um ato enunciativo. Respeitando nossas orientações teóricas, levantamos o último ponto de nossas observações parciais. Ler é um ato que pode ser monológico ou dialógico.

Enquanto monológico, exploramos o domínio sobre a prática leitora ainda na Idade Média e constatamos que ela é um recurso de domínio dessa prática social. O que podemos dizer é que os projetos discursivos fragmentados do *État* conduzem o avaliando a produzir uma leitura em uma determinada perspectiva, interpretando o *corpus* do exame a partir da perspectiva do saber técnico da leitura. Existe espaço para a exploração de leituras individuais, ainda que sejam essas leituras produzidas por uma orientação específica. A leitura que o *baccalauréat* proporciona pode ser considerada menos autoritária porque ela propicia o encontro das vozes no campo do texto, ela sugere a interpretação do texto a partir de determinadas perspectivas e incentiva o avaliando a extrapolar os limites dos textos oferecido, de modo a demonstrar que é um leitor de textos literários.

Quanto ao Enem, julgamos que a quantidade de análises de questões não seja suficiente para afirmarmos que ele propõe este ou aquele modelo de leitura. Contudo, a partir do que vimos, podemos sugerir alguns índices. Quando a questão não está interessada na produção de sentidos de um texto, mas de uma parte dele, de frases, de uma metáfora, ele acaba por recortar as possibilidades de sentido global de um texto e privilegiar uma dessas partes resultantes do recorte. Ignorando elementos como título, data de publicação, o Estado acaba por escolher uma leitura específica para explorar e em sua questão ele objetiva distinguir os avaliandos capazes de reconhecer tal leitura

dos que não são capazes. Desse modo, não existe um diálogo entre o avaliando e o texto, mas um diálogo entre Estado e avaliando *sobre* uma determinada leitura. Este modo de ler aproxima-se bastante da leitura autoritária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso desta tese, pudemos acompanhar como diversas vozes estão entremeadas na constituição social dos exames analisados, o *baccalauréat* e o Enem. Isso implica muito mais do que uma lei que determina um exame e seu papel em uma determinada sociedade. Trata-se acima de tudo de um signo que emerge em uma sociedade com uma memória sígnica, como defende a teoria do Círculo de Bakhtin. Essa memória é o ponto de partida que diferencia o Enem e o *baccalauréat*. Apesar de serem dois exames nacionais, cada um é fruto de um grupo de conjunturas que não se repete numa e noutra sociedade. Por isso, não se trata de exames parecidos, mas de exames completamente distintos. O que os unifica é o simples fato de que ambos se realizam na forma específica do gênero discursivo exame, mas ainda assim cada um coloca em ação uma dinâmica social distinta que visa promover a interação entre os sujeitos. Cada exame resulta de uma manifestação genérica distinta, cada exame é uma experiência social única, e ainda assim os dois pertencem ao mesmo gênero discursivo.

Ao cotejá-los, vimos que toda essa divergência entre Enem e *baccalauréat* se dá na particularidade da existência de cada um dos exames, mas ainda assim existem reflexões que cabem aos dois pontos: ambos são signos ideológicos. Sendo eles signos, existe uma teia indissociável com o contexto do qual emergem. A maneira como cada um estabelece os diálogos entre estruturas e ideologias é única. Assim também é única a relação que cada um desses signos estabelece com outros signos, com valores sociais como a democracia. O modo como Enem e *baccalauréat* moldaram-se em torno dos valores da democratização do exame é completamente diverso, e ainda assim as duas “democracias” apresentam inclusões e exclusões. A democracia exerce tanto em um quanto em outro exame sua incapacidade de atingir todos os extratos sociais de modo igualitário. Isso pode ser um plano proposital, uma vez que a inclusão seleciona os elementos que serão incluídos em detrimento de outros, que continuarão excluídos e a motivação para a construção desse perfil é normalmente formatada pelo projeto político, social e econômico.

O modo como cada exame gerencia suas experiências sociais resulta no acúmulo de novas camadas na memória do signo, e é sobre as últimas camadas que as novas

práticas sociais se dão, sem apagar do cenário as camadas que estão menos aparentes. Cada nova lei e cada nova norma sob as quais Enem e *baccalauréat* são submetidos, uma adição no conceito do exame é realizada.

Cada um desses exames é um signo distinto e por isso cada um deles vivencia esses processos de maneira única. Assim, o *baccalauréat* registra um peso social atribuído a uma prova que nasceu em 1808 com uma herança sígnica trazida do exame que ele substituiu. Ele é o resultado dessas discussões no campo da educação francesa ao longo desses séculos de existência e hoje se caracteriza como um rito de passagem para o sujeito francês. O Enem, por sua vez, recupera uma herança sígnica formada pelo vestibular, modelo de exame tradicional que ainda é corrente. Neste ponto, a diferença entre os exames é que o *baccalauréat* passa a existir ao mesmo tempo em que o gerador de sua herança sígnica deixa seu espaço ao novo exame. O Enem começou seu percurso com um modelo de exame. Depois, quando se tornou também processo seletivo, agregou em si a herança sígnica do vestibular com uma existência concomitante dos dois modelos de exame. Tanto o é que é bastante comum encontrarmos referências sobre o vestibular como “vestibular tradicional” em oposição ao Enem.

O fato de portar uma herança sígnica significa portar elementos que aproximam a identidade do signo gerador da herança e do signo herdeiro. Isso cria um laço entre os signos, e este laço permite-nos recuperar seus dados históricos, suas práticas sociais típicas e os diálogos que esses signos têm registrado em suas camadas. O momento de receber uma herança sígnica inaugura um novo tempo na vida do signo ideológico. Este é o longo processo de estabelecimento contínuo do signo.

Vimos que para ambos os exames, o estabelecimento do signo se deu sobretudo como uma imposição dos Estados. É a partir dessa “inauguração” da existência do exame que o signo também passa a existir e a acumular suas camadas de sentido.

Uma vez que estamos tratando de heranças, gostaríamos também de trazer aqui as discussões sobre leitura que revelaram, neste trabalho, também serem portadoras de heranças históricas que influenciam até hoje a concepção do que é ler e da leitura da literatura. Vimos por meio de uma abordagem histórica e etimológica observando que o modo de conceber a leitura está totalmente condicionado aos jogos de poder vinculados a ela. A Igreja controlou a sociedade determinando quem teria acesso à leitura. Ainda no

grupo dos que eram permitidos a aprender a ler, a Igreja controlou o modo como essa leitura era realizada. Dessa forma, ler era concebido como uma maneira de escutar um texto, de ouvir um sujeito que se manifesta pelo texto escrito, mas este ouvir não promovia uma interação. Não era estimulada a discussão sobre o que se lia, mas a aceitação, o acatamento. Ler, então, era colher os sentidos do texto, numa perspectiva ascendente.

Então o Poder migrou da Igreja para o Estado. Uma forte mostra dessa migração do poder é que o Estado passou a ser responsável pela formação letrada das pessoas, e não mais a Igreja. Quando a Igreja perdeu o controle sobre a parcela da sociedade 'autorizada' a ter acesso a esse conhecimento, o que também permitiu novas abordagens de compreensão da leitura e de seu ensino, outra concepção ganhou relevância: a de que os sentidos são produzidos pelo leitor, cada leitor poderia ter uma constituição de sentidos diferente do outro porque suas leituras pautam-se em sua bagagem cognitiva. Estamos falando do método descendente, em que o sentido é atribuído pelo leitor, e não mais coletado do texto.

Nesta tese focamo-nos no conceito de leitura enquanto interação, concepção contemporânea, recente, e claramente aquela que orienta os documentos oficiais no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais. Essa concepção que visa colocar em interação os interlocutores envolvidos no momento da enunciação, que ganha corpo na leitura.

Os governos fortemente influenciados pela onda neoliberalista, desde Fernando de Collor até o segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, permitiram a transformação da escola em produto capital. Assim, escolas particulares começaram a aparecer no cenário educacional. O governo precisava fazer um exame para poder ranquear as melhores escolas a partir das melhores notas. Mas para tanto, era necessário um ensino uniformizado. Foi neste contexto que surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais. Eles guardam uma certa norma do ensinar a língua portuguesa com base em conteúdo. Depois, com a estabilidade pretendida, criaria os exames, dentre eles o Enem.

Com o ranqueamento de escolas e universidades, ter acertos no Enem mostra não somente que o candidato está apto a continuar seus estudos em nível superior em uma

Universidade Federal, mas sobretudo que ele está apto a reconhecer as leituras priorizadas do governo. A leitura centraliza em si a representação do Poder. Não mais como na Idade Média, em que se controlavam quem teria o direito a aprender a ler e a escrever, mas em um novo modelo, em que o Estado, detentor do Poder, determina de que maneira a leitura deve ser conduzida.

Todo esse percurso faz parte do que hoje é a leitura. Não se trata apenas de modos de concepção, mas de modos de prática da leitura. Cada concepção torna-se uma camada na herança sócio-cultural e todas elas auxiliam de algum modo a estabilização do signo. Vimos que as provas do Enem podem denunciar esse mosaico de leituras na prova. Temos no momento da redação uma possibilidade de experimentar a leitura de maneira mais livre do que as leituras propostas e impostas em cada questão da prova.

Se por um lado a França controlou a população através da leitura principalmente durante a Idade Média, com a Igreja a frente do controle dessa prática social, no Brasil, o início da história da leitura não foi muito diferente. Afirmamos isso considerando por exemplo que a coroa portuguesa havia interditado a produção e a difusão de material escrito no Brasil colônia. A escrita foi permitida e controlada no território brasileiro somente quando a família real portuguesa veio fugida de Portugal para evitar um confronto com Napoleão Bonaparte. Isso demonstra que a coroa portuguesa também estava bastante ciente do poder que está por trás do saber ler.

Hoje em dia esse poder não é mais controlado nem na França e nem no Brasil como era antes, o que não significa que não haja controle. Hoje, somos livres para ler o que quisermos e da forma como quisermos. Mas para a realização da prova do Enem, prevalece um saber ler específico, e esse saber ler eleito pelo Estado é a manifestação do modo como esse controle se dá.

Pensar em inclusão através da leitura e da escrita é situar-se dentro do círculo. Assim, a inclusão é um ponto de vista do que está incluído. Em outras perspectivas, a inclusão é na verdade uma ferramenta de alargamento deste círculo de inclusos. Sendo assim, a leitura não se desfaz de seu caráter de instrumento de poder. Pelo contrário, a ferramenta se torna mais forte, com mais aliados. Assim, com o aumento deste círculo, a língua também passa a transparecer esses novos públicos.

O Enem é uma dessas portas de entrada promovidas pela política de inclusão. Mas ao mesmo tempo, ele determina e exclui. E ainda, ele produz uma classificação dentro do grupo incluído, ou seja, cria diversas outras subclasses que mais uma vez os situa no embate de incluído v.s. excluído. Ao mesmo tempo em que ele atua como porta de inclusão, aos que não passam por ela resta a condição de exclusão.

Neste contexto, vale ressaltar que é o Estado quem determina os modos e conteúdos escolares. Essa escolha está subjugada a uma construção social de um determinado conjunto de valores considerados de prestígio. Não se pode responder no Enem uma questão subjetiva, por razões como as que citamos aqui: o tamanho do país, o número de participantes e o valor de produção da prova, entre outros. A partir das análises que apresentamos, vemos que existe uma corrente de reconhecimentos de leituras que orientam as questões propostas aos estudantes. O Enem está afirmando que reconhecer essas leituras é um critério para pontuação para a inclusão de um determinado candidato. Ainda que as políticas públicas educacionais tenham orientado a prática docente numa perspectiva interacionista, enquanto o instrumento de avaliação ainda atuar como segregador, que vai na direção contrária dos que a perspectiva dos documentos oficiais preconiza. O Enem é o controle entre a passagem, suas leituras devem ser reconhecidas para que o candidato passe.

No caso específico do Enem, ler é saber reproduzir leituras prévias, leituras essas que correspondem a uma perspectiva de leitura. Tendo uma possibilidade de leitura escolhida, as outras são excluídas. Assim, a política de ferramenta de controle social mais uma vez está na linguagem. Aqui, não se trata de determinar quem tem acesso ao universo escrito, mas como esse acesso é dado. Ou seja, o Estado usa o Poder para determinar o uso dessa tecnologia, de modo que ainda existam portas fechadas entre por exemplo, o povo e o próprio Estado. Não conseguimos pensar de outra forma, principalmente quando na atual conjuntura, o Presidente Temer, em uma única canetada acaba com os ensinamentos de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física.

Deste modo, sendo o Enem uma dessas portas, abri-las não depende do esforço de cada candidato, mas a quem, através das políticas públicas implementadas o Estado dá as chaves. Os melhores candidatos alcançam melhores notas, têm maiores chances

das melhores universidades, e poderão preencher o perfil que o projeto político social e econômico elege como privilegiado.

Um dos efeitos que o Enem provoca através da proposta de atuar como agente de inclusão. O discurso de inclusão é dirigido aos excluídos. É o caminho, a oportunidade oferecida a quem teve um déficit em sua formação escolar pública. Se o candidato não atinge boa pontuação, então esse fracasso é considerado apenas do candidato reprovado, e não como o fracasso do sistema de inclusão como um todo.

O sistema fica isento de críticas, porque o Enem é a colocação em prática de uma política de inclusão. Assim, ele pode ser considerado com a parte do esforço que cabe ao Estado.

Apesar de não mais no comando do Poder como na Idade Média, a censura da Igreja sobre o que pode ser lido está sempre presente, de um modo ou de outro. Ela, por exemplo, continua censurando leituras que não são consideradas edificantes do ponto de vista cristão. Poderíamos mesmo citar o caso de uma criança que nos revelou ter muita vontade de ler a saga Crepúsculo, da escritora norte americana Stephenie Meyer, mas que era fortemente desencorajada a lê-lo por suas professoras. Ela estudava em um colégio evangélico, e revelou-nos em uma conversa informal que um dos argumentos utilizados para desestimular a leitura destes livros era que o assunto tratava do demônio.

A leitura é uma tecnologia multifacetada. Ela se molda de acordo com o tempo em que ela ocorre, e também de acordo com as concepções de leitura que dão o tom da prática, mas acima de tudo, ela está condicionada aos objetivos que o leitor adota para com sua leitura. E os objetivos de uma leitura estão intimamente relacionados com o material que é lido, e assim chegamos aos gêneros discursivos. Cada gênero discursivo articula a interação social de uma determinada maneira, e o resultado disso é que cada manifestação genérica é capaz de elaborar para si meios de leitura específicos.

Vimos que a literatura é um objeto de estudos da escola, ou seja, ela corresponde a um saber escolar, que chamamos incansavelmente ao longo da tese de literatura escolarizada. Ler literatura na escola é diferente de ler literatura em casa, por exemplo. Vimos que no *baccalauréat* a literatura escolarizada é trabalhada numa perspectiva tecnicista, trata-se de dominar os saberes técnicos da literatura, e não apenas de lê-los e depreender da leitura os sentidos que a alma de cada um evoca. Não se trata de

apreciação artística, mas de demonstração de um saber técnico escolarizado sobre uma materialidade artística. Já no Enem, a literatura escolarizada não é recuperada da mesma forma. No exame brasileiro, a literatura escolarizada serve como um suporte de produção de leituras a partir de fragmentos por parte do Estado, e este espera que seus avaliandos sejam capazes de reconhecer a leitura realizada.

Só nesta tese temos explícitos vários modos de proceder com a leitura da literatura. Quando ela é levada para o espaço escolar, a produção da leitura se altera de acordo com o novo contexto. Isso porque a leitura é uma manifestação enunciativa. Assim como produzir textos da esfera não escolar no âmbito escolar pode torná-los artificiais e atrapalhar a produção, a leitura da literatura pode sofrer também reflexos que desvirtuam a leitura e a função da literatura na sociedade. Contudo, como essas leituras literárias dentro e fora da escola são os componentes da nossa sociedade, não podemos dizer que a literatura escolarizada não é válida. Por outro lado, devemos atentar-nos a essa leitura específica. Devemos observar que o mesmo objeto se presta a leituras diferentes que variam de acordo com o contexto em que a leitura se dá e com os objetivos adotados para com essa leitura.

Temos então que a literatura se presta a tantas diversas leituras quanto os contextos em que ela é realizada. Isso acontece graças ao aspecto enunciativo do qual a leitura se serve para existir. Uma enunciação é única, e essa característica encontra seu eco na leitura. Cada leitura é igualmente única. O modo como cada leitor se coloca no diálogo através da leitura é único. Sendo essas características verdadeiras, também é verdadeira quando tratamos da literatura enquanto um texto dentro de outro texto. Os gêneros secundários, como o exame, podem se servir de um recorte de texto literário para conduzir uma leitura específica, leitura tal a ser (re)realizada pelo avaliando, o leitor do e no exame. Por exemplo: o Estado realiza uma determinada leitura de uma materialidade literária. Quando ele recupera esse texto em sua enunciação, ele propõe uma leitura específica do *corpus* ao seu interlocutor, o avaliando. Este, por sua vez, realiza uma leitura já viesada do objeto literário, guiado por um projeto enunciativo que se serve do texto recuperado desconsiderando o projeto enunciativo que este texto tinha antes de ser utilizado no exame.

Vemos que existem muitas forças que agem ao mesmo tempo na produção de uma leitura. Herança sógnica, a posição do texto dentro do gênero que o engloba, os projetos enunciativos em jogo, a história da prática da leitura e da leitura no ambiente escolar. Ler literatura na escola é uma atividade complexa da perspectiva enunciativa e discursiva. Ler qualquer que seja o objeto é colocar-se em cena e propor-se a dialogar com tudo e todos relacionados ao contexto da leitura. Ler é dar voz ao mesmo tempo em que se fala. Ler é o encontro discursivo, enunciativo e dialógico concentrados em um único ato. Ler é tudo isso nas avaliações nacionais e fora delas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. *Diferentes formas de ler.* (s/d) Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>. Acesso em: 30 dez 2015.

BAETA, A. M. B. O estado do conhecimento do vestibular – discussão final. *Revista Educação e Seleção*, São Paulo, n. 12, 1985. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/112.pdf>. Acesso em: 14 nov 2015.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso [1952/53]. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

BAKHTIN, M. VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012 [1929].

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 2013 [1965].

BATISTA, A. A. G. Sobre a leitura: notas para a construção de uma concepção de leitura e de interesse pedagógico. *Em aberto*. Brasília, ano 10, n.52, out./dez. **1991**. Disponível em: Acesso em 22 dez. 2015.

BELHOSTE, B. L'examen, une institution sociale. L'examen: évaluer, sélectionner, certifier. XVI^e-XX^e siècles. *Histoire de l'éducation*. Paris, n. 94, p. 5-16, 2002.

BENTO, J. R. O processo da leitura. *Millenium*. Viseu, n. 4. **1996**. Disponível em: <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/672/1/O%20PROCESSO%20DA%20LEITUR A.pdf>. Acesso em: 30 dez 2015.

BOZON, M. Des rites de passages aux « premières fois » : une expérimentation sans fin. *Agora: débats/jeunesse*, Paris, v.28, n. 28, p. 22-33. 2002.

BRAIT, B. Interação na fala e na escrita. In: Preti, D. (org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2002. p. 125-158.

BRAIT, B. (org.). *Outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2007.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB – Lei n.º 9694/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, **1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 17 nov 2015.

BRASIL. MEC/SEF *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: bases legais*. Brasília: MEC, **2000**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acesso em: 17 nov 2015.

BRASIL. MEC *Diretrizes curriculares nacionais para a formação do professor da educação básica, no âmbito do ensino superior*. Brasília: MEC/CNE, 2001.

BRASIL. *Enem documento básico 2002*. Brasília: Inep/MEC. **2002**. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/265>. Acesso em 16 nov 2015.

CHARTIER, R. Do código ao monitor: a trajetória do escrito. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n. 21, Ago. 1994.

CHARTIER, R. Escutar com os olhos dos mortos. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 24, n. 69. **2010**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142010000200002&script=sci_arttext Acesso em: 30 dez 2015.

DARCOS, X. *Histoire de la littérature française*. Hachette éducation : Paris, 1992.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferências e contexto sócio-cultural*. Dissertação. UFMG – Belo Horizonte, 1988.

Dicionário Aurélio Online. Disponível em 10 nov 2015. Acesso em <<http://dicionariodoaurelio.com/vestibular>>.

FARIA, E. O Dicionário escolar latino-português. 3. ed. Brasília: MEC, 1962.

FIGUEIREDO, C. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Lisboa: 1913.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ed. Ática, 2006.

FRAGA, S. M. R. *Língua estrangeira moderna no vestibular: que conhecimento linguístico é exigido nas provas de língua espanhola?* Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2001.

FRANCE. **Voies de fomations et diplômes** : le baccalauréat, premier grade universitaire. Disponível em: < http://www.bcq.usp.br/fotos/manual_referencias.pdf>. Acesso em: 17 ago 2015.

GALVÃO, A. M. O. *Glossário Ceale*. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-silenciosa>. Acesso em: 30 dez 2015.

GERALDI, W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2010.

GERALDI, W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: **Palavras e contrapalavras**: wnfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos : Pedro & João Editores, 2012, p. 19-39.

GRÉARD, O. **Éducation et instruction**: enseignement supérieur. 2. ed. Paris: Hachette, 1889.

HÉBRAD, J. A lição e o exercício: algumas reflexões sobre a história das práticas escolares de leitura e escrita. *Santa Maria*. Santa Maria, v. 32 - n. 01, p. 11-20. **2007**. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 29 dez 2015.

INEP. *Enem*: relatório pedagógico 2004. Brasília: Inep/MEC 2007. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2004.pdf Acesso em: 16 nov 2015.

INEP. Edital n. 6, de 15 de maio de 2015: *Exame nacional do ensino médio – Enem 2015*. Disponível em 10 nov 2015. Acesso em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2015/edital_enem_2015.pdf>.

JOBIM E SOUZA, S. *Infância e linguagem*: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1995.

KRIEG-PLANQUE, A. *A noção de “fórmula” em Análise do Discurso*: quadro teórico e metodológico. São Paulo: Parábola, 2010.

LAROUSSE ILLUSTRÉ, LE PETIT : en couleurs. Paris, Éditions Larousse: 2012.

LENZ, Cristiane. Relações entre signo e ideologia na leitura materialista de Bakhtin / Volochínov. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 3., n. 3, JUL-DEZ. 2014, p. 1527.

LEFFA, J. *Aspectos da leitura*: uma perspectiva psicolingüística. Porto Alegre: 1996.

LO, A. K. *Le baccalauréat: Un rite de passage dans une société moderne occidentale comme la France ?*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Université de Caen Basse-Normandie, Caen. 2002.

LOPES, D. C. DITTRICH, I. J. A palavra como signo ideológico no discurso jornalístico. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/lopez-debora-ivo-palavra-signo-ideologico.html>> Acesso em: 20 nov 2015

MACHADO, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO ET AL. (orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. 2 ed. Curitiba: Editora da UFPR, 1999.

MACHADO JÚNIOR, L. B. S. CONSTANTINO, E. P. Possibilidades de diálogo entre o conceito de ideologia em bakhtin e a teoria das representações sociais. *Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 1., n. 2., Dez. 2012, p. 93-111.

MANGUEL, A. *Une histoire de la lecture*. Babel: Paris, 1998.

MENEGASSI R. J. ANGELO, C. M. P. Conceitos de Leitura. IN. MENEGASSI, R. J. Leitura e Ensino. Maringá: Eduem, 2005.

MARCHAND, P. Deux cents ans de baccalauréat: les grandes étapes. In: MARCHAND, P. (org). Le baccalauréat : 1808-2008: certification française ou pratique européenne? **Revue du nord**. Lille, n. 24, 2010.

MARTIN, J. Aux origines de la “Science des examens”, 1920-1940. L’examen: évaluer, sélectionner, certifier. XVI^e-XX^e siècles. **Histoire de l’éducation**. Paris, n. 94, p. 5-16, 2002.

MORAES, G. L. *A escolarização da leitura literária: o olhar do professor*. (s/d). Disponível em:

<file:///C:/Users/guilh/Documents/1.%20UNIVERSIT%C3%81RIA/1.%20DOCTORADO/QUALIFICA%C3%87%C3%83O/moraes.pdf> Acesso em: 11 jul. 2016.

PERFEITO, A. M. et al. Leitura e análise linguística: diagnóstico e proposta de intervenção. *Acta Scientiarum*. Maringá, v. 29, n. 2, p. 137-149, **2007**. Disponível em: acesso em: 22 jun 2010.

PIETRI, E. Concepções de língua e escola e propostas de ensino de língua portuguesa: discussões sobre reprodução /transformação social. *Falla dos Pinhaes*, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.2, n.2, jan./dez. **2005**. Disponível em: Acesso em 24 dez 2015.

PONZIO, A. *No círculo com Mikhail Bakhtin*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

ROBERT, LE: *illustré & son dictionnaire* internet. Paris, Le Robert: 2015.

SACCONI, Luiz Antonio. *Minidicionário de língua portuguesa*. São Paulo: Atual, 1996, p. 675.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER ET AL. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. 2 ed. São Paulo: Editora Parábola, 2007. p. 152–183.

ROPERT, P. *Le baccalauréat: deux cents ans d'histoire*. **Les nouveaux chemins de la connaissance**. France Culture: Paris, 2014. Disponível em: < <http://www.franceculture.fr/2014-05-30-le-baccalaureat-deux-cents-ans-d-histoire>>. Acesso em 18 agosto 2015.

SACCONI, Luiz Antonio. *Minidicionário de língua portuguesa*. São Paulo: Atual, 1996, p. 675.

SANTOS, W. *A verdade sobre o vestibular*. São Paulo: Ática, 1988.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 20 ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1995.

SILVA, R. Linguagem e ideologia: embates teóricos. *Linguagem em (Dis)curso*. Santa Catarina. v. 9, n. 1, p. 157-180, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n1/a08v9n1.pdf>>. Acesso em: 25 out 2015.

SOARES, D. H. P. *A escolha profissional do jovem ao adulto*. São Paulo: Summus, 2002.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 dez 2015.

SOARES, M. Letramento, um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 1998. 226 p.

SOBRAL, A. Ver o texto com os olhos do gênero: uma proposta de análise. *Bakhtiniana*. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 85-103, jan./jun. 2009.

SOBRAL, A. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 37-45, jan./mar. 2011.

TAYLOR, K. *Inconnu à cette adresse*. Paris: Editions Autrement, 1999.

TEIXEIRA, Sérgio. Vestibular: ritual de passagem ou barreira ritualizada. *Ciência e Cultura*, 33 (12): 1574-80, dez.1981.

VESTIBULAR. Acesso em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/vestibular/>>. Disponível em 12 nov 2015.

VOLOCHÍNOV, V. N. O que é linguagem [1930a]. In: VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

XAVIER, A. C. SANTOS, C. F. O texto eletrônico e os gêneros do discurso. *Veredas: revistas de estudos linguísticos*. Juiz de Fora, v. 4, n. 1, p. 51-57.

ZOPPI-FONTANA, M. G. O outro da personagem: enunciação, exterioridade e discurso. In: BRAIT, B. org.). *BAKHTIN: dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora Unicamp, 2005.

ANEXO 1

Sujets du baccalauréat 2013 Série L

SÉRIE L

Objet d'étude : Les réécritures, du XVII^e siècle jusqu'à nos jours.

Textes :

Texte A : Daniel Defoe, Robinson Crusoé, 1719 (traduit de l'anglais par Petrus Borel). Texte B : Paul Valéry, La Jeune Parque et poèmes en prose, Histoires brisées, « Robinson », 1950.

Texte C : Michel Tournier, Vendredi ou les Limbes du Pacifique, chap. 3, 1967.

Texte D : Patrick Chamoiseau, L'Empreinte à Crusoé, 2012.

TEXTE A : Daniel Defoe, Robinson Crusoé, 1719 (traduit de l'anglais par Petrus Borel).

[Robinson Crusoé est le seul survivant de la Virginie, navire qui s'est échoué sur la côte d'une île déserte. Il va devoir vivre en solitaire pendant de longues années. Dans l'épave du bateau, il a récupéré des outils, grâce auxquels il a creusé un rocher pour faire son habitation. Il a aussi récupéré des plumes, de l'encre et du papier, qui lui permettent de tenir son journal. Voici le récit du mois de décembre 1659, deux mois après le naufrage.]

DECEMBRE

Le 10. — Je commençais alors à regarder ma grotte ou ma voûte comme terminée, lorsque tout à coup — sans doute je l'avais faite trop vaste — une grande quantité de terre éboula du haut de l'un des côtés ; j'en fus, en un mot, très épouvanté, et non pas sans raison ; car, si je m'étais trouvé dessous, je n'aurais jamais eu besoin d'un fossoyeur. Pour réparer cet accident j'eus énormément de besogne ; il fallut emporter la terre qui s'était détachée ; et, ce qui était en core plus important, il fallut étançonner¹ la voûte, afin que je pusse être bien sûr qu'il ne s'écroulerait plus rien.

Le 11. — Conséquemment je travaillai à cela, et je plaçai deux étais ou poteaux posés à plomb sous le ciel de la grotte, avec deux morceaux de planche mis en croix sur chacun. Je terminai cet ouvrage le lendemain ; puis, ajoutant encore des étais garnis de couches, au bout d'une semaine environ j'eus mon plafond assuré ; et, comme ces poteaux étaient placés en rang, ils me servirent de cloisons pour distribuer mon logis.

Le 17. — À partir de ce jour jusqu'au vingtième, je posai des tablettes et je fichai des clous sur les poteaux pour suspendre tout ce qui pouvait s'accrocher ; je commençai, dès lors, à avoir mon intérieur en assez bon ordre.

Le 20. — Je portai tout mon bataclan² dans ma grotte ; je me mis à meubler ma maison, et j'assemblai quelques bouts de planche en manière de dressoir, pour apprêter mes

viandes dessus ; mais les planches commencèrent à devenir fort rares par-devers moi. Je me fabriquai aussi une autre table.

Le 24. — Beaucoup de pluie toute la nuit et tout le jour ; je ne sortis pas.

Le 25. — Pluie toute la journée.

Le 26. — Point de pluie ; la terre était alors plus fraîche qu'auparavant et plus agréable.

Le 27. — Je tuai un chevreau et j'en estropiai un autre qu'alors je pus attraper et amener en laisse à la maison. Dès que je fus arrivé je liai avec des éclisses³ l'une de ses jambes qui était cassée. Nota : J'en pris un tel soin, qu'il survécut, et que sa jambe redevint aussi forte que jamais ; et, comme je le soignai ainsi fort longtemps, il s'apprivoisa et paissait sur la pelouse, devant ma porte, sans chercher aucunement à s'enfuir.

Ce fut la première fois que je conçus la pensée de nourrir des animaux privés, pour me fournir d'aliments quand toute ma poudre et tout mon plomb seraient consommés.

Les 28, 29 et 30. — Grandes chaleurs et pas de brise ; si bien qu'il ne m'était possible de sortir que sur le soir pour chercher ma subsistance. Je passai ce temps à mettre tous mes effets en ordre dans mon habitation.

1- Etançonner : renforcer, étayer.

2- Bataclan : attirail, bazar.

3- Eclisses : plaques de bois.

TEXTE B : Paul Valéry, La Jeune Parque et poèmes en prose, Histoires brisées, « Robinson », 1950.

[Le recueil des Histoires brisées rassemble des textes complètement rédigés, mais aussi des notes, des fragments, des commencements, des bribes de contes ou de poèmes en prose.]

Robinson. Solitude. Création du loisir. Conservation.

Temps vide. Ornement.

Danger de perdre tête, de perdre tout langage.

Lutte. Tragédie. Mémoire. Prière de Robinson.

Imagine des foules, des théâtres, des rues.

Tentation. Soif du pont de Londres.

Il veut écrire à des personnes imaginées, embrasse des arbres, parle tout seul. Crises de rire. Peu à peu n'est plus soi.

Il se développe en lui une horreur invincible du ciel, de la mer, de la nature.

Murmures de la forêt.

Un pied nu.

Psaumes¹ de Robinson (spécialisation des morceaux oppositions réalisation).

Murmures de la forêt. Robinson au milieu des oiseaux, papegeais², etc. Il croit entendre leur langage.

Tous ces oiseaux disent des sentences. Répétitions.

Les uns originaux.

Les autres répètent des vérités qui deviennent fausses par la répétition seule.

Le Robinson pensif.

(Manuel du Naufragé.)

Dieu et Robinson — (nouvel Adam) —

Tentation de Robinson.

Le pied marqué au sable lui fait croire à une femme.

Il imagine un Autre. Serait-ce un homme ou une femme ?

Robinson divisé — poème.

Coucher de soleil — Mer.

Le « Robinson pensif » — Système isolé.

— Le moment de la réflexion.

— Utilisation des rêves.

Théorie de la reconstitution. Les 3 doigts de références.

Mémoire.

De ce qu'il avait appris, ce qui demeure est ce qui convenait à sa substance.

Robinson 1) reconstitue des lectures. 2) les rejette. Robinson reconstitue sans livre, sans écrit, sa vie intellectuelle. — Toute la musique qu'il a entendue lui revient —

Même celle dont le souvenir ne lui était pas encore venu — revient. Sa mémoire se développe par la demande, et la solitude et le vide — Il est penché sur elle. Il retrouve des livres lus — note ce qui lui en revient.

Ces notes sont bien curieuses.

Enfin le voici qui prolonge et crée à la suite.

1- Psaumes : poèmes d'un livre de la Bible et, par la suite, poèmes religieux chantés.

2- Papegeais : perroquets.

TEXTE C : Michel Tournier, Vendredi ou les Limbes du Pacifique, chap. 3, 1967.

[Au début du roman, Robinson récupère ce qu'il peut dans l'épave de la Virginie.]

Les livres qu'il trouva épars dans les cabines avaient été tellement gâtés par l'eau de mer et de pluie que le texte imprimé s'en était effacé, mais il s'avisait qu'en faisant sécher au soleil ces pages blanches, il pourrait les utiliser pour tenir son journal, à condition de trouver un liquide pouvant tenir lieu d'encre. Ce liquide lui fut fourni inopinément par un poisson qui pullulait alors aux abords de la falaise du Levant. Le diodon, redouté pour sa

mâchoire puissante et dentelée et pour les dards urticants qui hérissent son corps en cas d'alerte, a la curieuse faculté de se gonfler à volonté d'air et d'eau jusqu'à devenir rond comme une boule. L'air absorbé s'accumulant dans son ventre, il nage alors sur le dos sans paraître autrement incommodé par cette surprenante posture. En remuant avec un bâton l'un de ces poissons échoués sur le sable, Robinson avait remarqué que tout ce qui entrait en contact avec son ventre flasque ou distendu prenait une couleur rouge carminée extraordinairement tenace. Ayant pêché une grande quantité de ces poissons dont il goûtait la chair, délicate et ferme comme celle du poulet, il exprima dans un linge la matière fibreuse sécrétée par les pores de leur ventre et recueillit ainsi une teinture d'odeur fétide, mais d'un rouge admirable. Il se hâta alors de tailler convenablement une plume de vautour, et il pensa pleurer de joie en traçant ses premiers mots sur une feuille de papier. Il lui semblait soudain s'être à demi arraché à l'abîme de bestialité où il avait sombré et faire sa rentrée dans le monde de l'esprit en accomplissant cet acte sacré : écrire. Dès lors il ouvrit presque chaque jour son log-book pour y consigner, non les événements petits et grands de sa vie matérielle — il n'en avait cure — , mais ses méditations, l'évolution de sa vie intérieure, ou encore les souvenirs qui lui revenaient de son passé et les réflexions qu'ils lui inspiraient.

Une ère nouvelle débutait pour lui — ou plus précisément, c'était sa vraie vie dans l'île qui commençait après des défaillances dont il avait honte et qu'il s'efforçait d'oublier. C'est pourquoi se décidant enfin à inaugurer un calendrier, il lui importait peu de se trouver dans l'impossibilité d'évaluer le temps qui s'était écoulé depuis le naufrage de la Virginie. Celui-ci avait eu lieu le 30 septembre 1759 vers deux heures de la nuit. Entre cette date et le premier jour qu'il marqua d'une encoche sur un fût de pin mort s'insérait une durée indéterminée, indéfinissable, pleine de ténèbres et de sanglots, de telle sorte que Robinson se trouvait coupé du calendrier des hommes, comme il était séparé d'eux par les eaux, et réduit à vivre sur un îlot de temps, comme sur une île dans l'espace.

Il consacra plusieurs jours à dresser une carte de l'île qu'il compléta et enrichit dans la suite au fur et à mesure de ses explorations. Il se résolut enfin à rebaptiser cette terre qu'il avait chargée le premier jour de ce nom lourd comme l'opprobre¹ « île de la Désolation ». Ayant été frappé en lisant la Bible de l'admirable paradoxe par lequel la religion fait du désespoir le péché sans merci et de l'espérance l'une des trois vertus théologiques², il décida que l'île s'appellerait désormais Speranza, nom mélodieux et ensoleillé qui évoquait en outre le très profane souvenir d'une ardente Italienne qu'il avait connue jadis quand il était étudiant à l'université d'York.

1- L'opprobre : la honte.

2- Vertus théologiques : les vertus les plus importantes pour le salut chrétien : la foi, l'espérance, la charité.

TEXTE D : Patrick Chamoiseau, L'Empreinte à Crusoé, 2012.

[Le personnage du romancier martiniquais Patrick Chamoiseau ignore tout de son identité et de ses origines (il n'est pas sûr de s'appeler Robinson Crusoé). Au début du roman, alors qu'il est déjà dans l'île depuis vingt ans, il revient sur le rivage où il a repris conscience après le naufrage et se remémore les premiers temps de sa vie solitaire.]

[...] les objets rapportés de l'épave alimentèrent mes imaginations d'une dimension occidentale, j'étais prince, castillan¹, chevalier, dignitaire de grande table, officier de légions ; j'allais entre des châteaux, des jardins de manoirs, traversais d'immenses salles habillées de velours ; déambulais sur des pavés crasseux, dans des ruelles jaunies par des lanternes huileuses ; longuais des champs de blé qui ondoient sans fin au pied de hauts remparts... ; mais des images étranges surgissaient des trous de ma mémoire : vracs de forêts sombres dégoulinantes de mousses, des villes de terre auréolées de cendres et de jasmin, dunes de sable avalant l'infini, falaises recouvertes d'oiseaux noirs battant des ailes cendreuseuses ; ou bien des cris de femmes qui mélangeaient l'émotion de la mort à des chants d'allégresse... ; à cela s'ajoutait un lot d'étrangetés qui semblaient remonter de ma substance intime — ... l'arrivée d'un chacal qui embarrasse des dieux... des lézards noirs et blancs qui tissent des étoffes... des jumeaux dans unealebasse de mil... bracelets de prêtres clique tant autour d'un masque à cornes... — , mais elles étaient tellement incompatibles avec l'ensemble de mes évocations que je les mis au compte d'un résidu de souvenirs appartenant à quelque marin vantard que j'aurais rencontré ; de fait, reliées ensemble, mon imagination à partir des objets et ma mémoire obscure ne faisaient que chaos : toute possibilité de mettre au clair mon origine réelle disparaissait alors ;

quoi qu'il en soit, ces chimères ne durent pas être probantes ; à mesure que j'affrontais la puissance ennemie qu'étaient cette île et son entour, il m'arriva de défaillir au point d'admettre cette absence d'origine personnelle ; abandonnant toute consistance, je m'imaginai crabe, poulpe dans un trou de poulpe, petit de poulpes dans une engeance de poulpes ; je me retrouvais à faire le crapautard² dans les bulles d'une vase ; mais le pire surgissait lorsque j'atteignais le point fixe d'une absence à moi-même : mon regard alors ne se posait sur rien, il captait juste l'auréole photogène³ des choses qui se trouvaient autour de moi ; je me mettais à renifler, à grogner et à tendre l'oreille vers ce qui m'entourait ; dans ces moments-là, je cheminai avec la bouche ouverte dégoulinante de bave, et je me sentais mieux quand mes mains s'associaient à mes pieds dans de longues galopades ; puis je m'en sortais (allez savoir comment !) et, pour sauvegarder un reste d'humanité, je revenais à ces fièvres narratives qui allaient posséder mon esprit durant de longues années ; je n'avais rien trouvé de mieux que de m'inventer ma propre histoire, de m'ensourcer dans une légende ; je me l'écrivais sur les pages délavées de quelques épais registres sauvés de la frégate, avec le sentiment de la serrer en moi, à portée d'un vouloir ; sans doute jaillissait-elle d'un ou de deux grands livres restés enfouis

dans mon esprit ; des livres déjà écrits par d'autres mais que je n'avais qu'à réécrire, à désécrire, dont je n'avais qu'à élargir l'espace entre les phrases, entre les mots et leurs réalités, pour les remplir de ce que je devenais sans vraiment le savoir, et que j'aspirais à devenir sans être pour autant capable de l'énoncer ; [...]

1- Castillan : habitant de la Castille, en Espagne (le nom de cette région vient du mot « castillo », petit château).

2- Crapautard : mot inventé combinant « crapeau » et « tétard ».

3- Photogène : qui génère de la lumière, luminescent.

I- Après avoir lu tous les textes du corpus, vous répondrez à la question suivante (4 points) :

A quoi sert le journal dans Robinson Crusoé de Daniel Defoe (texte A) ? Quelles fonctions les autres textes donnent-ils à l'écriture ?

II. Vous traiterez ensuite, au choix, l'un des sujets suivants (16 points) :

- **Commentaire**

Vous commenterez le texte de Patrick Chamoiseau (texte D).

- **Dissertation**

Pensez-vous que toute création littéraire soit, d'une certaine manière, une réécriture ? Vous répondrez à cette question en vous fondant sur les textes du corpus ainsi que sur les textes et les œuvres que vous avez étudiés et lus.

- **Invention**

Vous réécrirez les huit premières lignes du texte de Paul Valéry (texte B) en inventant un récit à la première ou à la troisième personne, qui complète, qui développe ou qui prolonge les images et les idées fragmentaires de cette « histoire brisée ».