



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

LIANA CRISTINA GIACHINI

**O VELHO DISCURSO DO NOVO:
(RE) SIGNIFICAÇÕES EM TORNO DA NOÇÃO DE LÍNGUA NO ENEM**

CHAPECO-SC

2014

LIANA CRISTINA GIACHINI

**O VELHO DISCURSO DO NOVO:
(RE) SIGNIFICAÇÕES EM TORNO DA NOÇÃO DE LÍNGUA NO ENEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, sob orientação da Profa. Dra. Mary Neiva Surdi da Luz.

CHAPECO-SC

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D

CEP: 89802-210

Caixa Postal 181

Bairro Jardim Itália

Chapecó - SC

Brasil

Giachini, Liana Cristina

O VELHO DISCURSO DO NOVO: (RE) SIGNIFICAÇÕES EM
TORNO DA NOÇÃO DE LÍNGUA NO ENEM/ Liana Cristina
Giachini. -- 2014.

140 f.:il.

Orientadora: DraMary Neiva Surdi da Luz.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos (PPGEL), Chapecó, SC, 2014.

1. Língua Imaginária. 2. Memória Discursiva. 3.
Redação do Enem. 4. Ressonâncias discursivas. 5. Análise
de Discurso. I. Luz, DraMary Neiva Surdi da, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

LIANA CRISTINA GIACHINI

**O VELHO DISCURSO DO NOVO:
(RE)SIGNIFICAÇÕES EM TORNO DA NOÇÃO DE LÍNGUA NO ENEM**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, defendido em banca examinadora em 13 de novembro de 2014.

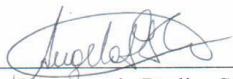
BANCA EXAMINADORA:



Presidente/Orientadora: Profa. Dra. Mary Neiva Surdi da Luz (UFFS)



Profa. Dra. Amanda Eloísa Scherer (UFSM)



Profa. Dra. Angela Derlise Stübe (UFFS)

Prof. Dr. José Simão da Silva Sobrinho (UFFS)

Chapecó-SC, novembro de 2014.

À vovó Izolda,
cuja memória reverbera.

AGRADECIMENTOS

A meu filho Jonas, que me mostrou que a vida, assim como as palavras, é intensa e polissêmica.

A meu pequeno Guilherme, cuja alegria de viver é tônico em dias difíceis.

A meus pais - Josemário e Maria Joana -, sem os quais não seria possível prosseguir, pelo apoio e dedicação incondicionais em todos os momentos de minha vida.

A minhas irmãs - Taiana, Ana Paula e Franciela - por assumirem a posição-sujeito mãe, ao protegerem e amarem meus filhos como se fossem os seus, nos momentos em que estive ausente.

A meus alunos e ao Colégio Trilíngue Inovação, pela compreensão e apoio contínuo.

Aos colegas, das duas turmas das quais me sinto integrante, pelas trocas de saberes, pelo companheirismo e carinho que sempre me dedicaram.

À banca examinadora, Dra. Amanda Eloina Scherer, Dra. Angela Derlise Stübe e Dr. José Simão da Silva Sobrinho, pela leitura atenta e importantes contribuições, que tornaram possível a (re)(des)construção de sentidos.

À equipe docente do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal da Fronteira Sul, pela seriedade, rigor e empenho na busca por garantir um curso de qualidade, sem perder a humanidade.

Às professoras Dra. Amanda Eloina Scherer e Dra. Verli Petri e aos membros do Laboratório *Corpus* (UFSM), pela carinhosa acolhida e produtivas discussões que me tiraram do conforto da evidência.

Aos amigos, que muitas vezes negligenciei por estar imersa em meus estudos, pela paciência e compreensão.

À querida amiga Priscila Steffens Orth, pela interlocução, pelas leituras (com)partilhadas e pelo efeito de reticências.

À Mirian, um ser de luz.

À minha orientadora, Mary Neiva Surdi da Luz, pelo incentivo, exigência, paciência, empatia, doação, amizade e carinho. Sou grata por me desafiar a atravessar as evidências, por me apresentar ao território agreste da Análise de Discurso, pelo dito e pelo não-dito.

Parada do velho novo

Eu estava sobre uma colina e vi o Velho se aproximando,

mas ele vinha como se fosse o Novo.

Ele se arrastava em novas muletas, que ninguém antes havia visto,

e exalava novos odores de putrefação, que ninguém antes havia cheirado.

[...]

Em torno estavam aqueles que instilavam horror e gritavam:

Aí vem o Novo, tudo é novo, saúdem o Novo, sejam novos como nós!

E quem escutava, ouvia apenas os seus gritos, mas quem olhava, via tais que não gritavam.

Assim marchou o Velho, travestido de Novo, mas em cortejo triunfal levava consigo o Novo e o exibia como Velho.

O Novo ia preso em ferros e cobertos de trapos; estes permitiam ver o vigor de seus membros.

E o cortejo movia-se na noite, mas o que viram como a luz da aurora era luz dos fogos no céu.

*E o grito: *Aí vem o Novo, tudo é novo, saúdem o Novo, sejam novos como nós!* Seria ainda audível, não tivesse o trovão das armas sobrepujado tudo.*

Bertold Brecht

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo o discurso sobre a língua nas matrizes de referência para avaliação da redação do Exame Nacional do Ensino Médio, objetivando investigar as redes de significação em torno da noção de língua. Para isso, à luz da Análise do Discurso franco-brasileira, foi realizada a análise documental das edições de 2012 e 2013 dos guias “A redação no ENEM: guia do participante”, disponibilizados pelo INEP aos participantes da prova. Em nossa investida analítica, procuramos compreender os efeitos de sentido sobre a língua neste corpus, problematizando as relações que ele mantém com os saberes linguísticos e a história do ensino de Língua Portuguesa, além da constituição dos processos seletivos de ingresso no ensino superior. A partir dessa análise, compreendemos que, marcados por saberes diversos, algumas vezes conflitantes, outras consonantes, os Guias trazem em si uma tentativa de romper com o passado de tradição gramatical. Entretanto, há redes de significação em que ressoam uma concepção de língua imaginária, na qual os efeitos da memória se mantêm. Assim, ponderamos que não há ruptura, uma vez que os sentidos produzidos no discurso sobre a língua na avaliação da produção escrita nas matrizes de referência para redação 2012/2013 funcionam de forma heterogênea, convivendo, interagindo e (re)significando, conforme as condições de produção. Nessas redes parafrásticas, constituídas na repetibilidade do dizer, o velho se mantém no novo, (re) produzindo sentidos sempre antes já-lá.

Palavras-chave: Língua Imaginária. Memória discursiva. Redação do Enem.

ABSTRACT

This paper aims to study the speech about language in the competences evaluated in the essay section of the National Exam of High School (ENEM), aiming to investigate the signification webs over the language concept. In order to do that, enlightened by the French-Brazilian Discourse Analysis, the documental analysis was made based on the 2012 and 2013 guides called “The essay section on ENEM: participant guide”, provided by INEP to the participants of the test. Throughout our analytical attempt, we sought to comprehend the sense effects over language in this corpus, questioning the relationship that it maintains with the linguistic knowledge and the history of teaching the Portuguese Language, besides the constitutions of the selective process to join graduate school. From this analysis, we understand that, marked by diverse knowledge, conflicting at times, other consonants, the Guides bring along an attempt to break the past Grammar tradition. Nevertheless, there are some signification webs that resound a conception of imaginary language, in which the memory effects remain. Thus, we ponder that there is no rupture, once the sense produced in the discourse over language in the assessment of the writing piece in the reference matrix for the 2012/2013 essay section work as a heterogeneous way, living with it, interacting and (re)signification, according to the conditions of production. In those paraphrastic webs, constituted by the repeatability of the saying, the old remains in the new, (re)producing senses that have been there before

Keywords: Imaginary language. Discursive memory. Enem Essay Section.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sumário do documento A redação do Enem 2013: Guia do Participante.....	24
Figura 2 – Sumário do documento A redação do Enem 2012: Guia do Participante.....	24
Figura 3 – Competências avaliadas na redação do Enem 2012.....	51
Figura 4 – Competências avaliadas na redação do Enem 2013.....	52
Figura 5 – Sítio de significação em torno das palavras ENEM e VESTIBULAR	55
Figura 6 – Esquema de orientação simplificada sobre a estrutura dissertativa	67
Figura 7 – Representação das ressonâncias discursivas da língua imaginária no GD1	77
Figura 8 – Representação do sítio de significação em torno da palavra texto.....	83
Figura 9 – Repetibilidade que marca a ressonância de uma concepção texto como unidade delimitada e homogênea de sentidos	84
Figura 10 – Rede parafrásticas em torno da palavra limites em que ressoam sentidos das SDR 1 e SDR 2, considerando a porosidade das formações discursivas	93
Figura 11 – Ressonâncias da Linguística Textual em GP 2012 e GP2013	96
Figura 12 – Rede de sentidos produzida em torno da proibição e orientação por meio da injunção, visando ao efeito de controle	98
Figura 13 – Imagem veiculada na internet pondo em destaque o trecho desconectado do tema em uma redação do ENEM.....	102
Figura 14 – Reportagem do Jornal Nacional apontando “desvios” da norma culta em textos que receberam nota 1.000 no ano de 2012	103
Figura 15 – Deslizamento de sentidos em torno dos qualificadores do substantivo domínio nos GPs 2012 e 2013.....	109
Figura 16 – Mudanças na formulação escrita da Competência I.....	112
Figura 17 – (Des)qualificadores do substantivo desvio no GP2012	118
Figura 18 - Representação da (re)formulação da Competência I nos GPs 2012 e 2013	120
Figura 19 – Possíveis redes de sentidos em torno da mudança na formulação da Competência I.....	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Rede Parafrástica Produzida em torno das Nomeações Atribuídas ao Vestibular	50
Quadro 2 – Divisão das áreas de conhecimento incluídas no ENEM (Elaboração).....	53
Quadro 3 – Descrição das competências apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.....	61
Quadro 4 – Desdobramento da competência 5 da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias em três habilidades que correspondem às formas de manifestar o desenvolvimento dessa competência de forma prática	62
Quadro 5 – Descrição das regularidades nos critérios de avaliação da redação na UFRJ, no período entre 1988 e 2007, a partir dos estudos de Castro (2013)	66
Quadro 6 – BD Entrelace de saberes	73
Quadro 7 – Grupo Discursivo I	74
Quadro 8 – Grupo Discursivo 2.....	79
Quadro 9 – GD3: Sentidos que se Cerram na Trama do Texto.....	85
Quadro 10 – BD: Redes de sentido a partir da (re)formulação da Competência I.....	105
Quadro 11 – GD1: Entre o Dominar e o Ser Dominado pela/na Língua: Efeitos de Sentido	105
Quadro 12 – (Des) qualificações atribuídas ao substantivo domínio	107
Quadro 13 – GD2: A Língua de Madeira no Cerne da Norma.....	111
Quadro 13 – GD3: Mudanças na Formulação da Competência I – um Gesto de Interpretação	120

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise de Discurso
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FDs	Formações discursivas
FI	Formação ideológica
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GP	Guia do Participante
HIL	História das Ideias Linguísticas
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNE	Plano Nacional de Educação
ProUni	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SDs	Sequências Discursivas
SDCs	Sequências Discursivas Complementares
SDRs	Sequências Discursivas de Referência
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SISUTEC	Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria

UNE União Nacional dos Estudantes
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 MEMÓRIA, SENTIDO(S), HISTÓRIA(S).....	23
2.1 LÍNGUA DE VENTO - EFEITOS DE PREFACIAMENTO NA CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	25
2.2 A OPACIDADE NO DISCURSO DA TRANSPARÊNCIA - ATRAVESSAMENTOS	28
2.3 NA EVIDÊNCIA DO CONSENSO	31
2.4 E NO HOJE... O ONTEM	33
2.5 CURRÍCULO E COMPETÊNCIA	44
2.6 O VELHO NO NOVO ENEM	47
2.7 ESTRUTURAÇÃO DO ENEM	50
2.8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	54
3 (ENTRE) SABERES: EFEITOS DE SENTIDO E DA MEMÓRIA NO DISCURSO SOBRE A REDAÇÃO DO ENEM	57
3.1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM (TRANS)FORMAÇÃO	58
3.2 DA REDAÇÃO À PRODUÇÃO TEXTUAL: ENTRE O NOMEAR E O DESIGNAR	64
3.3 ENTRELACE DE SABERES	72
3.3.1 Ressonâncias do Ensino de Tradição Gramatical/a Língua Imaginária	73
3.3.2 Dos Sentidos (im)possíveis, da Clareza – em Busca do Sentido Único.....	78
3.3.3 Sentidos que se Cerram na Trama do Texto.....	85
3.4 PEQUENAS NOTAS SOBRE NOSSO GESTO DE INTERPRETAÇÃO.....	98
4 REDES PARAFRÁSTICAS, (RE)ESCRITA E (RE)SSIGNIFICAÇÃO: A PRODUÇÃO DE SENTIDOS RELACIONADOS À COMPETÊNCIA I AVALIADA NA REDAÇÃO DO ENEM	100
4.1 O DISCURSO DO ENEM – (RE)FORMULAÇÕES EM REDES PARAFRÁSTICAS	101
4.2 ENTRE O DOMINAR E O SER DOMINADO PELA LÍNGUA: EFEITOS DE SENTIDO	104
4.3 A LÍNGUA DE MADEIRA NO CERNE DA NORMA	111

4.4 MUDANÇAS NA FORMULAÇÃO DA COMPETÊNCIA I – UM GESTO DE INTERPRETAÇÃO	119
5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: UM OLHAR SOBRE SENTIDOS QUE NÃO SE ESGOTAM.....	126
REFERÊNCIAS	129

1 INTRODUÇÃO

*[...] meu assunto por enquanto é a desordem
o que se nega
à fala
o que escapa
ao acurado apuro
do dizer
a borra
a sobra
a escória
a incúria
o não-caber
ou talvez
pior dizendo
o que a linguagem
não disse
por não dizer
porque
por mais que diga
e porque disse
sempre restará
no dito o mudo
o por dizer
já que não é da linguagem
dizer tudo.
(Ferreira Gullar – Desordem)*

O que movimenta nossa curiosidade sobre a língua? O que move/moveu/moverá os linguistas? A língua inatingível de Gadet e Pêcheux? Aquela dos homens loucos por sua língua? A língua como instrumento de poder, de Michel Foucault, ou a inculta e bela flor do Lácio, de Camões? Talvez a língua de Luiz Fernando Veríssimo, cuja gramática deve apanhar todos os dias para perceber quem é que manda... Muitos são os sentidos produzidos no discurso sobre a língua. Gadet e Pêcheux (2004) nos dizem que o amor pela língua pode levar à loucura – a logofilia¹. Mas, afinal, parafraseando Caetano Veloso, o que quer o que pode essa língua? A língua da AD, entre seus ditos, já-ditos e não-ditos?

Apropriamo-nos das palavras de Scherer (2008, p. 140), quando afirma que o lugar que ocupamos na ciência permite a possibilidade de que “[...] essa experiência nos liberte de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para sermos outros, em outro e mesmo lugar”.

Quiséramos nós nos tornarmos capazes de desvendar os mistérios da língua, de atravessá-la por completo e construir saberes e dizeres absolutos sobre ela, diluindo a

¹ Então o simbólico faz irrupção diretamente no corpo, as palavras tornam-se peças de órgãos, pedaços do corpo esfacelado que o “logófilo” vai desmontar e transformar para tentar reconstruir ao mesmo tempo a história de seu corpo e a da língua que nele se inscreve (GADET; PÉCHEUX, 2004, p. 45).

contradição. Mas o que podemos diante do discurso, da memória que irrompe e se faz presente, mesmo quando a voz se cala? A errância da língua nos inquieta e apavora, ao mesmo tempo em que conquista. Encantamo-nos com a possibilidade de tentar desconstruir os efeitos de evidência produzidos nessa língua opaca e incompleta, e foi assim - e por isso - que nossa história começou...

Este estudo tem como objetivo analisar o discurso sobre a língua nas matrizes de referência das competências² avaliadas na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), investigando os efeitos de sentido em torno das matrizes de referência para redação 2012/2013, materializadas em documentos de orientação voltados ao participante do exame. Para isso, à luz da Análise do Discurso desenvolvida por Michel Pêcheux – na França – e Eni Orlandi – no Brasil, organizamos um arquivo documental constituído pelos guias “A redação no ENEM 2012: guia do participante” e “A redação no ENEM 2013: guia do participante” (doravante GP 2012 e GP 2013), disponibilizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) aos participantes da prova, no site oficial do MEC, além de documentos oficiais (leis e textos norteadores) mobilizados durante a análise.

De acordo com Vera (1979, p. 97),

O objeto de uma pesquisa – o problema – pode surgir de circunstâncias pessoais ou profissionais, da experiência científica própria ou alheia, da sugestão proveniente de uma personalidade superior, do estudo, da própria cultura, da leitura de grandes obras, etc. Em todos os casos, trata-se de uma questão que se nos apresenta com certa sutileza, que move nosso interesse e nos convida a buscar uma solução.

Dessa forma, além da motivação científica e da importância social do aprofundamento dos estudos relacionados ao discurso sobre a produção textual no Brasil, esta pesquisa é motivada por nossos anos de trabalho com alunos de nível fundamental e médio no ensino da produção de textos, que fomentam curiosidade e a inquietação. Em pouco mais de uma década de trabalho com o ensino da Língua Portuguesa no ensino médio, vivenciamos diversas transformações em relação às competências exigidas pelo mercado de trabalho e pela sociedade, tanto do docente quanto do aluno em fase de conclusão do Ensino Médio, que almeja o ensino superior.

² *Competências* são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As *habilidades* decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (BRASIL, 2002, p. 11).

Nesta pesquisa, o foco do trabalho está na análise do funcionamento discursivo da noção de *língua* nas matrizes de referência para a avaliação da redação e nos efeitos de sentido produzidos. Pretendemos analisar, ainda, as condições de produção sócio-históricas e ideológicas que estão na base do já-dito, da memória do dizer (interdiscurso) e dos sentidos que se manifestam nas Sequências Discursivas recortadas para o *corpus* do trabalho. Assim, esta pesquisa se constitui no diálogo entre a Análise de Discurso e a História das Ideias Linguísticas (HIL). Adotamos, em nossa investida analítica, o conceito de ressonâncias interdiscursivas, mobilizado a partir dos trabalhos de Serrani (1993), para compreender como e quais saberes filiados aos estudos desenvolvidos nas ciências da linguagem, ecoam na (re)formulação das competências.

Ao retomarmos a produção acadêmica sobre a constituição da disciplina de Língua Portuguesa, constatamos que o ensino desse componente curricular no Brasil passou por diversas mudanças, que foram constituídas em diferentes momentos históricos, e tais transformações afetaram/afetam (in) diretamente a prática pedagógica e os resultados por ela pretendidos e/ou alcançados. Uma dessas alterações foi a adoção do modelo das competências para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Tendo em vista a importância atribuída ao ENEM, consideramos relevante compreender o funcionamento discursivo da noção de língua, identificando os saberes linguísticos aos quais as matrizes de referência para redação 2012/2013 se filiam, por compreendermos que, a partir deles, há uma tentativa de produzir novos sentidos no discurso sobre a redação.

Sabemos que a língua é um espaço de contradições e equívocos, e que a produção de sentidos depende do lugar de onde se fala e das posições-sujeito que assumimos. Para Orlandi (1996b, p. 9),

A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que linguagens, ou as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos.

Nesse sentido, ao voltarmos o olhar para o objeto de estudo escolhido, visando à construção de um dispositivo de interpretação, formulamos algumas questões de pesquisa que nortearam nosso gesto de análise, que não é o único possível, considerando a incompletude e a polissemia da língua. Para tanto, procuramos indagar: *Como e quais saberes linguísticos funcionam/ressoam no discurso sobre a língua na matriz de referência para avaliação por*

competências na redação do ENEM 2012/2013? Que concepção(ões) de língua emergem no corpus? Como o discurso sobre a redação no ENEM 2012/2013 é afetado pelas condições de produção? Que efeitos de sentidos (outros/mesmos) sobre a língua são produzidos na/a partir da formulação/reformulação das competências avaliadas na redação do ENEM 2012/2013? Tais questões foram abordadas do ponto de vista discursivo, pois entendemos que “é na formulação que a linguagem ganha vida, que a memória se atualiza, que os sentidos se decidem, que o sujeito se mostra (e se esconde)” (ORLANDI, 2008, p. 9).

Tendo em vista esses questionamentos, a partir do pressuposto de que os sentidos produzidos no discurso sobre a língua na avaliação da produção escrita nas matrizes de referência para redação 2012/2013 funcionam de forma heterogênea, convivendo e (re)significando, conforme as condições de produção, adotamos a hipótese de que essa (re)significação, manutenção e heterogeneidade são concebidas devido à porosidade nas fronteiras entre as formações discursivas (FDs)³, o que caracteriza nosso objeto como um discurso de entremeio⁴, que está em constante (re)definição e (re)dimensionamento.

Como nosso objeto de estudo é o discurso sobre a língua nas matrizes de referência para avaliação da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, por compreendermos a relação intrínseca entre língua, sujeito e história, consideramos imprescindível abordar as condições de produção sócio-históricas da criação do exame e sua constituição como política de avaliação. Compreendemos que, para que possamos alcançar nossos objetivos, torna-se necessário um diálogo com a História das Ideias Linguísticas (HIL), uma vez que é na/pela história que os sentidos são produzidos e significam. Segundo Luz (2010), ao observarmos o modo como a história se inscreve no discurso, na produção de sentidos, temos o que designamos como historicidade. Dessa forma, a historicidade é uma “relação constitutiva entre língua e história, a partir da qual se considera como os sentidos são produzidos” (LUZ, 2010, p. 26).

Nunes (2007) afirma que a história é vista pelo analista de discurso não como pano de fundo, independente, mas como constitutiva da produção de sentidos. Assim, nosso trabalho não se dá numa perspectiva cronológica, uma vez que buscamos refazer os percursos da produção de sentidos, entendendo os mecanismos pelos quais a ideologia se mantém e como, em determinados momentos históricos, provocam deslocamentos e rupturas. Isso porque,

³ Para Indursky (2005), a FD é dotada de fronteiras bastante porosas que possibilitam a entrada de saberes que lhe eram alheios em determinados momentos.

⁴ Conforme Luz (2010), “entremeio é onde os sentidos que se filiam a diferentes domínios de saber se formulam e entram em funcionamento”.

como nos relata Henry (2010, p. 47), a história consiste no “[...] fazer sentido, mesmo que possamos divergir sobre esse sentido em cada caso”.

Para a constituição do *corpus* desta pesquisa, realizamos um recorte temporal que compreende os anos de 2012 e 2013. Tal escolha se justifica pelo fato de que, a partir desses anos, houve a propagação das matrizes de referência para a redação, por meio dos Guias “A redação no ENEM 2012: guia do participante” e “A redação no ENEM 2013: guia do participante”, divulgados em escolas públicas do Brasil e no meio eletrônico. Contudo, para que pudéssemos compreender como a memória se atravessa e ressurgir no *corpus* analisado, montamos um arquivo composto de diversos documentos de orientação⁵ e pela legislação que rege o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Assim, tais documentos passaram a constituir nosso arquivo, por fundamentarmos essa seleção nas ideias de Pêcheux (1999), para quem o arquivo está entre a materialidade da língua e da história. Entendendo essa relação com a historicidade, não há como dissociar arquivo e condições de produção e, portanto, somos interpelados ideologicamente ao constituir o arquivo.

Nesse percurso de construção do arquivo, fomos levados em nossos gestos de interpretação a fazer os recortes que passaram a constituir o *corpus* de análise. Para Orlandi (1984), os recortes são fragmentos da situação discursiva. Assim, o *corpus* de análise da pesquisa se constitui das matrizes de referência para avaliação da redação do ENEM, recortadas do GP 2012 e GP 2013, além de Sequências Discursivas (SDs) nas quais encontramos regularidades que contribuíram para nossas discussões. Ainda segundo Orlandi (2012), a delimitação do *corpus* não segue critérios empíricos, mas teóricos. Na AD, segundo a autora, “[...] a construção do *corpus* e a análise estão intimamente ligadas: decidir o que faz parte do *corpus* já é decidir acerca de propriedades discursivas” (ORLANDI, 2012, p. 62). Nesse sentido, ao definirmos o *corpus*, já realizamos um gesto de análise que visa àquilo que Orlandi (2012, p. 65) denomina como de-superficialização. Esse processo consiste na análise da materialidade linguística, “naquilo que se mostra em sua sintaxe enquanto processo de enunciação (em que o sujeito se marca no que diz), fornecendo-nos pistas para compreendermos o modo como o discurso que pesquisamos se textualiza”.

Tendo definido o *corpus* da pesquisa, procedemos aos recortes que possibilitaram selecionar as Sequências Discursivas a partir das quais analisamos o funcionamento do discurso. Tal escolha foi feita tomando como base as perguntas que nortearam a construção da

⁵ Citamos como exemplo dos documentos que compõem nosso arquivo, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999), ENEM: documento Básico (2002), LDB 9.394/92, Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1997) e demais documentos e legislação pertinente ao *corpus* desta pesquisa, que foram devidamente citados e constam das referências.

hipótese de pesquisa e considerando as regularidades e os esquemas interdiscursivos de repetibilidade. Para Serrani (1993), a noção de esquema representa, além da forma do repetido, as relações entre as formas que tendem à construção da realidade (imaginária) de um sentido e seus funcionamentos discursivos. A elaboração desse esquema é possível depois de uma análise que compreende as Sequências Discursivas como integrantes de domínios da memória, de atualidade e de antecipação. A partir da identificação desses esquemas de repetibilidade e das redes de sentidos instaurados em torno deles, procuramos criar imagens que as ilustrassem.

Considerando nossas escolhas teóricas e suas implicações metodológicas, organizamos nossas discussões em torno da noção de língua em capítulos que, apesar de separados por uma questão didática, estão entrelaçados e em constante diálogo. Entendemos, ainda, que, no movimento pendular⁶ próprio da Análise de Discurso, não há separação entre a teoria e a análise. Por isso, optamos por manter nossa organização em torno de um dispositivo teórico-analítico que se constrói durante todo o processo, sem que haja necessidade de propormos um capítulo exclusivo para retomar noções teóricas, já que elas são mobilizadas na constituição de nossa pesquisa.

Por compreendermos a importância da historicidade, no primeiro capítulo de nossa dissertação, realizamos um passeio pela história do ENEM, investigando sua constituição e as condições de produção que o acompanharam desde sua instituição até as transformações pelas quais passou nos anos que correspondem ao nosso recorte temporal. Durante esta etapa, partindo da materialidade discursiva, procuramos compreender a importância das condições de produção no funcionamento discursivo e investigamos os efeitos de sentido produzidos no documento, a partir da análise da carta de apresentação dos Guias.

Dessa forma, dialogando constantemente com a teoria, construímos nosso gesto de análise não linear, num percurso por uma memória ao mesmo tempo saturada e esburacada (COURTINE, 1999). Por tratar da historicidade, abarcando a exterioridade e as condições de produção dos sentidos acerca da língua no discurso sobre o ENEM, a esse capítulo nomeamos **Memória, sentido(s) e história(s)**. Por compreendermos a história como constitutiva dos sentidos, é com base nessa reconstituição que traçamos nosso percurso analítico.

Ainda buscando o horizonte de retrospectiva de que nos fala Auroux (2009), no segundo capítulo desta análise, partimos para a reconstituição da memória do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, em busca de compreender as concepções de língua que

⁶ “[...] o dispositivo teórico-metodológico da análise de discurso se constrói num movimento pendular entre teoria e análise” (PETRI, 2013, p. 45).

permearam a constituição dessa disciplina e o funcionamento da ideologia na constituição dos sentidos. Neste capítulo, assim como no primeiro, buscamos responder à pergunta *Como o discurso sobre a redação no ENEM 2012/2013 é afetado pelas condições de produção?*. Assim, lançamos um olhar sobre a constituição da disciplina de Língua Portuguesa e o trabalho com o texto, relacionando-os aos processos seletivos de ingresso no ensino superior, recuperando na materialidade discursiva ditos e não-ditos do/no discurso oficial⁷ e relacionando-os com as condições de produção, as formações discursivas e a ideologia.

Nesse lance, voltamos o olhar para a elaboração dos documentos dos quais foi recortado o *corpus* desta pesquisa e para os efeitos de sentido por eles produzidos em torno da noção de língua. A fim de constituirmos nosso dispositivo de análise, partimos da materialidade linguística para selecionar as regularidades presentes nas SD⁸s e formular um esquema de repetibilidade. Para tanto, construímos blocos discursivos, nos quais agrupamos Sequências Discursivas de Referência e Sequências Discursivas, seguindo como critério as ressonâncias de saberes linguísticos que emergem no fio do discurso e relacionando-as com as condições de produção sócio-históricas.

A partir desse gesto de interpretação, esforçamo-nos no sentido de compreender como e quais saberes linguísticos funcionam/ressoam no discurso sobre a língua na matriz de referência para avaliação por competências na redação do ENEM 2012/2013, e que concepção(ões) de língua emergem no corpus. Optamos por batizar esta etapa da pesquisa como **“(Entre) Saberes: Efeitos de Sentido e da Memória no Discurso sobre a Redação do ENEM”**.

Por nos interessarmos em apreender que efeitos de sentidos (outros/mesmos) sobre a língua são produzidos na/a partir da (re) formulação das competências avaliadas na redação do ENEM 2012/2013, voltamo-nos ao corpus no intento de identificar as alterações na materialidade linguística. Nesse sentido, no capítulo III, discutimos as mudanças na formulação da competência I, entre os anos de 2012 e 2013, e as condições de produção que levaram a uma tentativa de reformular esse discurso. Intitulamos essa parte da análise de **Redes parafrásticas, (re)escrita e (re)significação – a produção de sentidos relacionados à competência I avaliada na redação do ENEM**.

Nesse momento da análise, examinamos duas SDRs correspondentes à mesma competência, a partir das quais os outros elementos do *corpus* são organizados, e que servirão

⁷ Ao nos referirmos ao discurso oficial, referimo-nos não só aos dois Guias que funcionam como porta-voz do governo federal, mas também à legislação e aos documentos que são elaborados à guisa de nortear o currículo e o ensino de Língua Portuguesa.

⁸ Optamos por reiniciar a contagem das SDs em cada capítulo, para favorecer a compreensão do leitor.

como base de nossa análise. Para compreender esse funcionamento discursivo, relacionaremos essas duas SDRs com outras SDs, que atuam nos documentos como parâmetros de avaliação e orientação ao candidato. A partir de tal movimento, observamos as redes parafrásticas que se constituem nesse processo e discutimos as condições de produção e a memória discursiva na produção de sentidos relacionados aos documentos analisados, que se inserem em formação/formações discursiva(s)/lugar(es) discursivo(s) capaz(es) de legitimar seus dizeres. Optamos por dedicar um capítulo à análise da competência I, por observarmos que ela representa o recorte dos documentos que mais sofreu alterações na formulação, emergindo sentidos em que língua, sujeito e história estão imbricados.

Mesmo sabendo que nosso gesto de interpretação é apenas um dentre tantos outros possíveis acerca de um mesmo *corpus*, organizamos a materialidade de nossa discussão em um capítulo de retomada, no qual apresentamos nossas considerações “finais” em relação às análises apresentadas. Compreendendo essa incompletude, nomeamos esse capítulo como **Algumas considerações – um olhar sobre sentidos que não se esgotam.**

2 MEMÓRIA, SENTIDO(S), HISTÓRIA(S)

Conforme apresentamos na introdução, o *corpus* desta pesquisa é composto pelos documentos “A redação no ENEM 2012 – Guia do participante” e “A redação no ENEM 2013 – Guia do participante”. A 1ª versão dos documentos foi criada em 2012 e disponibilizada aos estudantes no site do INEP. No ano seguinte, houve a reformulação do texto que foi novamente endereçado aos alunos participantes do processo seletivo.

Iniciamos nossas discussões remetendo-nos à organização dos Guias que elencamos como *corpus*, a fim de adentrarmos na materialidade do texto, pois é ela que nos fornece “as pistas” para chegarmos ao discurso. Isso porque, conforme Orlandi (2012, p. 72),


O texto [...] é a unidade de análise afetada pelas condições de produção e é também o lugar da relação com a representação da linguagem: som, letra, espaço, dimensão direcionada, tamanho. Mas é também, e, sobretudo, espaço significante: lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade. Como todo objeto simbólico, ele é objeto de interpretação.

Com relação ao número de páginas dos Guias, houve uma leve diminuição, passando de 45 – em 2012 – para 41 – em 2013. O texto foi elaborado de forma mais concisa, o que ocasionou também a omissão de alguns termos e do detalhamento da avaliação de algumas competências. Há casos em que detalhamentos que ocupavam em torno de treze linhas passaram a ocupar três ou quatro.

Após a carta de apresentação, são detalhadas as competências e a matriz de avaliação da redação, em forma de tópicos e pequenos textos produzidos em tom de orientação. Na sequência, são apresentados textos avaliados com a nota máxima (1.000 pontos) e a explanação dos motivos que os levaram a receber tal pontuação.


As imagens a seguir apresentam o sumário das duas edições do documento (GP 2012 e GP 2013) e foram trazidas no intuito de que possamos visualizar a organização/estrutura do texto.

Figura 1 – Sumário do documento A redação do Enem 2013: Guia do Participante

 SUMÁRIO	
1	APRESENTAÇÃO..... 7
2	MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA REDAÇÃO 2013 - DETALHAMENTO POR COMPETÊNCIA 11
2.1	Competência 1 - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa..... 11
2.2	Competência 2 - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa..... 13
2.3	Competência 3 - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista..... 18
2.4	Competência 4 - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação..... 19
2.5	Competência 5 - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos..... 22
3	PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM 2012..... 24
3.1	Recomendações 25
4	ANÁLISE DE REDAÇÕES NOTA 1000 - ENEM 2012..... 27
5	LEIA MAIS, SEJA MAIS..... 41

Fonte: Brasil (2013).

Figura 2 – Sumário do documento A redação do Enem 2012: Guia do Participante.

 SUMÁRIO	
1	APRESENTAÇÃO7
2	DETALHAMENTO DA MATRIZ DE CORREÇÃO POR COMPETÊNCIA11
2.1	COMPETÊNCIA 1 - "DEMONSTRAR DOMÍNIO DA NORMA PADRÃO DA LÍNGUA ESCRITA"11
2.2	COMPETÊNCIA 2 - "COMPREENDER A PROPOSTA DE REDAÇÃO E APLICAR CONCEITOS DAS VÁRIAS ÁREAS DO CONHECIMENTO PARA DESENVOLVER O TEMA DENTRO DOS LIMITES ESTRUTURAIS DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO"14
2.3	COMPETÊNCIA 3 - "SELECIONAR, RELACIONAR, ORGANIZAR E INTERPRETAR INFORMAÇÕES, FATOS, OPINIÕES E ARGUMENTOS EM DEFESA DE UM PONTO DE VISTA"20
2.4	COMPETÊNCIA 4 - "DEMONSTRAR CONHECIMENTO DOS MECANISMOS LINGÜÍSTICOS NECESSÁRIOS À CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO" 22
2.5	COMPETÊNCIA 5 - "ELABORAR PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O PROBLEMA ABORDADO, RESPEITANDO OS DIREITOS HUMANOS"..... 25
3	ANÁLISE DA PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM 2011..... 27
3.1	RECOMENDAÇÕES..... 29
3.2	SOBRE OS TEXTOS MOTIVADORES 30
3.3	EXPECTATIVA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO TEMA DA REDAÇÃO 30
4	ANÁLISE DE REDAÇÕES NOTA 1000 NO ENEM 2011..... 31
5	LEIA MAIS, SEJA MAIS 45

Fonte: Brasil (2012).

Em nossa análise, entendemos que ambos os textos – GP 2012 e GP 2013 – são organizados de forma a apresentar as prescrições (o padrão do bem escrever o texto dissertativo) e, na sequência, fornecem uma seleta de textos – que produzem um efeito de antologia – não de autores clássicos, mas daqueles considerados modelos por terem se destacado no exame anterior. Essa forma de estruturação nos remete à memória do ensino de Língua Portuguesa e à constituição do livro didático⁹, que, em consonância com o que aponta De Pietri (2003, p. 21) “inicialmente era apenas a união entre gramática e seleta de textos”.

Ao final dos dois documentos, há, ainda, uma seção intitulada “Leia mais, seja mais¹⁰”, com orientações sobre como criar um clube de leitura. Nessa parte da obra, são ressaltados os pontos positivos do hábito da leitura e sua relação com o suposto sucesso na produção de texto.

2.1 LÍNGUA DE VENTO - EFEITOS DE PREFACIAMENTO NA CARTA DE APRESENTAÇÃO

Apesar de se tratar de um texto cujo objetivo é a orientação acerca da redação no ENEM, a carta de apresentação de ambos os documentos analisados funciona como uma espécie de prefácio, mais comum nas obras literárias. Segundo Petri (2009), o prefácio “é um texto com funcionamento muito próprio: ele vem antes, antecede, apresenta e representa a obra que vem na sua sequência, bem como revela marcas da posição-sujeito que produz a obra como um todo”.

Em nossas análises, compreendemos que esse efeito de prefaciamento se dá pela linguagem promocional¹¹ utilizada na apresentação. Além de afirmar a importância dos Guias, a carta de apresentação estabelece interlocução com o leitor, já que ambos os documentos foram produzidos com uma linguagem didática e apelativa, embora no GP 2012 ocorra uma

⁹ Acerca do papel do livro didático, De Pietri afirma que “inicialmente era apenas a união entre gramática e seleta de textos, esses componentes começam a se fundir para compor as unidades desses livros, constituídas de texto para interpretação associado a um tópico gramatical — com primazia oferecida a este último. A responsabilidade pela organização das atividades de ensino, na escola, principalmente em relação ao uso dos textos (comentário, análise, discussão, proposição de questões e exercícios), deixa de ser do professor e passa a ser do autor do livro didático”.

¹⁰ Em nossa concepção, esse seção (*Leia mais, seja mais!*), apesar de não estar contemplada em nossa análise por questões de delimitação do foco da pesquisa, constitui-se como uma materialidade muito rica, que, futuramente, merece ser problematizada.

¹¹ Entendemos como linguagem promocional a forma como a carta de apresentação tenta promover os Guias, apontando características positivas e incentivando sua leitura.

regularidade maior de marcas discursivas em que irrompe uma tentativa de aproximação em relação ao participante do ENEM.

Observa-se, na sequência discursiva a seguir, essa busca por estabelecer laços, manifestada na escolha dos dêiticos nós e você, que conferem ao documento um grau maior de informalidade e familiaridade.

SD 1: *Nós, do MEC e do INEP, sabemos da importância deste momento para você e sua família: afinal, o Enem é porta de acesso a inúmeras universidades públicas e a importantes programas de Governo, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES). Para que você tenha toda a tranquilidade, desde a inscrição até o momento do Exame e da divulgação dos resultados, estamos trabalhando com muito empenho e dedicação. Foi exatamente com esse objetivo que elaboramos “A redação no Enem 2012 – Guia do participante”. Esperamos que ele contribua para aperfeiçoar o seu estudo.*

Para compreender como se constitui essa interação no documento, é necessário mobilizarmos a noção de Formações Imaginárias (FI), desenvolvida por Pêcheux, que põe em jogo outras categorias – antecipação, relações de força e de sentido. Orlandi (2012) nos diz que a imagem que fazemos de nosso interlocutor e a imagem que acreditamos que ele faz de nós nos levam a tentar ajustar nossos dizeres a nossos objetivos.

[...] a imagem que o aluno (o professor, o funcionário) tem de um dirigente de uma associação de professores universitários etc. Mas, pelo mecanismo da antecipação, também temos, por exemplo, a imagem que o dirigente sindical tem da imagem que os funcionários têm daquilo que ele vai dizer. E isto faz com que ele ajuste seu dizer a seus objetivos políticos, trabalhando esse jogo de imagens. Como em um jogo de xadrez, é melhor orador aquele que consegue antecipar o maior número de “jogadas”, ou seja, aquele que mobiliza melhor o jogo de imagens da constituição dos sujeitos (no caso, eleitores), esperando-os onde eles estão, com as palavras que eles “querem” (gostariam de, deveriam etc) ouvir (p. 41-42).

Questionamo-nos, então: a que aluno o documento se dirige? Compreendemos que, na carta de apresentação, emerge o imaginário do aluno que se prepara para a entrada no ensino superior, contando com o apoio e a estrutura familiar para que alcance os objetivos futuros, em condições de produção específicas, nas quais se destaca a necessidade de ingressar na universidade (ou no ensino profissionalizante), a fim de que conquiste um certificado e que produza o capital intelectual para reforçar a estrutura capitalista vigente. Dessa forma, ocorre

um jogo de efeitos de sentido, produzido em torno de um imaginário social que é determinado pelas relações de poder.

Ao ser antecipada a imagem do receptor, são determinadas também as práticas discursivas que trabalham para constituir a ilusão de que o sentido é único, um esquecimento constitutivo do sujeito e dos sentidos. Ao tratarmos do esquecimento, o fazemos levando em conta as ideias trazidas por Michel Pêcheux (1997), que aponta o esquecimento número um – pelo qual o sujeito tem a ilusão de ser origem de seu dizer – e o esquecimento número dois – a ilusão de que tem controle sobre o sentido do seu dizer.

Em SD 1, encontramos, também, marcas de um discurso promocional/apelativo, na medida em que são utilizados advérbios de intensidade e pronomes indefinidos que intensificam as ações do governo voltadas à qualidade educacional. É o discurso do Estado, que oferece *inúmeras* universidades e trabalha com *muito empenho e dedicação*. Percebe-se nesse momento introdutório que há um tom paternalista, reforçado pela menção à família do candidato, o que novamente nos faz pensar nos efeitos de injunção pela aproximação. Nesse discurso, as línguas de madeira e de vento se tocam, em dizeres carregados de ideologia. Pensamos, então, no que Gadet e Pêcheux (2004, p. 23) afirmam acerca da língua da política:

[...] com a ascensão dos meios de comunicação de massa, a língua do direito e da política se enrosca com a língua de vento da propaganda e da publicidade. Uma face obscura de nossa modernidade a que uma reflexão sobre a língua não poderia permanecer cega.

A partir da análise da sequência discursiva abaixo (SD2), entendemos que a carta de apresentação do documento passou por algumas mudanças em sua formulação, no ano de 2013.

SD 2: Está chegando a data de realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e nós, do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sabemos da importância desse dia *para milhões de brasileiros de todas as idades*. Afinal, o Enem é porta de acesso a *inúmeras* universidades públicas, bem como a importantes programas de Governo, como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Ciências Sem Fronteiras e, mais recentemente, o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (SISUTECH).

Quando relacionamos a SD1 ao texto reformulado em 2013 (SD2), observamos a substituição do pronome você. Essa substituição produz um efeito de impessoalidade ao mesmo tempo em que remete à quantidade de envolvidos, alargando o alcance do exame. O Enem é, assim, importante para a nação, para *todas as idades*, para *milhões de brasileiros*. Podemos dizer, então, que o pronome *você* acaba por produzir um efeito de restrição, enquanto a substituição por hiperonímia pela expressão *para milhões de brasileiros de todas as idades* resulta em ampliação, podendo ser relacionada também ao processo de democratização do Ensino, à inclusão, ao coletivo. Sobre esse efeito de coletividade, GRIGOLETTO (2005, p. 180) afirma que,

[...] o gesto do sujeito do discurso de trazer para o interior da enunciação uma coletividade produz os efeitos de que seu dizer é partilhado por essa coletividade, de que ele a representa e, também, de que não há nenhuma voz que não se identifique com o que é dito.

Dessa forma, o uso da expressão *milhões de brasileiros* pode nos reportar à coletividade, às vagas oferecidas nos programas de apoio ao ingresso no ensino superior criados pelo governo, em que ecoa o discurso de inclusão e democratização do ensino, bandeira do atual governo.

Por outro lado, se levarmos em conta as condições de produção da (re)formulação desse discurso, em meio a fraudes e denúncias de erros de correção, especialmente no que concerne à redação, podemos atravessar esse efeito de literalidade e entender a ênfase dada ao elevado número de participantes como uma tentativa de justificar problemas sobre os quais o Inep, como porta-voz do Estado, estava sendo questionado. Ou seja, são *milhões de brasileiros de todas as idades* realizando a prova, por isso a possibilidade de erro. Ou, ainda, dentre tantos *milhões de brasileiros de todas as idades*, considera-se que não houve um número mínimo de erros.

2.2 A OPACIDADE NO DISCURSO DA TRANSPARÊNCIA - ATRAVESSAMENTOS

Em nosso entendimento, nas cartas de apresentação de ambos os documentos irrompe a preocupação com a afirmação da idoneidade do processo. Cabe aqui ressaltarmos como as condições de produção estão imbricadas no funcionamento discursivo. Isso porque,

[...] em um estado dado, as condições de produção de um discurso, os elementos que constituem esse estado, não são simplesmente justapostos, mas mantêm entre si relações suscetíveis de variar segundo a natureza dos elementos colocados em jogo (PÊCHEUX, 2010, p. 85).

Orlandi (2012) concebe as condições de produção como os sujeitos, a situação e a memória, entendendo a forma como a memória mobiliza as condições de produção como fundamental na constituição dos sentidos. As baixas médias alcançadas pelos estudantes brasileiros na prova de redação, nas edições de 2011 e 2012 do ENEM, motivaram diversos pedidos de revisão de texto, alguns dos quais foram deferidos por via judicial. Na sequência, utilizamo-nos de um recorte de reportagem veiculado pela mídia, a fim de ilustrar as condições em que os documentos foram produzidos.

Até terça-feira (10), mais de 70 alunos já tinham conseguido na Justiça o pedido para ter acesso à correção da redação do Enem. Foram mais de 40 pedidos de revisão, mas apenas um estudante de São Paulo conseguiu a alteração da nota que passou de zero para 880 pontos. O edital do Enem não prevê a possibilidade de recurso, por isso os estudantes estão indo à Justiça para tentar alterar a nota (AGÊNCIA, 2012).

A notícia aponta para o fato de que, no ano de 2011, as correções não eram visualizadas pelo público. A partir de 2012, os alunos puderam visualizar os gráficos indicativos de seu desempenho, bem como a imagem digitalizada do texto produzido quando da realização da prova, no site do INEP. Conforme o GP 2013, foram mais de cinco milhões de imagens e avaliações disponibilizadas.

SD 3: Considerando a importância desse Exame, no ano passado desenvolvemos, a primeira versão do GP, que teve como objetivos *tornar mais transparente* a metodologia de correção da redação e informar o que se espera do participante em cada uma das competências da matriz de referências (2013).

SD 4: Nosso objetivo é *tornar o mais transparente possível* a metodologia de correção da redação, bem como o que se espera do participante em cada uma das competências avaliadas (2012).

Chamou nossa atenção a forma como o advérbio de intensidade “mais” surge em SD 3 e SD4 e os efeitos de sentido provocados por ele nas duas SDs, em consonância com as condições de produção, determinantes dos dizeres. Na afirmação de que é preciso *tornar mais transparente a metodologia de correção da avaliação*, emerge a dúvida em relação ao processo de correção, ou seja, vemos aqui que a forma como a descrição desse processo está

elaborada não é transparente e, por isso, surgem questionamentos em relação a ele. Em outras palavras, o discurso oficial retoma a existência de uma metodologia específica, com critérios que precisam ser expostos nos Guias para que se dissipem as dúvidas.

Em nossa análise, tais dúvidas são geradas porque o Enem deixou de ser visto como um processo de avaliação e passou a integrar a política de seleção das universidades públicas, especialmente as federais, fugindo do objetivo inicial do Exame. Dessa forma, ao se tornar mais um processo seletivo, acaba ocupando o lugar que antes era do vestibular e, embora o discurso de democratização do acesso ao ensino superior permaneça nas políticas do governo federal, são retomados os sentidos relacionados à seleção e, também, à exclusão. Compreendemos, portanto, que um processo que deveria ser prioritariamente avaliativo assume outra função, diferente daquela definida como objetivo inicial, e passa, então, a significar de forma diferente, o que contribui para que polêmicas sejam criadas em torno dele. Isso pode ser mais bem entendido, se observarmos outros sistemas de avaliação pública, como é o caso do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes¹² (ENADE), que, por não ter assumido essa posição de processo seletivo, dificilmente é alvo de críticas da opinião pública, sendo mencionado apenas em caráter ilustrativo dos índices educacionais.

Em ambas as SDs (SD3 e SD4) analisadas, podemos apontar a produção de uma rede de sentidos em torno do substantivo *transparência*. Os sentidos produzidos em torno do vocábulo podem ser relacionados à transparência evocada no discurso dos governos populares, representados nas atuais condições de produção pelo Partido dos Trabalhadores. Isso porque essa busca pela legitimidade emerge também em ações como o Orçamento Participativo e os Portais da Transparência¹³, que surgem como ferramentas de controle ideológico mobilizadas pela língua de vento, da persuasão, que busca efeitos de participação e democracia através dessas regularidades.

Outro aspecto que nos inquietou na formulação da SD4 foi o uso do adjetivo *possível*. Se na SD3 analisamos a busca pela *transparência*, enfatizada pelo advérbio de intensidade *mais*, na formulação de SD4, também há algo que escapa. Em *tornar o processo o mais*

¹² Conforme a portaria normativa n. 40 de 12 de dezembro de 2007, o ENADE, integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tem o objetivo de verificar o desempenho dos estudantes no que concerne aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do curso de graduação em que estão inseridos, avaliando as habilidades e competências em sua formação.

¹³ De acordo com o a Controladoria Gral da União, o orçamento participativo é um importante instrumento que permite ao o cidadão debater e definir os destinos de uma cidade. Por meio dessa prática, a população tem poder de decisão sobre as prioridades de investimentos em obras e serviços a serem realizados a partir dos orçamentos anuais das prefeituras. O Portal da transparência, por sua vez, se constitui como um mecanismo de controle e fiscalização, por meio do qual a população tem acesso aos investimentos e gastos realizados com o dinheiro público.

transparente possível há marcas que rompem com o efeito de completude produzido na SD3, pois não há a transparência absoluta e, sim, uma aproximação de um ideal de democracia em que todos têm acesso à informação. Informação esta, *o mais transparente possível*. Há, portanto, um efeito de denegação, já que ao afirmar que se busca ser *o mais transparente possível*, admite-se que não é *possível* a transparência em sua totalidade, visto que a avaliação tem aspectos subjetivos. Consideramos importante ressaltar que, atrelado às condições de produção, esse efeito de *transparência* foi inicialmente conquistado por meio da língua de madeira, a língua jurídica, que determina a revisão dos textos e garante ao estudante – ainda que apenas àquele que moveu ações na justiça contra o exame – ter vistas à correção dos textos produzidos.

2.3 NA EVIDÊNCIA DO CONSENSO

Ao continuarmos nossa análise, compreendemos que, nas SDs5 e 6, permanece a característica de texto de prefaciamento na apresentação dos Guias, que vêm para *agregar* informações e auxiliar nos estudos dos candidatos. Contudo, entendemos que a tentativa de afirmar a legitimidade do processo irrompe novamente no momento em que a figura do especialista é apresentada.

SD 5: Agradecemos a toda a *equipe* do INEP e aos *especialistas* envolvidos na elaboração deste guia (2012).

SD 6: Este guia, desenvolvido pela *equipe* da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) e por *especialistas* na área de avaliação de textos escritos, vem *agregar* informações no intuito de auxiliar em seus estudos e em sua preparação para o exame (2013).

Podemos afirmar que, ainda que apenas o GP2012 esteja vinculado a um nome em específico¹⁴, os Guias acabam por se constituírem como discurso porta-voz do governo federal, na medida em que falam em nome do INEP. Em relação ao porta-voz, PÊCHEUX (1990, p. 17) afirma que

¹⁴ No GP 2012, a carta de apresentação do documento vem assinada pelo presidente do INEP Luiz Cláudio Costa. Em 2013, não há um nome específico, mas a posição presidente do INEP, sem vinculá-la a um nome.

[...] o efeito que ele exerce falando ‘em nome de...’ é antes de tudo um efeito visual, que determina esta conversão do olhar pela qual o invisível do acontecimento se deixa enfim ser visto: o porta-voz se expõe ao olhar do poder que ele afronta, falando em nome daqueles que ele representa, e sob o seu olhar. Dupla visibilidade (ele fala diante dos seus e parlamenta com o adversário) que o coloca em posição de negociador potencial, no centro visível de um ‘nós’ em formação e também em contato imediato com o adversário exterior.

Compreendemos que novamente há uma busca por atestar a legitimidade e a seriedade do exame, através do qualificador *especialistas*. O discurso oficial, por meio do porta-voz, utiliza-se do estatuto de *especialista* para garantir a credibilidade do Guia. O *especialista* ocupa a posição-sujeito daquele a quem compete garantir a qualidade e a confiabilidade do exame. Conforme Orlandi (2012, p. 42-43), “As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas ‘tiram’ seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem”.

Grigoletto (2005, p. 3) aponta para o fato de que a posição sujeito “da ciência não é uma posição universal, mas a posição de um sujeito histórico, assujeitado ideologicamente, por ocupar um lugar na formação social que o constitui”. Nesse sentido, entendemos que o discurso do Inep mobiliza o imaginário de que o fato de o guia ter sido desenvolvido por *especialistas* o torna uma espécie de normativa do bem escrever, que preconiza normas e técnicas que auxiliarão o candidato a atingir uma boa nota na redação e, portanto, garantir o sucesso no exame. Afinal, ao *especialista* compete o domínio do saber científico, da norma.

O uso do plural *especialistas* e do substantivo *equipe* nos remete a um grupo de pessoas envolvidas no processo para a elaboração dos Guias. Nesse sentido, produz-se um efeito de consenso, já que foram reunidos *especialistas*, *equipe* do INEP e DAEB para produzir os manuais. O resultado desse consenso estaria, assim, materializado nos manuais divulgados. Por meio da evidência do consenso, apaga-se o espaço para o questionamento, para a dúvida, para as lutas ideológicas e a tomada de posição.

O que o consenso pressupõe, portanto, é o desaparecimento de toda distância entre a parte de um litígio e a parte da sociedade. É o desaparecimento do dispositivo da aparência, do erro de cálculo e do litígio abertos pelo nome do povo e pelo vazio de sua liberdade. É, em suma, o desaparecimento da política (RANCIÈRE, 1996, p. 105).

Conforme Orlandi (1994), ocorre uma simulação (e não ocultação de conteúdos) em que são construídas transparências, ignorando a materialidade e opacidade da linguagem para que possam ser interpretadas por determinações históricas que surgem como evidências

empíricas. Entendemos que esse efeito de unidade é uma ilusão, já que há sempre algo que escapa ao controle e que o político é constitutivo da língua, em sua relação com a história. Essa evidência da unidade é produzida, portanto, num processo ideológico de naturalização dos sentidos, que passa pela (pro) fusão de sentidos dispersos no interdiscurso.

Dessa forma, ao *especialista*, a academia confere a autoridade, reforçada pelo consenso da *equipe*, o que naturaliza os sentidos em torno da unanimidade. Esses saberes que constituem o já-dito é que tornam possível a naturalização dos sentidos na língua em que ideologia e história se materializam. Orlandi (2012b) questiona a evidência do consenso por entender que o político é a diferença que divide o social por conta das disputas de poder. Para a autora, essa segmentação do social se mostra na materialidade contraditória do discurso, na medida em que o consenso é sustentado por uma espécie de vínculo social que conduz à segregação.

Ao retomarmos a SD1, observamos marcas linguísticas em que emergem sentidos acerca do ENEM como mecanismo de acesso ao ensino superior. Em ... *o Enem é porta de acesso a inúmeras universidades públicas e a importantes programas de Governo...*, podemos relacionar o Exame aos antigos vestibulares, responsáveis pela seleção dos candidatos aptos a ingressarem no Ensino Superior. Dessa forma, buscamos reconstituir a memória dos processos seletivos, por entendermos que, ainda que não fosse essa sua função inicial, o ENEM passa a desempenhar esse papel. Assim, partindo do ENEM hoje, (re) visitamos a memória dos processos seletivos, a fim de compreender o processo de (re) produção de sentidos no *corpus* deste estudo.

2.4 E NO HOJE... O ONTEM

Apoiando-nos nas ideias de Orlandi (1994), para quem não há sentido sem história, e a inscrição da história na língua é que faz com que ela signifique, consideramos necessário compreender essa trama em que história e língua se entrelaçam para significar, partindo do *corpus* desta pesquisa como materialidade linguística. Nesse sentido, retomamos a SD1 para analisarmos o modo como a memória e a história tornam possível a produção de sentidos mesmos, em diferentes condições de produção, já que a significância “é um movimento contínuo determinado pela materialidade da língua e da história. Necessariamente determinado por sua exterioridade, todo discurso remete a outro discurso, presente nele por sua ausência necessária” (ORLANDI, 1994, p. 57).

Ao retomarmos a SD1, observamos marcas linguísticas em que emergem sentidos acerca do ENEM como mecanismo de acesso ao ensino superior. Em ... *o Enem é porta de acesso a inúmeras universidades públicas e a importantes programas de Governo...*, podemos relacionar o Exame aos antigos vestibulares, responsáveis pela seleção dos candidatos considerados aptos a ingressarem no Ensino Superior. Assim, ainda que não fosse essa sua função inicial, o ENEM passou a desempenhar o papel eliminatório característico do vestibular. Com base nisso, partindo do ENEM hoje, reconstituímos a memória dos processos seletivos, especialmente do vestibular, a fim de compreender o processo de (re) produção de sentidos no *corpus* analisado.

Ao caracterizar o ENEM como porta de acesso, na SD1, o discurso sobre o exame, na carta de apresentação dos guias, remete-nos ao termo vestibular, nomeação utilizada para designar a prova que antecede e determina a entrada no ensino superior. Foi a partir de 1915, com o Decreto nº 11.530, que o concurso recebeu oficialmente a nomeação de “vestibular”, palavra que tem origem latina e provém do vocábulo *vestíbulo*, que, segundo o dicionário Priberam (DICIONÁRIO, 2013b), vem de *vestibulum* e significa pátio de entrada, entrada, começo. Hoje, em outras condições de produção, a nomeação permanece e ressoa no discurso sobre o ENEM.

Ao reconstituirmos a memória do vestibular e dos processos de seleção para ingresso no Ensino Superior, buscamos compreender a institucionalização do Enem, atravessando a evidência para buscar os efeitos de sentido produzidos a partir das condições de produção. Assim, não pretendemos contar uma história, mas entender como a memória rompe o tempo cronológico, significando. Conforme Nunes (2005, p. 1):

O termo historicidade funciona de modo a caracterizar a posição do analista de discurso em relação à do historiador. O deslocamento história/historicidade marca uma diferença entre as concepções de história, de um lado como conteúdo, e de outro como efeito de sentido.

Diante dessa questão, consideramos essencial para este estudo entendermos que a história é um constructo social e, portanto, é contada por sujeitos e para sujeitos, imbricando conceitos como ideologia, saber e poder, pois não se pode separá-los da ciência, especialmente no olhar do analista de discurso.

Nesse sentido, a noção de condições de produção nos permite compreender a estreita relação entre língua, sujeito e história. Como os sentidos se constituem nas relações entre o sujeito e o mundo, sua produção extrapola o linguístico, já que os sujeitos são socialmente

situados. Assim, “em um estado dado, as condições de produção de um discurso, os elementos que constituem esse estado, não são simplesmente justapostos, mas mantêm entre si relações suscetíveis de variar segundo a natureza dos elementos colocados em jogo” (PÊCHEUX, 2010, p. 85).

Nessa perspectiva, não há como pensar em produção de sentidos sem mobilizar o conceito de exterioridade, sem levar em conta a trama discursiva em que os sentidos se constituem e se reconstituem num eterno movimento de sentidos, em que o dentro e o fora (a exterioridade e a interioridade) se tocam constantemente. Segundo Orlandi (2001, p. 51, grifo do autor),

Junto ao jogo da relação com a exterioridade – pensando-se a exterioridade como constitutiva, isto é, **como memória, como interdiscurso** – temos as condições de produção imediatas (circunstância de enunciação) e o contexto sócio-histórico. Como o **interdiscurso – a memória afetada pelo esquecimento** – é irrepresentável, mas está presente na textualização do discurso, na materialidade textual, nos vestígios deixados pelos gestos de interpretação de seu autor, a escrita do analista tem de lidar com isso, sem apagar.

Para Auroux (2009, p. 11), “todo o conhecimento é uma realidade histórica”. Assim, torna-se mister conhecer as formas de acesso ao Ensino Superior e as condições de produção que levaram à implementação desses processos seletivos, já que há sempre algo antes, que se mantém, transforma-se ou se apaga, mas é constitutivo dos sentidos que se produzem hoje.

O saber (as instâncias que o fazem trabalhar) não destrói seu passado como se crê erroneamente com frequência; ele o organiza, escolhe, o esquece, o imagina ou o idealiza, do mesmo modo que antecipa seu futuro enquanto o constrói. Sem memória e sem projeto, simplesmente não há saber (AUROUX, 2009, p. 12).

A história do Brasil nos aponta a implantação tardia do Ensino Superior. Conforme Luz (2010), com base na historiografia da educação, atribui-se aos jesuítas a fundação do sistema de ensino brasileiro, que inicialmente objetivava instituir as condições mínimas de vida civilizada, provocando transformações no cotidiano da colônia, que deveria reproduzir os padrões considerados aceitáveis aos moldes europeus. Com o passar do tempo, os seminários deixaram de ter a exclusiva função de formar religiosos e passaram a suprir as necessidades educacionais da elite como uma ponte para os estudos na Europa.

A supremacia dos jesuítas na educação brasileira teve fim com a reforma pombalina e a expulsão dessa congregação do país, que já não compartilhavam dos ideais portugueses. Inspirada nos ideais burgueses e se contrapondo às ideias religiosas, a reforma passa ao Estado a responsabilidade e o domínio sobre a educação. Segundo Saviani (2006, p. 7), “a

sistemática pedagógica introduzida pelas reformas pombalinas foi a das ‘aulas régias’, isto é, disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado e pago pela coroa portuguesa com recursos do ‘subsídio literário’, instituído em 1772”. Contudo, o autor aponta que não houve um rompimento com a igreja, uma vez que os jesuítas foram substituídos por padres de outras ordens, o que garantiu a permanência da pedagogia católica.

A implantação do Ensino Superior no Brasil se deu com a vinda da família real portuguesa, e as duas primeiras escolas de ensino superior foram criadas em 1808, em Salvador e no Rio de Janeiro. Segundo Martins (2002), até a proclamação da república, a expansão do Ensino Superior se deu de forma muito lenta e se manteve voltada à formação de profissionais liberais aptos a ocupar cargos de prestígio e bem remunerados. É importante observarmos que a realidade histórico-social da época determina os rumos da educação brasileira de acordo com a conjuntura socioeconômica.

Em abril de 1911, o governo Hermes da Fonseca regulamenta as faculdades de Medicina e Direito, por meio dos decretos de números 8.661 e 8.662, estabelecendo pré-requisitos para os alunos que almejassem o ensino superior, essa lei é conhecida como Reforma Rivadavia¹⁵. Conforme Ribeiro Netto (1985, p. 41), “o exame de admissão encontrava-se definido no Decreto 8.659, também de 5 de abril de 1911, que aprovava a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República”. Assim, por meio desse decreto, torna-se obrigatório o exame de seleção e são formulados critérios referentes à forma do exame, datas, banca examinadora e taxas de inscrição. Tal exame passa, em 1915, a ser nomeado como vestibular.

Art. 65. Para concessão da matrícula, o candidato passará por **exame que habilite** a um juízo de conjuncto sobre o seu desenvolvimento intellectual e capacidade para emprehender eficazmente o estudo das materias que constituem o ensino da faculdade (BRASIL, 1911).

Pensamos, então no sujeito jurídico, o sujeito contemporâneo, interpelado ideologicamente a assumir posições. No intradiscurso, na formulação da lei, ocorre a materialização do interdiscurso em que a exterioridade, as condições de produção estão imbricadas. E nesse movimento de produção de sentidos, não há como separar interdiscurso e intradiscurso, não há dicotomia na relação do discurso com a exterioridade, há efeitos de um

¹⁵ A reforma Rivadavia retirava do estado o monopólio sobre o ensino superior, tornando possível a implantação do ensino superior privado no Brasil. Além disso, pretendia modificar o papel do ensino secundário e transferiu às instituições superiores a responsabilidade pelos exames de admissão.

sobre o outro, num movimento de dizeres que pode ser representado pela banda de moebius¹⁶, ou seja, não há como separar o que é externo e interno, pois eles se tocam constantemente.

Para compreendermos como se produzem os sentidos acerca do que seria esse cidadão ideal, retomamos duas noções importantes da AD, que permitem compreender a linguagem em seu funcionamento: formação ideológica (FI) e formação discursiva (FD). Pêcheux (2009) afirma que as palavras têm seus sentidos transformados de acordo com o as posições ocupadas por aqueles que as empregam, sempre em relação às formações ideológicas nas quais se encontram estabelecidas tais posições. À regionalização das formações ideológicas chamamos formações discursivas e são elas que determinam o que pode e deve ser dito em determinadas condições de produção.

Os efeitos das exigências sociais se materializam no intradiscorso, as condições de produção, encharcadas de ideologia, determinam a constituição do sujeito contemporâneo, ao mesmo tempo livre e assujeitado, dotado de liberdades, mas também de responsabilidades, ao ser interpelado ideologicamente a agir conforme os ditames da lógica capitalista.

Nessa lógica capitalista, de formar o homem para o trabalho, fornecendo-lhe os saberes necessários para que possa cumprir seu papel na pirâmide social, a educação é essencial para a reprodução da ideologia. As políticas educacionais se organizam em torno desse cidadão e as mudanças ocorridas materializam as exigências da conjuntura capitalista. Assim, em 1931, foi criado o Ministério de Educação e Saúde e uma nova reforma foi promovida. A partir daí, o ensino secundário passou a ter uma parte fundamental, de cinco anos, e outra complementar¹⁷, de dois anos, baseados na área escolhida pelo estudante. Nesse período, o vestibular passou a ser organizado de forma específica para cada curso superior, com disciplinas consideradas essenciais ao bom aproveitamento do curso no qual o candidato pretendia ingressar.

Com poucas alterações em relação ao processo de seleção para ingresso na universidade, a Reforma Gustavo Capanema, de 1942, extingue a parte complementar do ensino secundário. Contudo, ainda é possível observar os efeitos produzidos pelo desejo do ingresso no ensino superior, pois há, também nesse período, uma forte influência do vestibular na prática do ensino secundário, que continua adaptando seu currículo às necessidades de áreas específicas do ensino superior,

¹⁶ De acordo com Ferreira (2003, ap. oral), a Banda de Moebius, “mostra a impossibilidade de se estabelecer os limites entre o avesso e o direito, entre o interno e o externo, já que cada lado representa essas duas faces ao mesmo tempo, acabando com a dicotomia habitual de separar os fatos que são da língua e os que são extra-lingüísticos”.

¹⁷ Conforme Ribeiro Netto (1985, p. 3), “eram os chamados cursos pré-universitários: pré-jurídico, pré-médico, pré-politécnico”.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 4.024, de 20 de dezembro de 1961, o Ensino Médio passa a compreender os dois ciclos que se seguem à escola primária – o ginásial e o colegial – além dos cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o nível primário e pré-primário. Com relação ao ingresso no ensino superior, não houve alterações, e os exames classificatórios foram mantidos, conforme previsto no artigo 69.

Art. 69. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação *em concurso de habilitação*;
- b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (BRASIL, 1961, grifo nosso).

É importante ressaltar que as reformas educacionais foram acompanhadas de mudanças no cenário socioeconômico do país e, tendo em vista o cenário político desenvolvimentista e o golpe militar de 1964, foram propostas alterações ao texto original da primeira LDB, que deram origem à Lei 5.540/68 – conhecida como reforma universitária – e à Lei 5.692/71 – referente ao ensino primário e secundário –, alterando sua denominação para primeiro e segundo graus.

Conforme Ribeiro Netto (1985, p. 43),

[...] sucediam as reformas do ensino e, paralelamente, a sociedade brasileira experimentava importantes alterações: destacado crescimento demográfico, acelerado processo de urbanização e industrialização, e maior aspiração por mais educação.

A demanda por vagas no ensino superior cresceu vertiginosamente e a nomeação vestibular esteve ainda mais relacionada a sentidos de exclusão e elitização do ensino, uma vez que o processo era visto como uma forma de eliminar os candidatos excedentes em relação ao pequeno número de vagas, fato que se estende até os dias de hoje. Para tanto, o grau de dificuldade das provas foi aumentado, o que criou um verdadeiro fosso entre os conhecimentos que o aluno adquiria no ensino secundário e o que era cobrado no vestibular, reforçando a deficiência do ensino público. Foi nessa conjuntura que surgiram os primeiros cursos preparatórios para o vestibular, hoje popularmente conhecidos como “cursinhos”, que movimentam o mercado da prestação de serviços educacionais.

As provas de vestibular que antecedem a entrada na universidade sofreram transformações geradas pelas condições de produção. Ribeiro Netto (1985) descreve a constituição desse processo seletivo na década de 1960. Segundo o autor, havia um número reduzido de questões selecionadas pelos examinadores ou por meio de sorteio, o que as tornava superficiais e impedia a igualdade de oportunidades entre os candidatos, que ainda eram submetidos a exaustivos exames orais que obedeciam exclusivamente aos critérios da banca.

Ainda no período do regime militar, surge a reforma política de 1968, que resultou na Lei 5.540, norteada pelos princípios do controle político das universidades e formação de mão de obra necessária ao momento econômico brasileiro. O discurso agora passa a ser voltado à democratização do ensino, uma vez que a nova lei permite a criação de milhares de vagas no ensino superior em instituições públicas e privadas. Contudo, apesar do discurso de democratização, o controle ainda foi mantido pelo governo, já que os movimentos estudantis foram proibidos e não havia eleições para reitor¹⁸.

É necessário, porém, entender que, no decorrer da história brasileira, as políticas repressoras e excludentes adotadas pelo governo não foram aceitas passivamente pela população, em especial pelos estudantes brasileiros. A União Nacional dos Estudantes (UNE) desempenhou um papel importante de resistência à dominação. Melo (2011, p. 719), em estudo realizado sobre a visibilidade conquistada pelo movimento estudantil goiano nas páginas do jornal regional *O Popular*, no ano de 1968, em Goiânia, destaca o movimento dos estudantes excedentes da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Goiás (UFG), que, “com a suspeita de fraude no vestibular, iniciaram movimento para contestar o resultado do exame da instituição” e aponta as medidas repressoras adotadas pelo governo para censurá-los. Orlandi (2007, p. 93) define a censura como fato de linguagem “que se inscreve em uma política da palavra que separa a esfera pública da esfera privada, produzindo efeitos de sentido pela clivagem que a imposição de uma divisão entre sentidos permitidos e sentidos proibidos produz no sujeito”. Esses sentidos proibidos, segundo a autora, já foram possíveis, mas “foram estancados em um processo histórico-político silenciador” (ORLANDI, 1999, p. 62).

É também nesse momento histórico e político, reflexo da ideologia militar, que surge a Fundação Carlos Chagas, em 25 de novembro de 1964. Em um texto publicado pela instituição, Sigueta (1997, p. 1, grifo nosso) nos traz que:

¹⁸ É importante ressaltar que as eleições para reitor constituem tema polêmico ainda hoje.

Como a realização do exame vestibular constitui área de *especialização* dentro da administração de recursos humanos, necessitando de *especialistas* em avaliação e complexo tecnológico *para atender adequadamente às exigências do processo*, cujo objetivo final é selecionar os *melhores e mais capazes* para prosseguir estudos no 3º grau, verificou-se a necessidade de criar-se uma instituição que pudesse administrar convenientemente as atividades pertinentes ao exame.

Chamamos a atenção para como, assim como nos GP 2012 e GP 2013 (SD5 e SD6), a figura do especialista surge para legitimar o processo. Novamente, os *especialistas* são evocados, *para atender adequadamente às exigências do processo*, e, por reunir as condições materiais e profissionais *para administrar convenientemente as atividades pertinentes ao exame*, surge a Fundação Carlos Chagas, *especializada* na realização do vestibular. Assume-se a posição sujeito que fala do lugar do saber, que, na formação discursiva capitalista, é quem pode e deve julgar as aptidões dos candidatos, legitimado pelo poder da academia.

Com relação ao vestibular, o artigo 21 da Lei 5.540 define que

Art. 21. O *concurso vestibular*, referido na letra a do artigo 17, abrangerá os conhecimentos comuns às diversas formas de educação do segundo grau sem ultrapassar este nível de complexidade para avaliar a formação recebida pelos candidatos e *sua aptidão intelectual* para estudos superiores.

Parágrafo único. Dentro do prazo de três anos a contar da vigência desta Lei o *concurso vestibular será idêntico em seu conteúdo para todos os cursos ou áreas de conhecimentos afins e unificado em sua execução*, na mesma universidade ou federação de escolas ou no mesmo estabelecimento isolado de organização pluricurricular de acordo com os estatutos e regimentos (BRASIL, 1968, grifo nosso).

A unificação do vestibular se constituiu como parte do discurso democrático, sendo apontada como forma de garantir a igualdade na disputa pelas vagas. Entretanto, apesar do apelo à igualdade, há marcas linguísticas que nos permitem observar ressonâncias de um discurso de meritocracia. Essas marcas irrompem tanto no discurso oficial, no que tange à lei, na escolha do substantivo *aptidão*, quanto no discurso da Fundação Carlos Chagas, quando da escolha dos adjetivos *melhores e mais capazes*. Em diferentes formações discursivas, são produzidas diferentes redes de sentido em relação às mesmas palavras. É importante, por isso, compreender em que condições de produção esse discurso se constitui, para analisar as contradições na materialidade discursiva, que são constitutivas dos sentidos. Tomemos como exemplo o adjetivo “melhor”, definido pelo dicionário Priberam (DICIONÁRIO, 2013) como “1. Comparativo de superioridade de bom; mais bom. 2. Superior a outro em quantidade ou bondade. 3. O mais importante ou interessante. O mais conveniente, sensato, prudente ou acertado. 5. Pessoa que é considerada superior a outras”.

Mesmo que haja uma tentativa de defesa da objetividade do processo, visando à garantia da igualdade de condições na luta pela entrada na academia, em um discurso próprio da ideologia capitalista, emergem outros sentidos, efeitos da memória discursiva, que retomam sentidos dispersos no espaço e tempo, já que não há como controlá-los, ainda que, de acordo com Pêcheux (2010), o sujeito tenha a ilusão de ser origem e dono do seu dizer. Não há como não questionarmos a relatividade da palavra *melhor*. Como dizer quem é *melhor* ou *mais capaz*? Uma prova de múltipla escolha seria capaz de tal façanha? Tais questionamentos persistem até hoje quando pensamos no vestibular, ou mesmo no ENEM, como processo seletivo para o acesso ao ensino superior.

Em tais condições, na década de 1960, a objetividade das provas era atestada por meio das provas de múltipla escolha. Entretanto, como nos aponta Ribeiro Netto (1985, p. 5),

Vários segmentos da sociedade, particularmente da universidade, começaram a criticar a má qualidade do ensino de 2º grau de modo geral e, particularmente, as notórias deficiências que os ingressantes apresentavam no que respeita a capacidade de expressarem-se por escrito de forma organizada, correta e clara. Tais deficiências, numa análise apressada e, porque não dizer, até preconceituosa, começaram a ser atribuídas ao emprego exclusivo dos testes de escolha múltipla nos vestibulares.

Preocupado com as críticas, em 1976, o MEC criou um grupo de trabalho no intuito de apresentar soluções para a defasagem no ensino de Língua Portuguesa, em especial na capacidade de comunicação escrita da população brasileira. Entre outras ideias, ressaltamos aqui um ponto importante para nossos estudos: neste ano a redação foi incluída no processo seletivo para ingresso no ensino superior. Assim, em 24 de fevereiro de 1977, foi publicado o Decreto nº 79.298, que altera o Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971, regulamentando os concursos vestibulares de instituições particulares, privadas e estaduais, a partir de janeiro de 1978. Em seu artigo primeiro, o decreto aponta as seguintes alterações:

- a) introdução, a critério da instituição, de provas de habilidades específicas para Cursos que, por sua natureza, as justifiquem;
- b) possibilidade de realização do concurso vestibular em mais de uma etapa;
- c) utilização de mecanismos de aferição que assegurem a participação, na etapa final do processo classificatório, apenas dos candidatos que comprovem um mínimo de conhecimento a nível de 2º grau e de aptidão para prosseguimento de estudos em curso superior;
- d) *inclusão obrigatória de prova ou questão de redação em Língua Portuguesa*;
- e) fixação, pelo Ministério da Educação e Cultura, de data para início da realização do concurso vestibular nas instituições federais, e de período em que será realizado o das particulares (BRASIL, 1977, grifo nosso).

Contudo, o objetivo da inclusão de questão de redação não foi alcançado, pois não houve alterações no ensino e nos resultados obtidos pelos alunos. Em decorrência disso, conforme Guimarães (1984, p. 57),

surgiram, [...], cursos especializados em ‘ensinar redação’, e aquilo que deveria ser matéria de toda a vida escolar – o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita –, passou a ser somente matéria do Vestibular e, como tal, ensinada nas vésperas da prova.

Diversas Portarias sucederam o Decreto nº 79.298, sem grandes alterações, até que, em 1981, na Portaria 346, o MEC parece tentar limitar a influência do vestibular no ensino secundário, como pode ser observado no excerto abaixo:

[...], importa desconcentrar a atenção *habitualmente voltada* para a sistemática do concurso vestibular e a excessiva importância atribuída a seus efeitos sobre o perfil de desempenho escolar do aluno que ingressa no sistema de ensino superior (BRASIL, 1981, grifo nosso).

Entendemos que no uso do advérbio *habitualmente* irrompe uma crítica à forma com que o vestibular era tomado como base para a organização curricular. No momento em que são propostas alterações nesses processos, emerge o discurso do rompimento, ruptura com um passado que *habitualmente* organiza o currículo com base nas exigências das instituições de ensino superior. Contudo, na emergência do novo há a memória, que não se apaga, permanece, como tatuagem antiga a se mostrar por entre as novas vestes. Quando no discurso oficial buscam-se sentidos relacionados ao novo, é a partir de um passado marcado pelo tradicional, em que o currículo do ensino secundarista – atual ensino médio – é voltado ao vestibular. É um passado que se presentifica por meio dos sentidos que se mantêm, que se reorganizam em novos currículos e saberes, mas que ressoam a presença do vestibular e, agora, também do ENEM.

Na Portaria 346/1981, o discurso do MEC aponta como prioridade a correção das defasagens no ensino secundário, como forma de garantir a qualidade dos alunos ingressantes no ensino superior, numa resposta às críticas recebidas em razão do perfil do egresso da escola pública, considerado inapto para seguir seus estudos nas universidades.

CONSIDERANDO que, nas Diretrizes de Planejamento do MEC, no que tange a programação para 1982, ficou definida a educação básica como área prioritária da ação ministerial;

CONSIDERANDO que tal prioridade implica em redimensionar a operacionalização da idéia de qualidade do ensino superior, que passa a ser concebida como decorrência do aperfeiçoamento da escola de 1º e 2º graus e da

inserção da universidade no esforço de melhoria de formação do aluno a esses níveis (BRASIL, 1981).

Em meio ao crescimento da população e ao escasso número de vagas de ensino universitário gratuito, consolida-se a indústria do vestibular. Conforme Whitaker (2010, p. 291),

Investir em educação tornou-se finalmente um grande negócio e o sistema empresarial invadiu os cursinhos, expandindo-se pelo interior e absorvendo agora os grupos empresariais menores, que haviam “engolido” os cursinhos artesanais, criando franquias para outros grupos e, principalmente, investindo na universidade particular, cuja oferta de vagas supera sempre a da universidade pública.

Atualmente, na década de 2010, a maioria dos concursos de vestibular são constituídos de questões de múltipla escolha e de uma questão de dissertação. Nessas condições de produção, em um mundo globalizado, padronizar é parte do discurso capitalista da globalização, de unificação. Busca-se o efeito da unidade, todos têm direitos iguais, desde que cumpram seu papel social, que estejam assujeitados à ideologia capitalista. Sobre isso, Orlandi (2012b) pondera que a unidade não existe, mas que se procura um efeito de unidade. Citando Pêcheux, a autora afirma

[...] o próprio da luta ideológica [...] consiste em desenrolar-se em um mundo que não acaba nunca de se dividir em dois. Isto, com a mundialização, radicalizou-se: o mundo está sempre se dividindo, concretamente, mas ideologicamente só existe Um (ORLANDI, 2012b, p. 30).

Consideramos relevante observar as alterações nas formas de nomear o vestibular. No discurso oficial, por meio da língua de madeira das leis, encontramos as nomeações *concurso de habilitação*, *exame de admissão*, *exame que habilita*, *exame vestibular* e *concurso vestibular*. A respeito disso, acreditamos que, apesar das mudanças na forma de nomear, tais transformações não chegam a alterar a designação e os sentidos produzidos em torno do vestibular. Isso porque, de acordo com Petri (2010, p. 77), o já-nomeado (na língua e na história) “passa pelo processo de nomeação/renomeação, o que não traz em seu bojo nenhuma garantia de ressignificação”.

Mudam-se os nomes, permanecem os sentidos em torno dessas nomeações. Pensamos, então, na existência de uma cadeia parafrástica¹⁹ em torno dessa nomeação, pois os sentidos permanecem em rede, ainda que em diferentes formulações, devido aos efeitos da memória

¹⁹ A noção de parafrase será melhor explorado no capítulo III.

discursiva. Essa memória, conforme enfatiza Orlandi (2012, p. 36) é lugar de tensão, em decorrência da dificuldade em traçar limites entre o mesmo e o diferente, e “é nesse jogo entre paráfrase polissemia, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam”.

2.5 CURRÍCULO E COMPETÊNCIA

Por mais que, conforme apontamos no subcapítulo anterior, não haja rompimento no que concerne às nomeações do concurso, surgem algumas alterações nas leis que regem o funcionamento da educação brasileira. Em relação ao ensino médio regulamentado pelo governo brasileiro, por exemplo, a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDBEN) traz em seu texto algumas orientações e especificações, que passam a conferir a esse grau de ensino maior importância, dotando-o de formato e identidade próprios. As políticas educacionais são, então, voltadas para a cidadania e o trabalho, além da formação integral do cidadão. No art. 22, a LDBEN 9.394/96 menciona, ainda, que, ao final dos três níveis de ensino, a educação básica deve investir no aluno no sentido de “assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2006, p. 24).

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a *preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando*, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 2006, p. 24, grifo nosso).

Para Orlandi (2012, p. 38), “todo dizer é ideologicamente marcado. É na ideologia que a língua se materializa”. Percebemos no discurso oficial, que legisla sobre a educação, a manifestação de um discurso de participação, próprio da abertura política vivenciada pelo país à época, que necessita de um cidadão participativo, apto a interferir no meio em que vive e a continuar sua formação, a fim de se preparar para o mercado de trabalho.

De acordo com Silva (2011), o ensino médio é a etapa final da educação básica, por isso seus estudos são considerados como o período de concretização e aprofundamento de

muitos dos conhecimentos adquiridos ao longo do ensino fundamental. Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) preconizam que, nessa etapa, o aluno deve desenvolver competências que lhe permitam:

- a) a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu próprio projeto da sociedade em que se situa;
- b) o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- c) a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantem seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- d) o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos. (BRASIL, 1999, p. 22)

Observa-se nos excertos acima a estreita relação do ensino médio com o mundo do trabalho, já que é concebido com o intuito de garantir o acesso à profissionalização e à cidadania. Com as transformações ocorridas nas relações de trabalho, as exigências profissionais são cada vez maiores e, segundo os PCNEM (BRASIL, 1999), é responsabilidade da escola fornecer ao aluno os subsídios necessários ao desenvolvimento das competências profissionais contemporâneas. Contudo, para Silva (2011), o texto da LDBEN 9.394/96 amplia essa perspectiva e responsabiliza a escola pela formação integral do indivíduo. “Qualquer que seja o seu formato de ensino, o educando é levado a conhecer mais sobre a vida, a qualificar-se para a cidadania e a preparar-se para o aprendizado permanente, seja nos bancos escolares, seja no mundo do trabalho” (SILVA, 2011, p. 767).

Com a LDBEN/1996, o currículo do Ensino Médio passa por uma reformulação organizada em torno do conceito de Competência, baseado nos quatro pilares do conhecimento elencados pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (UNESCO, 1996, p. 89, grifo do autor)

De acordo com Dias (2003, p.1), a noção de competência surge inicialmente na década de 1950, com Noam Chomsky, nos domínios da linguística, “entendendo-se competência como a faculdade inata de falar e compreender uma língua”. A autora cita Bernstein (1996)

para apontar a *convergência conceitual* que fez surgir o conceito de competência para o campo da educação,

[...] entre as décadas sessenta e setenta, como processo de recontextualização de diversos campos do conhecimento como a Linguística: *competência linguística* (Chomsky), a Antropologia Social: *competência social* (Lévi-Strauss), a Psicologia: *competência cognitiva* (Piaget), a sociolinguística: *competência comunicativa* (Dell Hymes), entre outros. (DIAS, 2003, p.1)

A partir dos anos 1970, esse conceito passa a ser usado associado à educação profissional. “Nesta perspectiva empresarial, a competência é interpretada como uma forma de flexibilização laboral e de diminuição da precariedade do emprego”.

Em educação, o termo competência tem sido utilizado como habilidades individuais a serem desenvolvidas. Conforme aponta Perrenoud (1999), o conceito de competência pressupõe um sujeito autônomo, capaz de se posicionar diante das adversidades e de intervir nas mais diversas situações. Para o autor, os currículos por competências devem construir uma relação com o saber menos baseada na hierarquia do saber erudito descontextualizado, uma vez que os conhecimentos devem se ancorar na ação.

De acordo com Machado (2002), a organização do currículo por competências pressupõe a ênfase no “valor de uso” de cada conhecimento, em formas de mobilizar os saberes para realizar o que se deseja, o que se projeta.

Alguns temem que desenvolver competências na escola levaria a renunciar às disciplinas de ensino e apostar tudo em competências transversais e em uma formação pluri, inter ou transdisciplinar. Este temor é infundado: a questão é saber qual concepção das disciplinas escolares adotar. Em toda hipótese, as competências mobilizam conhecimentos, dos quais grande parte é e continuará sendo de ordem disciplinar [...] (PERRENOUD, 1999, p. 40).

Contudo, alguns autores trazem diversas críticas ao Ensino por Competências, por compreendê-lo com uma forma de reproduzir estruturas sociais vigentes, adaptando-se às realidades distintas e às necessidades das organizações de trabalho. Podemos situar o discurso das competências como produzido numa formação ideológica capitalista: a educação precisa dar conta das novas determinações socioeconômicas mundiais para que o país se afirme no cenário mundial, globalizado, e cada cidadão é interpelado a se sentir como parte responsável no sucesso da nação. Orlandi (2007b, p. 4) afirma que “é o Estado, com suas instituições e as relações materializadas pela formação social que lhe correspondem, que individualiza a forma-sujeito histórica, produzindo diferentes efeitos nos processos de identificação”. Ao ser

interpelado pela ideologia, num processo simbólico, o indivíduo, agora sujeito, passa a definir como se inscreve na história.

Ao mesmo tempo em que se atribui a origem da noção de competências à educação técnico-profissional, sua transposição para a educação geral, assim como suas críticas, exigem cuidados, pois são formações distintas, ainda que estejam imersas em um mesmo contexto histórico e sociocultural. Nesse sentido, ambas as formações buscam responder de diferentes maneiras às mudanças sociais (RICARDO, 2010, p. 608).

Amparado nessa ideologia capitalista das competências, oriundas do discurso do mundo do trabalho, em meio a uma atmosfera de políticas de inclusão e visando à avaliação do Ensino Médio, surge o ENEM. Contudo, apesar de ter sido intensificada com a promulgação da LDB (9.394/96), a preocupação com a avaliação é anterior ao documento, principalmente em razão dos compromissos econômicos e acordos com o Banco Mundial (GOMES NETTO; ROSEMBERG, 1995). Segundo Minhoto (2008, p. 69), com a LDB, a avaliação ganha destaque e passa a funcionar como “instrumento estratégico para o controle do governo sobre todos os níveis de ensino, revelando a enorme ênfase atribuída aos julgamentos externos para a padronização da qualidade do sistema”. Acerca dessa padronização, no próximo subcapítulo, continuamos a problematizar esses ecos da memória na constituição do ENEM como política de avaliação e inclusão.

2.6 O VELHO NO NOVO ENEM

Conforme o documento produzido pelo MEC, *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Fundamentação Teórico-Methodológica*, o objetivo do ENEM é medir e qualificar as estruturas responsáveis pelas interações sociais que permeiam todas as esferas da vida pessoal, mobilizando continuamente a reflexão sobre valores, atitudes e conhecimentos que balizam a vida em sociedade. “O ENEM focaliza, especificamente, as competências e habilidades básicas desenvolvidas, transformadas e fortalecidas com a mediação da escola” (BRASIL, 2005, p. 8).

Dessa forma, emerge no discurso oficial a busca pelo currículo comum, pela unidade do sistema educacional brasileiro, que deve contribuir para o desenvolvimento de competências do cidadão. O conhecimento passaria, segundo os documentos oficiais, a ser trabalhado com outro enfoque, baseado na problematização, nas atitudes e na formação de um egresso participativo e responsável em relação ao país, ao futuro e à sociedade como um todo.

Nas políticas de avaliação e nos documentos que as regem, a superfície linguística materializa a ideologia da democratização. O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece, entre suas prioridades, metas de ampliação e democratização do Ensino Superior.

Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino (BRASIL, 2000, p. 18).

Shiroma (2001), em estudo do discurso sobre a inclusão, discute a rede de sentidos produzidos em torno do tema. Segundo a autora, nos documentos oficiais, a exclusão está normalmente relacionada ao desemprego. Dessa forma, o contrário de exclusão seria o ingresso no mercado de trabalho, por meio da profissionalização, da integração e da orientação oriundos do processo de escolarização. Reforça-se, portanto, o imaginário da educação como forma de ascensão social e de promoção da igualdade. Entretanto, o que se produz é um efeito da igualdade. Orlandi (2012b, p. 27) apoia-se nas ideias de Rancière para afirmar que “é impossível a igualdade entre as partes e o todo”, já que “no real não há o Um”. Para a autora, “a produção imaginária do consenso por políticas públicas produz, ao contrário, e contraditoriamente, a política da segregação”.

A avaliação também é constantemente citada nos documentos que regem a educação brasileira, com a preocupação de medir a excelência dos estabelecimentos de ensino e garantir a democratização do acesso à educação de qualidade. Como um dos mecanismos de avaliação criados pelo MEC, organizado pelo INEP, o ENEM surgiu em 1998, visando a avaliar o desempenho dos alunos egressos do Ensino Médio. Conforme Carvalho e Silva (2011), muitos sistemas de avaliação foram implantados no Brasil na década de 90. Entre eles, podem ser citados o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o PROVÃO (ENADE) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sobre o qual voltamos nosso olhar. Na óptica de Carvalho e Silva (2011, p. 2),

Esse processo de intensificação e inserção desses sistemas tem sua gênese e desenvolvimento marcados, especialmente, pela fase em que se encontrava o modo de produção capitalista que, constantemente em crise, procurava novas formas de lidar com suas contradições, a fim de garantir sua manutenção e ampliação.

Devemos levar em conta que o exame foi organizado com base nas reformas educacionais implantadas. Segundo Alves (2009), na constituição do ENEM são usadas diretrizes da LDBEN, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e demais textos orientadores,

que organizam o currículo em áreas de conhecimento e matrizes curriculares de referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica. É o discurso oficial, portanto, ressignificado em diferentes condições de produção e sob influência do discurso da globalização.

Apesar de ser apresentado como uma inovação, o ENEM é fruto de uma releitura de modelos de avaliação existentes em outros países, adaptada ao cenário brasileiro. Segundo Locco (2005), muitos outros países adotam ou adotaram políticas de avaliação muito semelhantes, a exemplo da Inglaterra, país onde as políticas públicas visavam, ao implantar o exame – à unificação do currículo e à implementação de um novo sistema nacional de exames. A autora aponta, ainda, que nesse país há um exame unificado que fornece o Certificado Geral de Educação Secundária. Consideramos interessante a observação de Locco (2005, p. 45) no que concerne à ausência de divulgação de referências ligadas ao exame, uma vez que “esta estratégia acaba passando a falsa ideia de que esta política foi aqui gestada, produzida”. No Brasil, a exemplo da Inglaterra, a política de certificação²⁰ dos alunos aprovados no exame também foi implementada.

Em nosso percurso, em busca de compreender a constituição do ENEM, deparamo-nos com a dificuldade de encontrar estudos sobre o tema, especialmente na perspectiva discursiva. Procuramos, então, documentos oficiais que se relacionassem ao exame e identificamos algumas dificuldades no acesso à legislação, especialmente nos portais do MEC e INEP. Um dos poucos documentos disponíveis é o “ENEM: documento básico” (DB), ao qual conseguimos acesso por meio de sites de busca na internet.

No texto mencionado, busca-se caracterizar o processo avaliativo, apresentando sua constituição. Observamos no DB, o discurso do novo, da mudança em relação ao acesso ao ensino superior, na ênfase dada ao rompimento com o vestibular, legitimado pela citação da LDB.

Estas premissas já estão delineadas na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que introduz profundas transformações no ensino médio, *desvinculando-o do vestibular*, ao flexibilizar os mecanismos de acesso ao ensino superior, e, principalmente, delineando o perfil de saída do aluno da escolaridade básica, ao estipular que, ao final do ensino médio, o educando demonstre:

- I. domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II. conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III. domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 2002, p. 5, grifo nosso).

²⁰ Os resultados do ENEM podem ser utilizados para fins de certificação de conclusão do ensino médio pelas Instituições Certificadoras autorizadas pelo INEP, conforme o edital ENEM 2013.

No que concerne ao objetivo de desvincular o Ensino Médio do vestibular, propomos alguns questionamentos. Compreendemos que o discurso da ruptura com o passado, com a tradição do processo de ingresso no ensino superior, não reflete a realidade da educação brasileira. Ao ser adotado como forma de ingresso às universidades públicas, o ENEM acaba tomando um rumo muito semelhante ao do vestibular. Há, inclusive, a criação de cursos preparatórios com conteúdos e técnicas que facilitem o sucesso no exame e, nas capas dos materiais didáticos, o tradicional “contém questões de vestibular” é substituído frequentemente pelo “de acordo com as competências do ENEM” ou “contém questões do ENEM”. Nesse sentido, ao pretender um rompimento com o velho, com o ensino tradicional no ensino médio – de acordo com o discurso oficial – o exame acaba por trazer à tona a memória do ensino médio vinculado ao superior, ressignificando-a, ao pensar o ensino para a cidadania, fruto de uma mudança nas condições de produção e no funcionamento das relações sociais, políticas e econômicas. Todavia, por entendermos que, mesmo nomeando um processo originalmente diferente na forma e nos objetivos, o ENEM acaba por designar o mesmo: um processo seletivo relacionado a sentidos de exclusão. Assim, retomamos aqui a rede parafrástica produzida em torno das nomeações atribuídas ao vestibular e acrescentamos a ela a nomeação ENEM.

Quadro 1 – Rede Parafrástica Produzida em torno das Nomeações Atribuídas ao Vestibular

VESTIBULAR	CONCURSO DE HABILITAÇÃO EXAME DE ADMISSÃO EXAME QUE HABILITE EXAME VESTIBULAR CONCURSO VESTIBULAR EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
------------	---

Fonte: elaborada pela autora.

2.7 ESTRUTURAÇÃO DO ENEM

O Documento Básico traz em si a descrição do Exame, afirmando que o ENEM foi estruturado com base no ensino por competências, de forma interdisciplinar e contextualizada. Nessa concepção pedagógica, pressupõe-se uma aproximação entre ensino e mundo do trabalho, buscando mais do que a memorização de conteúdos, mas a resolução de situações-problema que ultrapassam o tecnicismo vivenciado até então. Tais características do processo de avaliação estão relacionadas às reformas no Ensino Médio. Segundo Frigotto (2004, p. 39),

com a crise no processo de empregabilidade, surge a necessidade de preparar o aluno não só para o mercado de trabalho, como o discurso oficial difundido até então apregoava, mas prepará-lo para a vida, objetivando também o aperfeiçoamento da “pessoa humana”, partindo do individual para o coletivo. Pode-se relacionar esses objetivos com o slogan do ENEM: *um ensaio para a vida*.

As cinco competências que estruturam o Exame funcionam de forma integrada e se materializam em 21 habilidades avaliadas.

- 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).

Os documentos que constituem o *corpus* deste trabalho apresentam as competências a serem avaliadas na redação e que fazem parte do objeto desta análise.

Figura 3 – Competências avaliadas na redação do Enem 2012

Competência 1: Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.

Competência 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento, para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.

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

Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Figura 4 – Competências avaliadas na redação do Enem 2013

Competência 1: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.

Competência 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

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

Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Brasil (2013).

Na primeira versão da prova, o exame era realizado sempre no último domingo do mês de agosto, com duração de cinco horas. Constituído por uma prova única, o ENEM era composto por 63 questões objetivas de múltipla escolha e uma questão de redação. Em 2009, entra em cena o “Novo ENEM”, “reestruturado e ampliado”. Conforme proposta encaminhada pelo MEC à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), “ao longo de onze edições, a procura pelo Enem subiu de 150 mil para mais de 4 milhões de inscritos, sendo que mais de 70% dos participantes afirmam que fazem a prova com o objetivo maior de chegar à faculdade” (BRASIL, 2009, p. 3).

Nesse sentido, ainda que não seja obrigatório, o exame é, hoje, uma das formas de acesso a instituições federais de ensino. Algumas universidades têm no exame a única forma de ingresso, por meio do SISU. Conforme o site do INEP,

A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio (BRASIL, 2011).

Com base na proposta aprovada em 13 de maio de 2009, o Comitê de Governança do Novo ENEM, constituído por representantes da ANDIFES e do MEC aprovou a Matriz de Referência para o ENEM 2009. A partir de então, o exame passou a ser dividido em quatro

áreas: Linguagens e códigos e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias.

Quadro 2 – Divisão das áreas de conhecimento incluídas no ENEM (Elaboração)

Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História, Geografia, Filosofia e Sociologia
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química, Física e Biologia
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação	Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação.
Matemática e suas Tecnologias	Matemática

Fonte: Brasil (2013).

Com esta reelaboração, o ENEM passa a ter uma matriz de referência organizada em competências específicas para cada área, a partir das cinco competências que funcionam como eixo norteador. Em relação a essas competências já apresentadas no Documento Básico (BRASIL, 2000), houve apenas uma alteração, a inserção das línguas estrangeiras – inglês e espanhol – que passam a fazer parte do exame em 2010. O processo passa a ser realizado em dois dias, constituindo-se de uma (uma) redação em Língua Portuguesa e de 4 (quatro) provas objetivas, contendo cada uma 45 (quarenta e cinco) questões de múltipla escolha. No primeiro dia, o tempo para realização da prova é de 4 horas e 30 minutos e, no segundo, 5 horas e 30 minutos. Atualmente, o MEC apresenta uma tentativa de consolidar o ENEM como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais. Para tanto, as universidades têm autonomia na utilização do processo, podendo adotá-lo de quatro maneiras diferentes: como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado e on-line; como primeira fase; combinado com o vestibular da instituição; ou como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

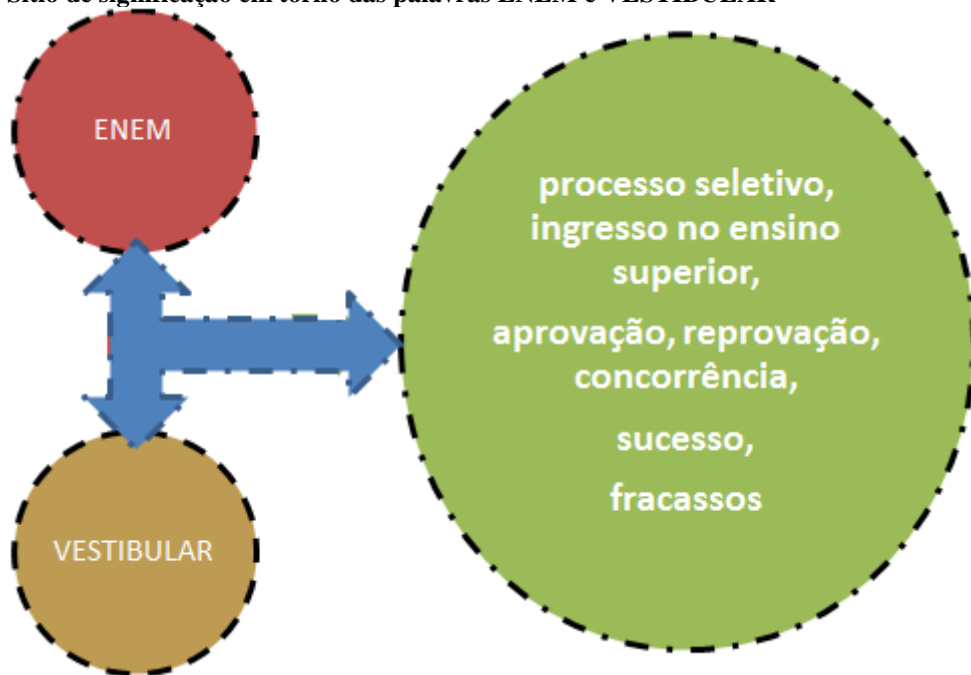
2.8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Após este percurso histórico em busca da memória do vestibular e dos processos de ingresso no ensino superior, não há como deixar de apontar a influência das condições de produção no discurso sobre a educação. Compreendemos que não há como analisar a constituição do ENEM sem examinar essa historicidade e as redes de sentido produzidas a partir de diferentes contextos. Olhar para o passado nos permite compreender que, quando se alteram as condições de produção, essas alterações se manifestam na constituição do sujeito e do discurso, pois “o sentido resulta de processos de significação com a inscrição da língua, não fechada em si mesma e capaz de falha, na história” (ORLANDI, 2012, p. 22).

Mudam-se os governos e a economia, e a educação precisa dar conta das demandas sociais de cada momento histórico. Em meio a essas transformações, observamos a retomada constante da necessidade de ruptura com o passado. O novo irrompe no discurso oficial como aquilo que vem para suprir as defasagens e dificuldades tanto do processo educacional quanto da sociedade em geral. Contudo, dificilmente há rompimento. Enquanto se apagam alguns sentidos para que outros possam emergir, a memória se faz presente e os já-ditos e não-ditos se resignificam, num constante ir e vir de significados.

O discurso do novo se funda no passado. Ao negar o vestibular, o discurso sobre o ENEM o retoma. Dessa forma, os sentidos produzidos em torno do ENEM não são de substituição, mas de reformulação. A nomeação vestibular permanece e, ao ouvirmos ENEM, ainda ressoam imagens relacionadas aos antigos meios de ingresso: processo seletivo, ingresso no ensino superior, aprovação, reprovação, concorrência, sucesso ou mesmo fracasso. Essas ressonâncias produzem um efeito de memória em que o novo e o velho se fundem.

Figura 5 – Sítio de significação em torno das palavras ENEM e VESTIBULAR²¹



Fonte: elaborado pela autora.

A análise da carta de apresentação dos Guias que constituem o *corpus* analisado nos faz compreender que no discurso do Governo Federal, endereçado aos participantes do ENEM, irrompe uma tentativa de afirmação das políticas públicas de avaliação. Nesse sentido, os Guias oferecidos aos participantes do ENEM 2012 e 2013 têm um funcionamento que vai muito além do manual de redação. Entendemos que, nas cartas de apresentação analisadas, o discurso oficial produz um efeito de sentido de prefaciamento, na medida em que se constitui como aquilo que fala antes em relação aos documentos apresentados, numa linguagem promocional.

A ênfase dada à transparência no processo de avaliação demonstra uma preocupação com a imagem pública não só do ENEM como processo de avaliação, mas remete ao discurso democrático dos governos populares, que enfatiza a participação da população, por meio do acesso à informação e às decisões governamentais.

Contudo, essa linguagem promocional não está relacionada apenas aos Guias, ela ultrapassa esse espaço surgindo como uma tentativa de fortalecimento de uma política pública que materializa a ideologia do governo do Partido dos trabalhadores, no discurso da

²¹ No decorrer desta pesquisa, procuramos criar imagens representativas das redes de sentido instauradas a partir da materialidade do corpus analisado. Em todas essas representações, os pontilhados representam a porosidade nas fronteiras dos sentidos, que são sempre capazes de deslizar e de serem outros.

transparência e da inclusão. Para tanto, utiliza-se da evidência de consenso, numa ilusão de unidade e completude, própria do discurso da democracia, sustentado na contradição.

3 (ENTRE) SABERES: EFEITOS DE SENTIDO E DA MEMÓRIA NO DISCURSO SOBRE A REDAÇÃO DO ENEM

[...] Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades [...]
Cazuza

A fim de que possamos compreender o funcionamento discursivo das competências avaliadas na redação do ENEM, em GP 2012 e GP 2013, consideramos necessário investigar a concepção de língua em funcionamento na história da educação brasileira e conhecer as condições de produção sócio-históricas desse discurso, para analisarmos como tais concepções reverberam na constituição dos Guias. Então, nesta etapa de nossa investigação, realizamos um movimento em busca de reconstituir a memória do ensino de Língua Portuguesa e percorremos um caminho que está (in) diretamente interligado à trajetória dos vestibulares.

Alvo de críticas e considerações, o ensino de Língua Portuguesa nas escolas passa continuamente por processos de reestruturação. Em nossa abordagem, consideramos que os saberes e os sentidos que hoje circulam sobre a história do ensino de Língua Portuguesa não podem ser tomados como únicos, já que não foi conferida a todos os discursos a possibilidade de circular. Apoiamos essa afirmação nas ideias de De Angelo (2005, p. 13), quando pondera que

O ensino tradicional de Língua Portuguesa não se esgota na imagem que nos é dada a conhecer sobre ele, ou seja, a de um todo homogêneo, um ensino que se repetiu sem alterações ao longo dos tempos; entendo que essa é apenas uma das imagens possíveis, que, por advir da esfera científica e oficial, tem silenciado a emergência de outros sentidos.

Consideramos que, pela interpelação ideológica²², alguns sentidos circulam enquanto outros se calam ou são forçados a calar. A maioria dos discursos institucionalizados sobre o ensino da língua são produzidos no âmbito acadêmico ou em documentos oficiais, e os efeitos de memória em relação ao tema se constituem ideologicamente, imersos na historicidade. Nesse processo, enquanto uns sentidos são legitimados e passam a ser reproduzidos, outros são silenciados, já que, nas palavras de Orlandi (2008), a linguagem é política e todo poder é

²² Para Pêcheux (1975, p. 163) “a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação do sujeito com a FD que o domina”.

acompanhado por um silêncio²³ em seu trabalho simbólico. Dessa forma, nosso estudo apresenta uma análise dos sentidos que foram (re)produzidos acerca do ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que concerne aos textos, e que não esgotam nem representam a totalidade de uma história repleta de silenciamentos. Além disso, neste capítulo, buscamos problematizar as redes de sentido produzidas em torno dos saberes linguísticos, compreendendo os efeitos da ideologia e da história nesse processo discursivo.

3.1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM (TRANS)FORMAÇÃO

A fim de discutir o papel das condições de produção e, especialmente, da ideologia na constituição do discurso e na elaboração do currículo, apoiamo-nos na teoria de Althusser (1970), para quem a escola é um aparelho ideológico²⁴(AIE) que reproduz as relações de poder e tem papel fundamental na disseminação da ideologia dominante. No entendimento do autor, é na escola que as classes detentoras do poder perpetuam as relações de dominação, possibilitando os saberes necessários ao exercício das atividades de trabalho, ou mesmo ensinando a submissão, garantindo que o proletariado conheça seu “lugar” na pirâmide social.

Para Althusser (1970, p. 21-22):

A reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, pela palavra, a dominação da classe dominante.

A partir da década de 1970, acompanhando a tendência de mudanças no ensino de Língua Portuguesa (às quais nos atrevemos a chamar de adequações, já que visam apenas a uma demanda específica do modelo capitalista vigente), os procedimentos relacionados à leitura também são remodelados e passam, segundo De Pietri (2010) a priorizar textos de ampla circulação social, indo além dos textos literários aos quais se detinham anteriormente. Ainda nesse período, o trabalho com a língua assume, também, uma posição de valorização

²³ A noção de silêncio aqui abordada não pode ser utilizada como sinônimo de quietude, visto que o silêncio significa, e o não dizer determinados dizeres também produz sentidos. Para Orlandi (2007c), compreender o silêncio não é traduzi-lo em palavras, mas conhecer os processos de significação que ele põe em jogo. Em seus estudos, a autora estabelece distinção entre os tipos de silêncio: o silêncio fundante – constitutivo – e a política do silêncio – silenciamento.

²⁴ Segundo Althusser (1970), os AIEs são instituições especializadas cuja função é reproduzir e manter a ordem social vigente.

do trabalho com a oralidade, a fim de garantir ao indivíduo as habilidades de comunicação necessárias à sua inserção social. Para o autor, trata-se de um “hiato na primazia conferida à gramática no ensino de português” (2010, p. 75).

Esse momento em que se modifica o perfil tanto dos professores como dos alunos, cenário em que entra em cena a discussão sobre as variedades linguísticas no ensino da língua, é marcado por uma crise política que acaba se tornando teórica, nas disputas e relações de poder. Isso por que, segundo Scherer (2005, p. 10),

[...] cada época tem seu quadro de referência para se identificar à Linguística x, y ou z. Cada época tem suas normas conceituais a partir das quais os professores efetuam valores teóricos para ensinar. Enfim, cada época tem suas convenções, valores, visões do mundo, formando um certo universo linguístico - acadêmico, cujos elementos interdependentes mantêm entre si relações associativas e funcionais, em constante processo de mudança.

A entrada da disciplina de linguística nos cursos de Letras - a partir da década de 1960 - acirra o embate entre as ideias da gramática e as ideias da linguística, que não são excludentes, pois convivem nas décadas seguintes. Nesse ambiente de convivência, a teoria da comunicação de Roman Jakobson²⁵ passa a ser adaptada aos livros didáticos e circula abertamente, enfatizando a funcionalidade da língua, atrelada à nomenclatura da disciplina “Comunicação e Expressão”.

De acordo com a análise de Martins e Signori (2008, p. 1, grifos do autor), em relação ao ensino de Língua Portuguesa no estado de São Paulo,

Até 1986, quando foi publicada a **Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo**, a referência oficial para o ensino de língua materna eram os **Guias Curriculares Nacionais**, de 1975, documento que apontava para profundas inovações, quer de ordem metodológica, no que implica a relação entre corpo docente e discente, quer nos fundamentos epistemológicos, ao relativizar a ênfase no ensino da norma padrão e do registro escrito. Entre outros aspectos, os **Guias Curriculares** comportaram a legitimação da oralidade, trazendo propostas de trabalho com essa modalidade em sala de aula, através de mesas-redondas, seminários, debates, círculos de conversa. Apresentou-se, assim, para a escola brasileira, uma concepção de ensino da língua materna muito mais ousada, moderna e avançada que a cultura praticada em sala de aula, ainda fortemente voltada para o ensino centrado no letramento de prestígio e para uma língua ideal, normatizada por regras prescritas na **Nomenclatura Gramatical Brasileira** (NGB).

Com a abertura política dos anos 1980, surgiu também a possibilidade de discutir o ensino de Língua Portuguesa, o que causou uma profusão de teorias preocupadas em resolver

²⁵ Jakobson provoca deslocamentos nas teorias linguísticas ao propor as funções da linguagem (referencial, conativa, fática, emotiva, poética e metalinguística) e ao fundar a teoria da comunicação.

a crise educacional. Um dos sentidos produzidos pela interpretação das ideias linguísticas nessas discussões foi a interdição da gramática normativa, ignorando sua importância na preservação da língua.

A concepção interacionista passa a ser concebida como ciência nos anos 80, composta de duas perspectivas bastante visíveis, conforme nos relata Bonini (2002, p. 28):

As duas correntes que convergem para um método interacionista são: a sócio-retórica (de inspiração etnometodológica), que tem em Swales (1990) um dos seus principais representantes, e a enunciativista (inspirada, principalmente, na AD francesa), representada principalmente por Bronckart (1997). Ambas postulam, como ponto focal, o trabalho com o texto e com a variedade dos gêneros textuais/discursivos, embora concebam o funcionamento da linguagem de modo diverso.

Com a emergência da Sociolinguística e da Linguística Textual, uma nova concepção de língua passa a circular no discurso sobre o ensino da Língua Portuguesa, valorizando o trabalho com o texto e a diversidade linguística. É preciso ressaltar, porém, que a ascensão de uma teoria linguística ou concepção de língua não apaga a outra. Por mais que o discurso do novo surja com grande força, na prática pedagógica há uma convivência entre essas concepções, uma vez que o discurso da gramática normativa está presente em muitas atividades escolares que não se desprendem do ensino tradicional. Isso porque, conforme Luz (2010), não é possível apagar o passado e silenciar a memória. Nesse embate de sentidos, a memória ecoa e os já-ditos possibilitam a constituição do discurso, ainda que, para que um sentido seja possível, outros sejam esquecidos. Conforme Pêcheux (1999, p.52),

[...] tocamos aqui um dos pontos de encontro com a questão da memória como estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização: a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

A partir da década de 1980, a ênfase dada ao trabalho com a produção textual se torna maior. As perspectivas enunciativas e a Linguística Textual fizeram com que o texto passasse a ser entendido como produção dos sujeitos em processos interacionais e as condições de produção textual (GERALDI, 1984) começaram a ser valorizadas nas propostas de produção escrita. O ensino passa, então, a ser voltado para o texto, o que fortalece o papel da leitura e da escrita como funcionais, ferramentas capazes de garantir ao cidadão a participação social. Conforme De Angelo (2005, p. 9), “nesse período, são rediscutidas questões da correção

linguística, das práticas de leitura escolar, das práticas de produção textual e também a problemática da gramática escolar”.

É notório enfatizar que, conforme Soares (1998), a Linguística Textual passa a ser matéria de diversas críticas a partir da metade da década de 1980, em decorrência dos problemas relacionados à leitura e à escrita. Tais conjunturas colaboram para a disseminação de novos saberes linguísticos, como Sociolinguística, Psicolinguística, Pragmática e Análise de Discurso.

Entretanto, com a aprovação da LDB 9.394, em 1996, os Parâmetros Curriculares que norteiam o ensino de Língua Portuguesa apontam para uma concepção de linguagem como interação.

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1997, p. 23).

A partir da criação dos PCNs, nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) de 2000, a disciplina de Língua Portuguesa está alocada na área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias e tem quatro principais competências a serem desenvolvidas. Essas competências se subdividem em oito habilidades que o aluno deverá desenvolver no decorrer do ensino médio. O quadro a seguir descreve as competências relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, conforme os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio.

Quadro 3 – Descrição das competências apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa
Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas).

Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.

Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

Fonte: Brasil (2000, p. 19-23).

Além de Língua Portuguesa, a área Linguagens, códigos e suas tecnologias abrange outros campos do saber institucionalizados nas disciplinas de Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática. Esse conjunto engloba um total de nove competências cindidas em 30 habilidades²⁶. A título de exemplificação, elaboramos o quadro 4, a fim de ilustrar as habilidades que estão relacionadas à competência V da área de linguagens e códigos.

Quadro 4 – Desdobramento da competência 5 da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias em três habilidades que correspondem às formas de manifestar o desenvolvimento dessa competência de forma prática

Competência	Habilidades
<p>Competência de área 5 – Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.</p>	<p>H15 – Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.</p> <p>H16 – Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.</p> <p>H17 – Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.</p>

Fonte: adaptado de Brasil (2000).

A proposta trazida pelo Ministério da Educação é reforçada com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio +: Orientações Educacionais*

²⁶ A noção de competências (abordada no capítulo inicial deste estudo) adotada nos PCNEM e, conseqüentemente, no ENEM, parte das ideias de Perrenoud, amplamente difundidas na educação profissional. Consideramos importante estabelecer a diferença entre competência e habilidade. Conforme os PCN+ (BRASIL, 2007), competência consiste em uma operação mental que relaciona objetos, situações, fenômenos e indivíduos. Habilidade, por sua vez, é mais imediata, caracterizada como a prática da competência em determinado contexto.

Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (PCN+), documento publicado em 2007, como uma espécie de manual para a reorganização do ensino médio nas escolas. Compreendemos que, no discurso oficial, materializado no documento (PCN+), buscam-se efeitos de sentido relacionados ao novo, por meio da frequente utilização de expressões como *transformações, atualização, o novo ensino médio, modificação*. Há, ainda, uma crítica à tradição tecnicista e formalista do Ensino Médio, que deve ser então “reformulado” para acompanhar as transformações sociais.

O novo ensino médio, nos termos da Lei, de sua regulamentação e encaminhamento, *deixa, portanto, de ser apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante*, para assumir a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho (BRASIL, 2007, p. 5, grifo nosso).

Conforme De Angelo (2005, p. 12), “para que o novo se qualifique sobre o tradicional, se projete, se afirme, é fundamental apresentar suas falhas, seus pontos frágeis, sua inviabilidade, seus efeitos negativos”. No discurso pedagógico²⁷, em cujo imaginário circulam sentidos relacionados ao ser professor como herói, como missão, como aquele capaz de gerar o novo em suas ações, o novo é lançado ao professor para que seja interpelado a promover as desejadas mudanças na escola e na sociedade. Isso se dá porque, de acordo com Luz (2010, p. 88), “no jogo do imaginário, os sujeitos projetam identificações; não há os sujeitos empíricos (com identidades fixas) e sim um jogo imaginário, com identificações constituídas no processo discursivo”.

Ao agrupar as disciplinas em áreas, a proposta de organização do ensino médio objetiva entrelaçar os componentes curriculares, buscando um trabalho interdisciplinar.

As transformações de caráter econômico, social ou cultural que levaram à modificação dessa escola, no Brasil e no mundo, não tornaram o conhecimento humano menos disciplinar em qualquer das três áreas em que o novo ensino médio foi organizado. As três áreas – Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos – organizam e interligam disciplinas, mas não as diluem nem as eliminam (BRASIL, 2007, p. 5).

²⁷ Orlandi (1996, p. 21) define o discurso pedagógico como “[...] um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola”. É interessante observar que, em entrevista à revista Teias (2006, p. 2), Orlandi ressalta a importância de evitar a utilização da tipologia do discurso como algo estanque, uma vez que o discurso é analisado em seu funcionamento e constituindo uma questão “linguístico-histórica, ideológica”.

Essa busca por articular as diversas áreas do conhecimento está materializada na terceira competência avaliada na redação do ENEM, no GP2012 e GP2013.

SD 1²⁸ Competência II (2012) Compreender a proposta de redação e *aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema*, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.

SD 2 Competência II (2013) Compreender a proposta de redação e *aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema*, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

A *redação* surge, então, como produto final do trabalho com as diversas disciplinas. Com relação à interdisciplinaridade ligada às competências, consideramos que é uma noção tomada pela contradição, uma vez que essa aplicação dos conceitos de várias áreas do conhecimento ocorre de forma estanque, contrariando o princípio da valorização do processo de ensino, defendida pela proposta do ensino interdisciplinar. Conforme Silva e Pinto (2009, p.7), a atenção recai no produto “[...] do fazer interdisciplinar e não no processo de produção de conhecimento, que, neste caso, não parece precisar de um objeto em específico, podendo ser, nesse caso, qualquer um”. A redação é o alvo, o objeto a ser atingido de forma interdisciplinar, por meio da articulação de saberes. A respeito disso, na sequência, problematizamos o lugar do texto no ensino de Língua Portuguesa e as concepções de língua que o permeiam.

3.2 DA REDAÇÃO À PRODUÇÃO TEXTUAL: ENTRE O NOMEAR E O DESIGNAR

Entendemos que compreender o papel atribuído à produção de textos na escola, especialmente no Ensino Médio, é relevante ao entendimento do funcionamento discursivo do objeto deste trabalho. Entretanto, para que possamos empreender nosso percurso analítico neste capítulo, torna-se necessário, inicialmente, retomar duas noções bastante significativas: nomeação e designação. Guimarães (2002, p. 54) estabelece uma distinção entre nomear e designar, afirmando que "nomeação é o funcionamento semântico pelo qual algo recebe um nome", ao passo que a designação consiste na "significação de um nome enquanto relação com outros nomes e com o mundo recortado historicamente pelo nome, uma relação

²⁸ Optamos por reiniciar a numeração das SDs a cada capítulo para facilitar a visualização e compreensão das análises.

linguística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real". Com base nisso, problematizamos algumas questões relacionadas às condições de produção dos Guias (GT2012 e GT 2013), a partir da memória do trabalho com a escritura de textos.

A nomeação *redação* está relacionada à memória do ensino de tradição gramatical por remeter ao ensino com foco no produto final, no caso, o texto escrito. Castro (2013) relata que, a partir dos anos 1980, a crise no ensino de Língua Portuguesa provoca questionamentos em torno da metodologia adotada. Nesse período, “a redação, *produto símbolo da concepção tradicional* de ensino da Língua Portuguesa, passa a ser considerada insuficiente, devendo, portanto, ser superada nas práticas pedagógicas escolares, por uma nova realidade: a da produção textual” (CASTRO, 2013, p. 30, grifo nosso). Pécora, ao analisar redações produzidas na situação de vestibular, considera que os textos escritos pelos vestibulandos evidenciavam “[...] uma falsificação do processo ativo de elaboração de um discurso capaz de preservar a identidade de seu sujeito e de renová-la, desdobrá-la, na leitura de seus possíveis interlocutores” (PÉCORA, 1992, p. 15).

Compreendemos que a inserção da redação nas provas de vestibular²⁹, em 1978, vem conferir um caráter ainda mais artificial à produção de textos, uma vez que normalmente as propostas parecem desprovidas da intencionalidade comunicativa defendida pelos documentos oficiais e teorias linguísticas em voga. Conforme Bunzen (2006), essa imposição teve como efeito a cristalização da redação de vestibular como objeto de ensino, limitando a possibilidade de autoria nas produções escritas dos alunos.

Valemo-nos novamente dos estudos de Castro (2013), que analisa a constituição da prova de redação da UFRJ, para investigar as concepções de língua e as teorias linguísticas que ecoam nesse processo. O autor analisa o período de 1988 a 2007 e constata que houve poucas alterações no que concerne à prova de redação. Considerando os dados fornecidos por essa pesquisa, elencamos alguns dos critérios de redação que se repetem, constituindo regularidades na prática avaliativa.

²⁹ A redação tornou-se obrigatória em 1977, por meio do decreto federal n 79.298, que passou a vigorar em 1978.

Quadro 5 – Descrição das regularidades nos critérios de avaliação da redação na UFRJ, no período entre 1988 e 2007, a partir dos estudos de Castro (2013)

Critério	Ocorrências registradas
Adequação	1988 a 2006 – Permanece em todo o período analisado, envolvendo adequação ao tema, à tipologia textual exigida e à modalidade escrita em língua padrão. 2007 – engloba adequação ao tema e à tipologia textual exigida
Domínio da modalidade escrita e das normas gramaticais	1988 a 2006 – incluso no critério adequação 2007 – passa a constituir um item específico de avaliação.
Coesão e coerência	1988 a 2006 – constam do mesmo item de avaliação 2007 – passam a constituir critérios específicos, com características e definições individuais.
Argumentação	1988 a 2006 – constituem item de avaliação específico 2007 – passa a integrar o critério de coerência.

Fonte: elaborado pela autora.

A análise dos critérios apontados acima nos ajuda a compreender que, apesar das alterações propostas para o processo seletivo de 2007, não houve mudanças significativas nos itens observados na correção da redação. Inferimos, ainda, que o gênero dissertativo foi priorizado, sendo a tipologia adotada em todas as propostas de redação.

O panorama apresentado pode ser expandido e relacionado à maioria dos vestibulares do Brasil. Com raras exceções, as propostas apresentadas exigem exclusivamente o gênero dissertativo, o que vem de encontro ao discurso de valorização da diversidade de gêneros textuais proferido na esfera oficial. No que concerne ao ENEM, a tradição do vestibular é mantida, conforme podemos observar no excerto a seguir, presente em GP2012 e GP2013, sem alterações na formulação.

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, *do tipo dissertativo-argumentativo*, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. (BRASIL, 2012, p. 7)

Como nas atuais condições de produção há um apelo muito forte em relação à redação como forma de facilitar o acesso ao ensino superior, verificamos a existência cada vez maior de modelos a serem seguidos, esquemas argumentativos que limitam a autoria. Essa

característica de manual, conforme apontamos no capítulo anterior, pode ser relacionada aos Guias analisados nesta pesquisa, “responsáveis” por fornecer ao participante esquemas simplificados que visam a alcançar o ideal de texto, moldado conforme as competências exigidas pela banca avaliadora. Bonini (2002, p. 3) afirma que este modelo é pautado no método textual-psicolinguístico. Conforme o autor,

O objetivo central desse método é desenvolver capacidades relativas à escritura, mediante o modelo que apresenta uma amostragem passo a passo do processo. O modelo fundador é o de Hayes e Flower (1980), que concebe todo o processo como um ato de resolução de problema. Escrever, neste sentido, consiste, metaforicamente, em elaborar as etapas de uma equação para se chegar a um resultado final, a solução do problema.

A imagem abaixo está presente em ambos os Guias, ilustrando em forma de esquema, uma espécie de fórmula³⁰ da dissertação, a equação apontada por Bonini (2002).

Figura 6 – Esquema de orientação simplificada sobre a estrutura dissertativa



Fonte: Brasil (2012, p. 7).

Reforçando o papel de orientação direta e a função de manual assumida pelos Guias, a imagem vem acompanhada do seguinte texto, do qual mantivemos os grifos originais:

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo--argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às “competências” que você deve ter desenvolvido durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá

³⁰ A partir do esquema apresentado nos Guias, poderia ser formulada uma equação matemática representando a dissertação ideal (tema + tese + argumentos + proposta de intervenção = texto dissertativo-argumentativo)

defender uma *tese*, uma opinião a respeito do *tema* proposto, apoiada em *argumentos* consistentes estruturados de forma coerente e coesa, de modo a formar uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa e, finalmente, apresentar uma *proposta de intervenção social* que respeite os direitos humanos. (BRASIL, 2012, p. 7)

No percurso que empreendemos até aqui, a busca pelo ideal da língua esteve presente no discurso sobre o ensino da Língua Portuguesa no Brasil. Nessa perspectiva, entendendo que a história é o lugar do equívoco, que muitas vezes dificulta o processo de identificação, forçando o sujeito à interpretação e à tomada de posição (GADET; PÊCHEUX, 2004), compreendemos que alguns acontecimentos produzem deslocamentos e rupturas, ainda que nesses deslocamentos estejam imbricados ecos e (re) significações de um já-dito. No caso do Enem, em relação à redação não há rompimento, permanecem sentidos relacionados aos textos modelo, como produto final, que deve se adequar às características exigidas, a fim de que esteja nos padrões estabelecidos como ideais. Não basta escrever, é preciso que o sujeito-candidato obedeça às injunções sociais em relação ao domínio da língua e aos possíveis sentidos por ele produzidos, para que esteja autorizado a assumir a posição de autor.

Para Orlandi (1988), o sujeito ocupa diferentes posições no interior do mesmo texto, pois se representa de maneiras bem diversas num mesmo espaço textual. A essas representações diversas, a autora chama de dispersão, considerando a heterogeneidade como característica do universo discursivo. Nesse sentido, o sujeito está, de alguma forma, inscrito no texto que produz, e os diferentes modos pelos quais se inscreve no texto correspondem a diferentes representações que, por sua vez, indicam diferentes funções enunciativo-discursivas: locutor (eu representado no discurso), enunciador (perspectivas que esse eu constrói) e autor (função que o eu assume enquanto produtor da linguagem). Nas palavras da autora, “a função-autor se realiza toda a vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim”.

Nos Guias, o candidato é desafiado a assumir a posição-sujeito autor, conforme materializado no excerto a seguir.

O participante seleciona, organiza e relaciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto de forma *consistente*, configurando *autoria*, em defesa de seu ponto de vista. Explicita a tese, seleciona argumentos que possam comprová-la e elabora conclusão ou proposta que mantenha *coerência* com a opinião defendida na redação. (BRASIL, 2012, p. 21, grifos do texto original)

A forma-sujeito constitui um sujeito idealizado, considerado padrão dentro de determinada formação ideológica. Corresponde, portanto, à sua forma de existência histórica. Essa forma de assujeitamento é o meio pelo qual se dá a manutenção e a reprodução dos modos de produção por meio dos AIEs, apontados por Althusser (1970) como responsáveis pela reprodução do modo de produção do capital, compondo a superestrutura ideológica que assegura essa reprodução. Tal forma-sujeito pode ser relacionada ao sujeito jurídico, dotado ao mesmo tempo de autonomia e de responsabilidade.

De acordo com Orlandi (1988), a partir dessa noção de forma-sujeito, assumimos diferentes posições-sujeito. Conforme a autora, nas distintas posições discursivas, há modos de apagamento do sujeito, e a posição autor é onde mais ocorre esse apagamento, porque é nessa instância que mais se exerce a injunção de um modo de dizer padronizado e institucionalizado, no qual se inscreve a responsabilidade do sujeito por aquilo que ele diz.

Devido à ilusão de ser origem de seu discurso, o sujeito se sente responsabilizado por aquilo que diz e está sujeito ao controle social. Essa responsabilidade está relacionada à forma sujeito, por meio da qual se constitui a imagem que se espera do autor. Assumir-se como autor, implica assumir a responsabilidade agregada à posição. Isso porque exige uma tomada de posição em relação à exterioridade, às práticas sociais e aos discursos socialmente aceitos. Assim, apesar de um texto poder apresentar diversos enunciadores, ele precisa apresentar uma unidade que permita a produção de sentidos, ainda que heterogêneos, e tal responsabilidade é cobrada do autor.

Conforme Orlandi (2012), para que o sujeito se coloque como autor, ele precisa estabelecer uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que se remete à interioridade. O autor é, portanto, o sujeito que domina os mecanismos discursivos e, pela linguagem, representa esse papel na ordem social em que está inserido. Em nossa análise, na escrita da redação do ENEM há apagamento do sujeito, que se vê interpelado a redigir um texto que se enquadre especificamente no formato exigido. Além de ter de se adequar a uma língua imaginária³¹ (ORLANDI, 1988), que se afasta daquela que utiliza cotidiano, o candidato se vê coagido a padronizar seu dizer. Por meio dos Guias, é apresentado um formato único que lembra a estrutura de uma fábrica. É como se, na indústria de textos, houvesse um modelo a ser produzido em série, que passará pelo controle de qualidade dos avaliadores e, caso apresente alguma inconformidade, será descartado.

³¹ Abordaremos o conceito de língua imaginária com maior profundidade no Capítulo III.

Assim, pela interpelação ideológica, na lógica capitalista, o candidato é assujeitado, levado a ocupar seu lugar nas relações de classe e a se posicionar, identificando-se, ou não, com a forma-sujeito capitalista, ainda que não tenha consciência disso. Compreendemos que os Guias se constituem com um instrumento de controle ideológico, que age também pela repressão, ao desqualificar ou penalizar aqueles que ousarem não se enquadrar no paradigma imposto pelas orientações. Isso, porque, conforme Althusser (1970, p. 46-47), os

Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam de um modo massivamente prevalente pela ideologia, embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica.

Conforme Geraldi (1984, p.136), esse ensino focado no produto final permanece na realidade da sala de aula, ainda que o discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa aponte para o trabalho com a produção textual, acompanhando as transformações no perfil valorizado pelo mercado de trabalho, que passa a exigir mais do que a simples decodificação. O autor atribui diferenças entre a redação e a produção textual, afirmando que “nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola”.

Ao contrário do ensino de redação, o trabalho com produção textual tem como ênfase o processo de produção, apresentando situações reais de comunicação e possibilitando que o sujeito-aluno se constitua como autor. Para Bonini (2002, p.8), na produção textual, há a “preocupação com os processos de planejamento e revisão do texto, pois são os momentos mais propícios para a intervenção didática”, o que não ocorre quando a ênfase está na redação.

Tais considerações nos inquietam e fazem pensar na nomeação produção de textos/ produção textual. As discussões que realizamos acerca dessa nomeação nos permitem afirmar que redação e produção de textos não são, ou não deveriam ser, sinônimos, porque abarcam em seu funcionamento distinções significativas. Nos documentos oficiais que analisamos há uma forte tentativa de rompimento com a ênfase dada ao objeto redação como produto final, numa tentativa de afastamento de um passado de ensino tradicional. Contudo, o próprio título dos GPs (BRASIL, 2012; BRASIL, 2013) traz em si a nomeação redação, o que marca a contradição constitutiva do discurso. Isso por que, conforme Mittmann (2010, p. 88),

O jogo de forças próprio à ideologia é o que faz, por um lado, tudo se movimentar e, por outro, tudo parecer estacionado. O mesmo jogo de forças revolve o sujeito a tal ponto que ele não pode ser concebido senão como o sujeito da falha e da contradição, afinal é afetado pelo inconsciente (cuja propriedade é a falha) e interpela- do pela ideologia (cuja propriedade é a contradição).

Compreendemos, assim, que o funcionamento da história na/pela língua provoca tal contradição, em que não há o novo e, sim, a manutenção de sentidos cristalizados na prática pedagógica, mesmo no discurso da mudança. Utilizamos-nos, então, das palavras de Petri (2010, p. 67), quando a autora afirma que “a memória social continua produzindo efeitos na história oficial, uma vez que os sentidos estão inscritos num espaço discursivo já instituído como tal”, pois há um distanciamento no discurso dos Guias em relação aos documentos oficiais que orientam o trabalho com o texto, especialmente os PCNs. O fato de a redação ser mais valorizada como produto do que como processo acaba influenciando também a prática de sala de aula, portanto esse distanciamento dos textos norteadores está presente também na prática pedagógica. Dessa forma, há a nomeação *produção de textos*, que continua designando um espaço de reprodução do ensino de *redação*, cuja ênfase está nas regras. Talvez, o pequeno deslocamento se encontre no fato de que as regras às quais os alunos estão submetidos passam a abranger também aspectos textuais, sem que ocorra uma cisura na supervalorização das regras gramaticais.

Nesse sentido, os documentos que compõem o *corpus* e o arquivo desta pesquisa, ao buscar esse diálogo com o passado, mantiveram o lugar discursivo da voz oficial que ora orienta, ora induz pela injunção, ocupando posições-sujeito intercambiáveis. Nas leis, a voz que rege, coercitiva e autoritária: a língua de madeira³², áspera e dura. Nos manuais direcionados ao professor, a língua de vento, a busca pela linguagem apelativa, em um convencimento por meio de jogos imaginários³³ que visam a produzir efeitos de coletividade, de categoria engajada na busca pelo novo, que supriria as defasagens do processo de ensino.

Em nossa busca por restituir a memória do ensino de Língua Portuguesa, com especial atenção para o ensino da produção textual, interpretamos que as condições de produção interferiram diretamente no discurso produzido sobre esse ensino. A circulação de saberes oriundos de diversas áreas da linguística convive com as práticas tradicionais de ensino, o que nos leva a pensar que não há como identificar uma única concepção de língua vigente em cada período, estabelecendo uma linha de tempo. Tampouco é possível afirmar que as teorias linguísticas e as (re)formulações no ensino e no currículo são excludentes. Assim, como a nomeação *produção textual* acaba por designar a velha prática do ensino de *redação*, o novo

³² Para Pêcheux, citado por Courtine (1999), a língua de madeira é autoritária, um sistema fechado, doutrinário, de orientação ideológica ou funcional.

³³ Orlandi (1988), com base em Pêcheux, define as formações imaginárias, são mecanismos de funcionamento discursivo que não se referem a sujeitos físicos ou lugares empíricos, mas às imagens resultantes de suas projeções. Para Pêcheux (1997) acredita que tais imagens condicionam o processo de elaboração discursiva, pois remetem ao funcionamento da linguagem (as relações de sentido, força e antecipação).

não surge com a morte do velho, mas só vai emergir a partir da existência desse outro, ora (re)significando, ora reproduzindo saberes na produção de sentidos.

Na próxima subdivisão, exploramos algumas sequências discursivas, no intuito de compreender como a memória do ensino de Língua Portuguesa reverbera nos GP 2012 e GP2013, buscando identificar traços do interdiscurso no intradiscurso, o fio do discurso, em que língua, história e ideologia se entrelaçam.

3.3 ENTRELACE DE SABERES

Conforme Courtine (1999), o analista de discurso precisa ser linguista e deixar de sê-lo ao mesmo tempo. Partimos da materialidade linguística para desvendar o texto, não em busca de conteúdos ou da literalidade, mas considerando os processos e as condições de produção da linguagem em sua relação com os sujeitos e as situações em que se produz o dizer (ORLANDI, 2012).

Nos Guias GP2012 e GP2013, ressoam saberes linguísticos nos quais emergem concepções de língua que ora se aproximam, ora se deslocam. Para identificá-los, neste capítulo, optamos por organizar as SD³⁴s em um Bloco Discursivo³⁵, no qual buscamos as regularidades que marcam relações entre os saberes linguísticos, e as segmentamos em Grupos Discursivos (GDs). Os GDs são compostos pelas Sequências Discursivas de Referência (SDRs) e por SDs que fazem parte de uma rede de sentidos. Para Courtine (1999), as SDRs são Sequências Discursivas escolhidas como ponto de referência a partir do qual o conjunto dos elementos do *corpus* receberá sua organização. Assim, a partir das SDRs podem ser identificados traços do já-dito, por meio de regularidades que ressoam nesse discurso. A essas recorrências parafrásticas, Serrani (1997) propõe identificar como ressonâncias discursivas. Conforme a autora, há ressonância discursiva quando determinadas marcas linguísticas se repetem de forma que se possa identificar um sentido predominante, daí sua estreita relação com a formação discursiva.

Nesta etapa da análise, buscamos identificar as regularidades que, por um efeito de vibração semântica, geram ressonâncias discursivas que nos levam a identificar os sentidos produzidos a partir dos Guias analisados em sua relação com o interdiscurso, o sempre já lá.

³⁴ Em nossa organização, preferimos reiniciar a identificação numérica das SDs, a fim de facilitar a visualização e o entendimento de nosso leitor.

³⁵ Luz (2010).

Quadro 6 – BD Entrelace de saberes

BD ENTRELACE DE SABERES
GD 1 - Ressonâncias do ensino de tradição gramatical - a presença da língua imaginária
<p>SDR1 Competência I (2012) <i>Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.</i></p> <p>SDR2 Competência I (2013) <i>Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.</i></p> <p>SDR3 Competência IV (2012/2013) <i>Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.</i></p>
GD 2 Dos sentidos (im)possíveis, da clareza - em busca do sentido único
<p>SDR1 Competência II (2012) <i>Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.</i></p> <p>SDR2 Competência II (2013) <i>Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.</i></p> <p>SDR3 Competência III (2012/2013) <i>Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.</i></p> <p>SDR4 Competência IV (2012/2013) <i>Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.</i></p>
GD3 O texto como unidade de sentidos - ideias que se entrelaçam
<p>SDR1 Competência II (2012) <i>Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.</i></p> <p>SDR2 Competência II (2013) <i>Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.</i></p> <p>SDR3 Competência III (2012/2013) <i>Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.</i></p> <p>SDR4 Competência IV (2012/2013) <i>Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.</i></p>

Fonte: elaborada pela autora.

3.3.1 Ressonâncias do Ensino de Tradição Gramatical/a Língua Imaginária

Ao compormos o primeiro Grupo Discursivo (GDI), procuramos encontrar regularidades que nos permitissem pensar em como a concepção de língua imaginária funciona nas matrizes de referência para a avaliação da redação do ENEM. Se partíssemos da leitura superficial do documento, poderíamos afirmar que a concepção de língua imaginária irrompe apenas na primeira competência – responsável pelos aspectos gramaticais – mas ao mergulharmos no texto em busca de ultrapassar o efeito de evidência, compreendemos que essa língua idealizada surge, produzindo sentidos ao longo de todo o documento.

Assim, o primeiro grupo discursivo (GD1) foi organizado tendo como referência as SDRs que correspondem a duas das competências avaliadas, relacionadas a outras sequências

recortadas do *corpus* da pesquisa e que permitem a construção de redes parafrásticas em torno dos sentidos que se repetem, gerando ressonâncias discursivas. No quadro a seguir, sublinhamos algumas marcas linguísticas que correspondem à metalinguagem, ao passo que destacamos com o uso de itálico as estruturas das quais lançamos mão em nosso gesto de interpretação e que constituem as redes parafrásticas analisadas na sequência.

Quadro 7 – Grupo Discursivo I

GD 1 – Ressonâncias do ensino de tradição gramatical/a língua imaginária

SDR1 Competência I (2012) Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.

SDR2 Competência I (2013) Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.

SDR3 Competência IV (2012/2013) Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

GP 2012

SD 1: *Requisitos básicos* do texto dissertativo-argumentativo

Ausência de marcas de oralidade e registro informal.

Precisão vocabular

Obediência às regras gramaticais de:

- Concordância nominal e verbal;
- Regência nominal e verbal;
- Pontuação;
- Flexão de nomes e verbos;
- Colocação de pronomes átonos;
- Grafia das palavras;
- Acentuação gráfica;
- Emprego de letras maiúsculas e minúsculas; e
- Divisão silábica na mudança de linha (translineação)

SD 2: Procure utilizar as seguintes estratégias de coesão para se referir a elementos que já apareceram anteriormente no texto:

- a) substituição de termos ou expressões por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, advérbios que indicam localização, artigos;
- b) substituição de termos ou expressões por sinônimos, antônimos, hipônimos, hiperônimos, expressões resumitivas ou expressões metafóricas;
- c) substituição de substantivos, verbos, períodos ou fragmentos do texto por conectivos ou expressões que resumam e retomem o que já foi dito; e
- d) elipse ou omissão de elementos que já tenham sido citados anteriormente ou sejam facilmente identificáveis.

SD 3: Resumindo: na elaboração da redação, você *deve*, pois, evitar:

- a) frases fragmentadas que comprometam a estrutura lógico-gramatical;
- b) sequência justaposta de ideias sem encaixamentos sintáticos, reproduzindo *hábitos da oralidade;*
- c) frase com apenas oração subordinada, sem oração principal;
- d) emprego equivocado do conector (preposição, conjunção, pronome relativo, alguns advérbios e locuções adverbiais) que não estabeleça relação lógica entre dois trechos do texto e prejudique a compreensão da mensagem;
- e) emprego do pronome relativo sem a preposição, quando obrigatória; e
- f) repetição ou substituição inadequada de palavras sem se valer dos recursos oferecidos pela língua (pronome, advérbio, artigo, sinônimo).

GP 2013	<p>SD 4: Além dos requisitos de ordem textual, como coesão, coerência, sequenciação, informatividade, há outras <u>exigências</u> para o desenvolvimento do texto dissertativo-argumentativo:</p> <p>Ausência de marcas de oralidade e registro informal.</p> <p><u>Precisão vocabular;</u> e</p> <p><u>Obediência</u> às regras gramaticais de</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Concordância nominal e verbal;</u> • <u>Regência nominal e verbal;</u> • <u>Pontuação;</u> • <u>Flexão de nomes e verbos;</u> • <u>Colocação de pronomes átonos;</u> • <u>Grafia das palavras;</u> • <u>Acentuação gráfica;</u> • <u>Emprego de letras maiúsculas e minúsculas;</u> e • <u>Divisão silábica na mudança de linha (translineação).</u> <p>SD 5: Procure utilizar as seguintes estratégias de coesão para se referir a elementos que já apareceram anteriormente no texto:</p> <p>a) substituição de termos ou expressões por <u>pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, advérbios que indicam localização, artigos;</u></p> <p>b) substituição de termos ou expressões por <u>sinônimos, antônimos, hipônimos, hiperônimos, expressões resumitivas ou expressões metafóricas;</u></p> <p>c) substituição de <u>substantivos, verbos, períodos</u> ou fragmentos do texto por conectivos ou expressões que resumam e retomem o que já foi dito; e</p> <p>d) elipse ou omissão de elementos que já tenham sido citados anteriormente ou sejam facilmente identificáveis.</p> <p>SD 6: Resumindo: na elaboração da redação, você <i>deve</i>, pois, evitar:</p> <p>a) frases fragmentadas que comprometam a <u>estrutura lógico-gramatical;</u></p> <p>b) sequência justaposta de ideias sem encaixamentos sintáticos, reproduzindo hábitos da oralidade;</p> <p>c) frase com apenas <u>oração subordinada, sem oração principal;</u></p> <p>d) emprego equivocado do conector (<u>preposição, conjunção, pronome relativo, alguns advérbios e locuções adverbiais</u>) que não estabeleça relação lógica entre dois trechos do texto e prejudique a compreensão da mensagem;</p> <p>e) emprego do <u>pronome relativo</u> sem a <u>preposição</u>, quando <i>obrigatória</i>; e</p> <p>f) repetição ou substituição inadequada de palavras sem se valer dos recursos oferecidos pela língua (<u>pronome, advérbio, artigo, sinônimo</u>).</p>
---------	--

Fonte: elaborado pela autora

Na avaliação da redação do ENEM, há uma competência que trata especificamente dos aspectos gramaticais e que aparece em ambos os documentos constituintes do *corpus* desta pesquisa. Ao compararmos a constituição de GP 2012 e GP 2013, identificamos a reformulação³⁶ dessa competência.

A filiação à gramática normativa está materializada não só na formulação das competências SDR1, SDR2 e SDR3, mas também sintagmatizada nas orientações e na descrição de cada competência. Além do uso dos termos *norma padrão* e *modalidade formal*

³⁶ No terceiro capítulo, discorreremos sobre as redes de sentidos produzidas em torno da reformulação da primeira competência, por isso aqui nos deteremos às ressonâncias dos saberes linguísticos.

– que nos remetem à existência de parâmetros a serem seguidos –, os documentos apresentam a descrição dos aspectos necessários para que o candidato seja considerado competente em relação ao uso da *norma padrão/modalidade formal da língua escrita/da Língua Portuguesa*.

Na SD1, encontramos marcas que nos reportam à padronização dos dizeres, à busca pelo controle de sentidos, que sempre falha, pois há algo que escapa, já que o equívoco é constitutivo da língua. Entre os requisitos básicos para o texto dissertativo-argumentativo, apresenta-se a *ausência de marcas da oralidade e de registro informal*. Para Indursky (2010, p. 37), “a oposição língua/fala [...] exclui a atividade do homem com/na língua e, nesse mesmo movimento, dela exclui toda e qualquer relação com a exterioridade”. É como se a heterogeneidade fosse negada ao sujeito, uma vez que não se admite a variedade. Contrariamente, é na ausência que os sentidos proibidos se deixam emergir. Assim, ao denegar³⁷ a oralidade, a voz que fala no documento marca essa heterogeneidade, que é constitutiva do discurso.

Ainda na SD1, são enumeradas as regras próprias do texto escrito, com ênfase na língua como código. Nessa SD, encontramos marcas da separação da dicotomia língua e fala, quando entre os requisitos básicos para o texto dissertativo-argumentativo, exige-se a *ausência de marcas da oralidade e de registro informal*. Também na SD1, são enumeradas as regras próprias do texto escrito, com ênfase na língua como código.

As SDs que compõem GD1 apresentam como regularidade a utilização da metalinguagem, que enfatiza aspectos tanto da morfologia quanto da sintaxe na construção dos textos. O texto produz efeitos de sentido relacionados à gramática prescritiva, que dita regras do bem escrever e, de certa forma, controla o que pode (deve) ser dito (escrito). Essa regulação é reforçada pelo uso de verbos no imperativo, como podemos observar em SD5; pela utilização do verbo *dever*, na SD3 e SD6; e também pela adoção dos termos *obediência* (SD1 e SD4) e *exigências* (SD4).

As nomenclaturas gramaticais utilizadas (sublinhadas no GD1) marcam a irrupção de sentidos filiados ao discurso da gramática normativa, sentidos já naturalizados, que compõem a memória do ensino de Língua Portuguesa, inicialmente pautado exclusivamente na normatização, na língua imaginária, uma língua idealizada em que não há espaço para a falha. Ao se sobrepor a norma, a língua do falante ideal, denega-se o espaço das especificidades, da

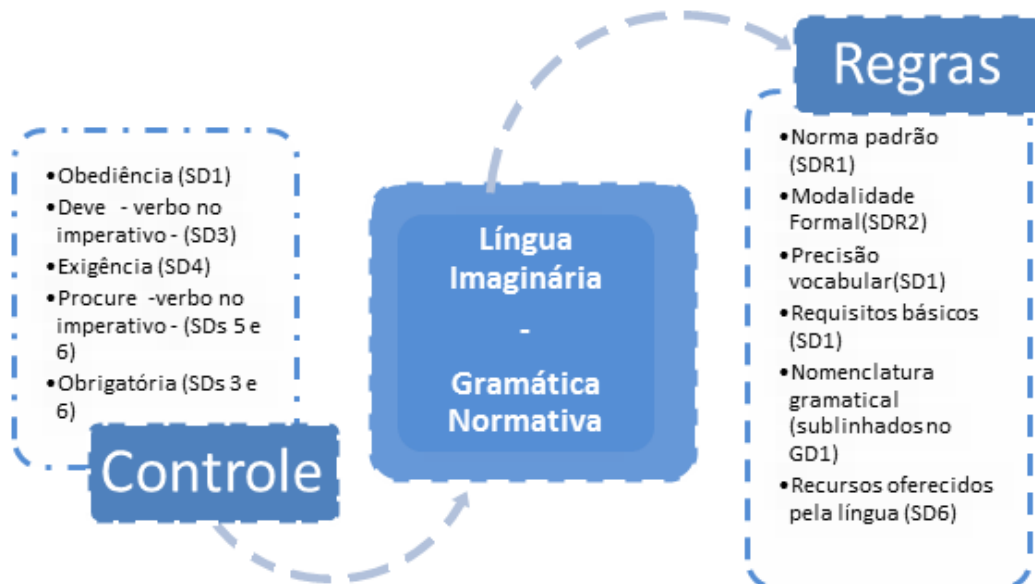
³⁷ Com base nas leituras de Authier-Revuz (1990), entendemos a denegação como um mecanismo de defesa em que o sujeito se recusa a reconhecer um pensamento ou desejo como seu, mesmo que tal desejo ou pensamento tenha sido expressado anteriormente, de forma consciente.

língua fluida que permeia relações sociais e constitui o sujeito em sua historicidade. No que concerne à relação entre língua, sujeito e história, Orlandi (2009, p. 110-111) nos mostra que:

[...] a gramática em seu processo de produção faz muito mais do que ser um lugar de conhecimento ou um repositório de normas. Ela é a forma da relação da língua com a sociedade na história, realizada por um sujeito também representado no modo como a sociedade se organiza na história. Essa é a posição sujeito que somos convidados a ocupar quando aprendemos a gramática. Ao entendê-la, nos submetemos.

Ao analisarmos as SDs recortadas para compor o GD1, em consonância com as SDRs, compreendemos a existência de sítios de significação, cujas regularidades fazem emergir, dentre os sentidos possíveis, aqueles ligados à norma, à língua imaginária. Assim, compreendemos que no GD1 há presença de um discurso autoritário, que dita normas. Pela adoção da linguagem imperativa e pelo uso da metalinguagem, nessa trama discursiva que funciona de forma espiralada e contínua, retomando sentidos de diferentes memórias associadas ao ensino de Língua Portuguesa, irrompe a concepção de língua imaginária, que passeia da linguística à tradição gramatical, conforme representado na imagem a seguir.

Figura 7 – Representação das ressonâncias discursivas da língua imaginária no GD1



Fonte: elaborado pela autora.

Em nossa análise, há ressonâncias discursivas que nos indicam “uma regularidade inscrita na memória configurada pela divisão não-visível, mas produtiva e consequente, que separa sujeitos, direitos, espaços, sentidos” (PFEIFER, 2014, p. 106). A língua imaginária que controla e dita normas ressoa nas formas materiais *obediência*, *exigência*, *deve* e *procure* e

também nos sintagmas *norma padrão*, *modalidade formal*, *precisão vocabular*, *requisitos básicos* e na metalinguagem utilizada para se referir a essas regras.

Nessa tentativa de estabelecer padrões, busca-se o sujeito idealizado como interlocutor, pressupõe-se que o discurso metalinguístico produza efeitos mesmos em todos os envolvidos no processo discursivo, na ilusão de controlar os dizeres e estabelecer sentidos possíveis, ou considerados ideais, dentro de uma formação discursiva filiada à tradição gramatical, à tradição do bem dizer para bem comunicar.

Dessa forma, assujeitar-se significa seguir as regras desse jogo e ser interpelado pela ideologia, sem desviar-se³⁸ do caminho, mantendo-se no curso ideal das relações sociais, da forma-sujeito capitalista. Isso porque “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido” (ORLANDI, 2012, p. 17). Há, portanto, uma exigência do domínio da norma, da língua padrão, para que o participante do ENEM possa usufruir de seu direito ao ensino superior público, ao se assujeitar a uma língua que visa ao efeito de homogeneidade, negando a diversidade e a dispersão.

A respeito desse efeito de homogeneidade semântica, na sequência, discutimos marcas discursivas que significam em torno da clareza e da unidade, da busca por controlar os sentidos produzidos, que, conforme Pêcheux (1997), é ilusória, uma vez que não somos fonte de nosso dizer, nem temos domínio sobre ele.

3.3.2 Dos Sentidos (im)possíveis, da Clareza – em Busca do Sentido Único

Ao organizarmos o próximo Grupo Discursivo (GD2), procuramos reunir SDs relacionadas à produção de sentidos no texto escrito pelos candidatos. Em nossos recortes, encontramos ressonâncias de saberes provenientes da Linguística Textual, mas também da teoria da comunicação, sobre os quais discorreremos durante a análise. Contudo, mais do que isso, a análise do funcionamento discursivo do *corpus* do trabalho nos permite observar a irrupção de uma concepção de língua pautada na completude, na inequívocidade e no sujeito consciente.

³⁸ No próximo capítulo, abordaremos as redes de sentido em torno da palavra desvios, presentes no GP 2012.

Quadro 8 – Grupo Discursivo 2

GD 2 Dos sentidos (im)possíveis, da clareza - em busca do sentido único	
<p>SDR1 Competência II (2012) Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto <i>dissertativo-argumentativo</i>.</p> <p>SDR2 Competência II (2013) Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto <i>dissertativo-argumentativo em prosa</i>.</p> <p>SDR3 Competência III (2012/2013) Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.</p>	
GP 2012	<p>SD 1: Ou seja, é preciso que você elabore um texto que apresente, <i>claramente</i>, uma tese a ser defendida e os argumentos que justifiquem a posição assumida por você em relação à temática levantada pela proposta de redação, mantendo-se nos <i>limites do tema</i>.</p> <p>SD 2: Reúna todas as ideias que lhe ocorrerem sobre o tema, procurando organizá-las em uma estrutura <i>coerente</i> para usá-las no desenvolvimento do seu texto;</p> <p>SD 3: Examine, com atenção, a introdução e a conclusão para ver se há <i>coerência</i> entre <i>o início e o fim</i>;</p> <p>SD 4: A sua redação atenderá às exigências de elaboração de um texto dissertativo-argumentativo se combinar dois princípios de estruturação: I – apresentar uma tese, desenvolver justificativas para comprovar essa tese e uma conclusão que <i>dê um fecho</i> à discussão elaborada no texto, compondo o processo argumentativo.</p> <p>SD 5: ATENÇÃO! <i>Um texto dissertativo difere de um texto dissertativo-argumentativo por não haver a necessidade de demonstrar a verdade de uma ideia, ou tese, mas apenas de expô-la. Você deve evitar elaborar um texto de caráter apenas dissertativo, ou seja, expor um aspecto relacionado ao tema sem defender uma posição, sem defender uma tese. Isso não atenderá às exigências para avaliação dessa competência.</i></p> <p>SD 6: Essa Competência trata da inteligibilidade do seu texto, ou seja, de sua <i>coerência</i>, da possibilidade de ele ser entendido pelo leitor, correspondendo ao seu conhecimento do mundo. Está, pois, ligada à <i>compreensão</i>, à possibilidade de <i>interpretação</i>. O leitor “<i>processa</i>” esse texto, e é levado a refletir a respeito das ideias nele apresentadas. A inteligibilidade da sua redação depende, portanto, dos seguintes fatores:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>relação lógica</i> entre as partes do texto, criando <i>unidade de sentido</i>; ● <i>precisão</i> vocabular; ● <i>progressão temática</i> adequada ao desenvolvimento do tema, revelando que a redação foi planejada e que as ideias desenvolvidas são pouco a pouco apresentadas, em uma ordem lógica; e ● <i>adequação</i> entre o conteúdo do texto e o mundo real. <p>SD 7: O que é coerência? A coerência (grifo do texto) é a relação que se estabelece entre o texto e os conhecimentos dos interlocutores, garantindo a <i>construção do sentido de acordo com as expectativas do leitor</i>. Está, pois, ligada à <i>compreensão</i>, à possibilidade de <i>interpretação dos sentidos do texto</i>. O leitor “<i>processa</i>” esse texto e é levado a refletir a respeito das ideias nele contidas; pode, em resposta, reagir de maneiras diversas: aceitar, recusar, questionar, até mesmo mudar seu comportamento em face das ideias do autor, compartilhando ou não a sua opinião.</p>

	<p>SD 9: Desenvolve <i> muito bem </i> o tema, explorando os seus principais aspectos. A redação contém uma <i> argumentação consistente </i>, revelando <i> excelente </i> domínio do tipo textual dissertativo-argumentativo. Isso significa que o texto está estruturado, por exemplo, com: uma introdução, em que a tese a ser defendida é explicitada; argumentos que comprovam a tese distribuídos em diferentes parágrafos; <i> um parágrafo final com a proposta de intervenção funcionando como uma conclusão </i>. Além disso, os argumentos defendidos não ficam restritos à reprodução das ideias contidas nos textos motivadores nem a questões do senso comum.</p> <p>SD 10: Resumindo: na organização do texto dissertativo-argumentativo, você deve</p> <ul style="list-style-type: none"> • procurar atender às seguintes exigências: • apresentação <i> clara </i> da tese e seleção dos argumentos que a sustentam; • encadeamento <i> lógico </i> das ideias, de modo que cada parágrafo apresente informações novas, coerentes com o que foi apresentado anteriormente, sem repetições ou saltos temáticos; • <i> congruência </i> entre as informações do texto e do mundo real; e • <i> precisão </i> vocabular.
GP2013	<p>SD 11: Ou seja, é preciso que você elabore um texto que apresente, <i> claramente </i>, uma tese a ser defendida e os argumentos que justifiquem a posição assumida por você em relação à temática levantada pela proposta de redação, mantendo-se nos <i> limites do tema </i>.</p> <p>SD 12: Reúna todas as ideias que lhe ocorrerem sobre o tema, procurando organizá-las em uma <i> estrutura coerente </i> para usá-las no desenvolvimento do seu texto.</p> <p>SD 13: Examine, com atenção, a introdução e a conclusão para ver se há <i> coerência </i> entre <i> o início e o fim </i>.</p> <p>SD 14: A sua redação atenderá às exigências de elaboração de um texto dissertativo-argumentativo se combinar dois princípios de estruturação: I – apresentar uma tese, desenvolver justificativas para comprovar essa tese e uma conclusão que <i> dê um fecho </i> à discussão elaborada no texto, compondo o processo argumentativo.</p> <p>SD 15: Essa Competência trata da <i> inteligibilidade </i> do seu texto, ou seja, de sua <i> coerência </i>, da possibilidade de ele ser entendido pelo leitor, correspondendo ao seu conhecimento do mundo. Está, pois, ligada à <i> compreensão </i>, à <i> possibilidade de interpretação </i>. O leitor “processa” esse texto, e é levado a refletir a respeito das ideias nele apresentadas.</p> <p>A inteligibilidade da sua redação depende, portanto, dos seguintes fatores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • relação <i> lógica </i> entre as partes do texto, <i> criando unidade de sentido </i>; • <i> precisão </i> vocabular; • progressão temática adequada ao desenvolvimento do tema, revelando que a redação foi planejada e que as ideias desenvolvidas são pouco a pouco apresentadas, em uma <i> ordem lógica </i>; e • <i> adequação </i> entre o conteúdo do texto e o mundo real. <p>SD 16: O que é coerência? A coerência (grifo original do texto) é a relação que se estabelece entre o texto e os conhecimentos dos interlocutores, <i> garantindo a construção do sentido de acordo com as expectativas do leitor </i>. Está, pois, ligada à <i> compreensão </i>, à <i> possibilidade de interpretação dos sentidos do texto </i>. O leitor “processa” esse texto e é levado a refletir a respeito das ideias nele contidas; pode, em resposta, reagir de maneiras diversas: aceitar, recusar, questionar, até mesmo mudar seu comportamento em face das ideias do autor, compartilhando ou não a sua opinião.</p>

	<p>SD 17: <i>Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa.</i></p> <p>SD 18: Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.</p> <p>Resumindo: na organização do texto dissertativo-argumentativo, você deve procurar atender às seguintes exigências:</p> <ul style="list-style-type: none"> • apresentação clara da tese e seleção dos argumentos que a sustentam; • encadeamento lógico das ideias, de modo que cada parágrafo apresente informações novas, coerentes com o que foi apresentado anteriormente, sem repetições ou saltos temáticos; • <i>congruência</i> entre as informações do texto e do mundo real; e • precisão vocabular.
--	--

Fonte: elaborada pela autora

Inicialmente, questionamo-nos acerca da adoção de dois vocábulos em especial: *compreensão* e *interpretação*. Para além do discurso metalinguístico, tais palavras, no senso comum, podem ser, inclusive, tomadas como sinônimos. Talvez não como sinônimos perfeitos³⁹, nomenclatura empregada pelos gramáticos, mas com relação de semelhança em sua significação. Numa perspectiva discursiva, de acordo com Orlandi (2012, p. 20), a interpretação é trabalho da ideologia e as “palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos, que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós”. Não há controle sobre como os enunciados produziram sentidos, ou a forma como ocorre a *interpretação* e a *compreensão* (SD6). Esse controle é ilusório e se dá em razão dos esquecimentos abordados por Pêcheux (1997). O sujeito tem a ilusão de que é origem de seu dizer e de que é capaz de controlar os sentidos produzidos por ele, sendo capaz, portanto, de garantir *a construção do sentido de acordo com as expectativas do leitor* (SD7).

Dessa forma, das SDRs e SDs que compõem o GD2, emergem sentidos relacionados a uma língua sem falhas, em que há homogeneidade dos sentidos, na busca pelo real da língua. Para Gadet e Pêcheux (2004), essa busca é uma espécie de psicose, a logofilia à qual nos referimos na introdução deste trabalho. Isso porque, conforme os autores, “o fantasma da língua mãe e o da língua ideal constituem as duas modalidades fundamentais sob as quais o real da língua finge sê-lo falando pelo viés da loucura”. E nessa loucura, se o controle sobre os dizeres se torna possível por meio da escolha das estratégias argumentativas, *interpretar* e

³⁹ Conforme Câmara (1977), sinonímia é a propriedade de dois ou mais termos poderem ser empregados um pelo outro sem prejuízo do que se pretende comunicar.

compreender são consideradas habilidades que dependem de estratégias tanto do autor (emissor) quanto do leitor – que precisa apreender os sentidos na materialidade linguística.

Assim, *O leitor “processa” esse texto, e é levado a refletir a respeito das ideias nele apresentadas* (SDs 6 e 7). O próprio uso das aspas no verbo *processa* é uma tentativa de controle, diz-se *processa*, mas se quer marcar uma posição discursiva em que tal verbo produz sentidos diferentes do esperado. Entendemos o uso das aspas como marca da heterogeneidade do discurso, em que a alteridade se mostra. Para Authier-Revuz (1990, p. 32), há dois tipos de heterogeneidade, a heterogeneidade mostrada e a constitutiva, embora elas não sejam excludentes uma em relação à outra. A primeira se refere aos “processos reais de constituição dum discurso”, enquanto a segunda diz respeito aos “processos de representação, num discurso, de sua constituição”. Há, pois, nas aspas, uma marca de heterogeneidade mostrada, em que há “negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso” (p. 26). Isso nos mostra que não existem fronteiras demarcadas de forma estanque entre as FDs e que é nessa diversidade que o sujeito se constitui.

Em meio a essa heterogeneidade, nas SDs analisadas no GD2, há a presença de uma concepção de língua baseada na funcionalidade, em que ressoam saberes filiados à Teoria da Comunicação⁴⁰. Nessa perspectiva, o falante pretende repassar a informação e o faz, por meio dos recursos linguísticos “certos”. A propósito da teoria da Comunicação, Barros (2011, p. 28) afirma que

[...] há na comunicação um remetente que envia uma mensagem a um destinatário, e essa mensagem, para ser eficaz, requer um contexto (ou um referente) a que se refere, apreensível pelo remetente e pelo destinatário, um código, total ou parcialmente comum a ambos, e um contato, isto é, um canal físico e uma conexão psicológica entre o remetente e o destinatário, que os capacite a entrar e a permanecer em comunicação.

Se a função do texto *dissertativo-argumentativo* (SDR1 e SD 5) difere da função do texto *dissertativo* (SD5), pois no primeiro há a necessidade de *demonstrar a verdade de uma ideia* (SD5), o participante que não contemplar essas exigências será penalizado com a diminuição da nota. Portanto, se há *a*⁴¹ *verdade de uma ideia*, é porque ela foi abordada *claramente* (SD1), de modo *coerente* (SD2), com *adequação* (SDs 6 e 15), demonstrando *congruência* (SDs 10 e 18) e *unidade de sentido* (SD15). Comprendemos, assim, a existência

⁴⁰ Jakobson contribuiu para o estudo da comunicação reconhecendo que os seres humanos se comunicam com diferentes finalidades, daí a variedade de funções da linguagem que ocorrem no processo de comunicação.

⁴¹ Destacamos o uso do artigo definido *a* como determinante do substantivo *verdade*, o que nos leva a questionar se há uma única verdade em relação ao tema, já que a mesma afirmação pode ser tida como *verdade* em uma formação discursiva e ser considerada *incoerente* em outra.

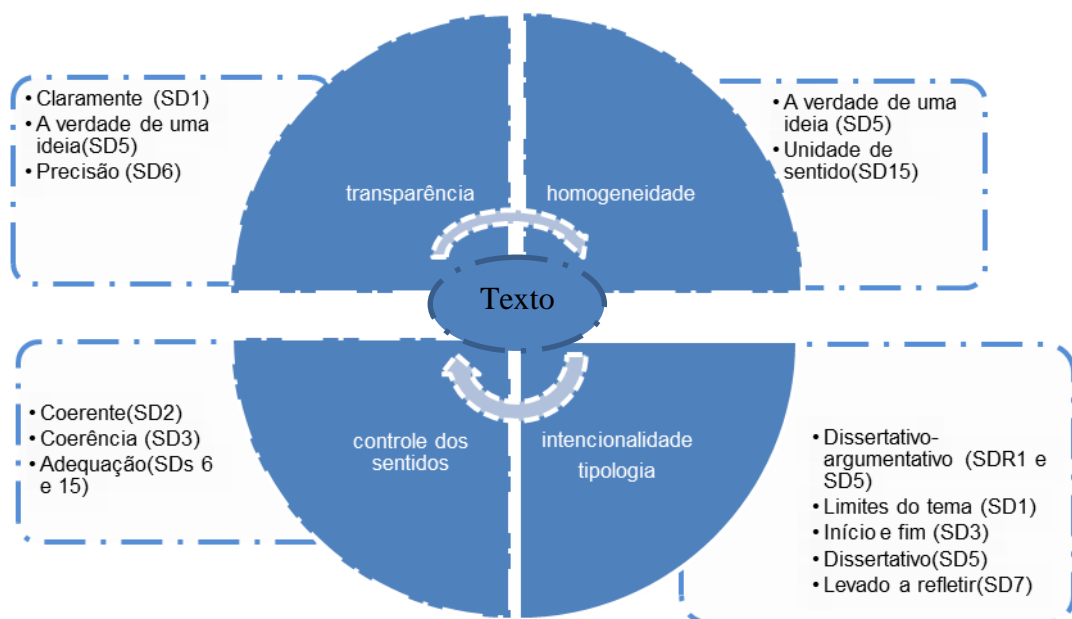
de sítios de significação em torno da palavra texto em que a memória da linguística ressoa, da transparência e homogeneidade da língua à intencionalidade e a tipologização dos textos, entrelaçando noções que vão da gramática normativa, revisitam a teoria da comunicação e a Linguística Textual e produzem um emaranhado de sentidos.

É importante ressaltar que, na perspectiva discursiva, o esquema de comunicação não é considerado em sua linearidade. No que concerne à produção de sentidos, Orlandi (2012, p. 21) assevera que

[...] não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um completo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc. Por outro lado, tampouco assentamos esse esquema na idéia de comunicação. A linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores.

Na sequência, apresentamos uma representação do sítio de significação construído em torno da palavra texto, ao serem mobilizados sentidos que transitam entre os diversos saberes linguísticos no interdiscurso.

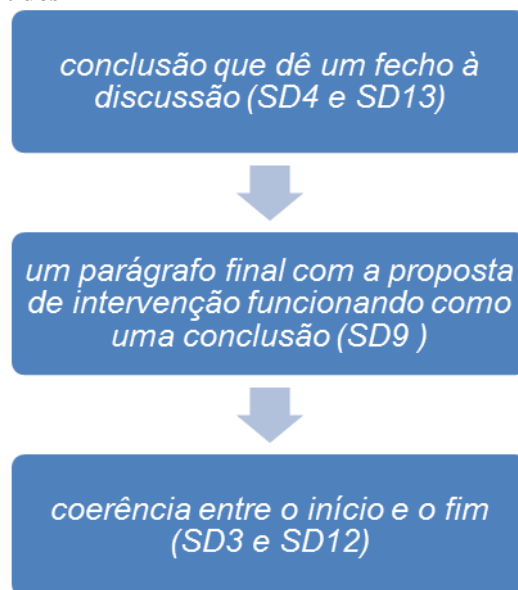
Figura 8 – Representação do sítio de significação em torno da palavra texto



Fonte: elaborado pela autora.

Ainda em torno do texto, há uma rede de formulações que visa ao efeito de unidade e que se repete. Compreendemos a adoção de construções como *conclusão que dê um fecho à discussão* (SD4), *um parágrafo final com a proposta de intervenção funcionando como uma conclusão* (SD9) e *coerência entre o início e o fim* (SD3) como uma tentativa de construir efeitos de unidade, de fechamento, considerando o texto como unidade de sentidos. Há efeito parafrástico que produz evidência de fechamento do texto (*fim- conclusão-fecho- parágrafo final*)

Figura 9 – Repetibilidade que marca a ressonância de uma concepção texto como unidade delimitada e homogênea de sentidos



Fonte: elaborado pela autora.

Observamos que, mesmo que as palavras sejam outras, os efeitos de injunção se mantêm. O texto produzido pelo candidato – para que demonstre ter desenvolvido as competências II e III (SDR 1, SDR 2 e SDR 3) e possa ser bem avaliado – precisa, com *clareza e coerência*, defender *a verdade de uma ideia*. Deve, também, *dentro dos limites do tema*, produzir *unidade de sentidos* para que possa haver *compreensão*, numa sequência linear em que sejam identificados o *começo e o fim*. A seguir, construímos um novo GD para discutir os *limites do texto*, relacionando às ideias de unidade e encadeamento, para que possamos identificar os efeitos de sentido em torno dessa palavra.

3.3.3 Sentidos que se Cerram na Trama do Texto

Nesse tópico, investigamos o funcionamento discursivo do *corpus* analisado, buscando ressonâncias dos saberes linguísticos nas SDs que se relacionam ao texto como estrutura fechada de significação. O GD3 é composto pelas mesmas SDRs analisadas no GD2, às quais adicionamos a SDR 4. Contudo, tendo em vista o foco de nossa investigação, recortamos outras SDs, que nos permitem compreender como os saberes da Linguística Textual ecoam na formulação dos documentos analisados.

Quadro 9 – GD3: Sentidos que se Cerram na Trama do Texto

(GD3) – Sentidos que se Cerram na Trama do Texto	
<p>SDR1 Competência II (2012) Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos <i>limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo</i>.</p> <p>SDR2 Competência II (2013) Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos <i>limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa</i>.</p> <p>SDR3 Competência III (2012/2013) Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.</p> <p>SDR4 Competência IV (2012/2013) Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.</p>	
GP 2012	<p>SD1: Reúna todas as ideias que lhe ocorrerem sobre o tema, procurando <i>organizá-las em uma estrutura coerente</i> para usá-las no desenvolvimento do seu texto.</p> <p>SD2: Examine, com atenção, a introdução e a <i>conclusão</i> para ver se há <i>coerência entre o início e o fim</i>.</p> <p>SD3: A sua redação atenderá às exigências de elaboração de um texto dissertativo-argumentativo se combinar dois princípios de estruturação: I – apresentar uma tese, desenvolver justificativas para comprovar essa tese e uma <i>conclusão</i> que <i>dê um fecho</i> à discussão elaborada no texto, compondo o processo argumentativo.</p> <p>SD4: ... <i>encadeamento</i> lógico das ideias, de modo que cada parágrafo apresente informações novas, coerentes com o que foi apresentado anteriormente, sem repetições ou saltos temáticos.</p> <p>SD5: Essa Competência trata da <i>inteligibilidade</i> do seu texto, ou seja, de sua <i>coerência</i>, da possibilidade de ele ser entendido pelo leitor, correspondendo ao <i>seu conhecimento do mundo</i>. Está, pois, ligada à compreensão, à possibilidade de interpretação. O leitor “<i>processa</i>” esse texto, e é levado a refletir a respeito das ideias nele apresentadas. A <i>inteligibilidade</i> da sua redação depende, portanto, dos seguintes fatores:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>relação lógica</i> entre as partes do texto, criando <i>unidade de sentido</i>; ● <i>precisão</i> vocabular; ● <i>progressão temática</i> adequada ao desenvolvimento do tema, revelando que a redação foi planejada e que as ideias desenvolvidas são pouco a pouco apresentadas, em uma <i>ordem lógica</i>; e

- *adequação* entre o conteúdo do texto e o *mundo real*.

SD6: Assim, na produção da sua redação, *você deve utilizar inúmeros recursos linguísticos que garantam as relações de continuidade essenciais à elaboração de um texto coeso.*

SD 7: *Encadeamento textual – A organização textual exige que as frases estabeleçam entre si uma relação que garanta a sequenciação lógica do texto e a interdependência entre as ideias.* Esse encadeamento pode ser expresso por *conectores*, por itens lexicais, ou pode ser inferido a partir da articulação dessas ideias. Preposições, conjunções, advérbios e locuções adverbiais são responsáveis pela coesão do texto, porque *estabelecem uma inter-relação entre orações, frases e parágrafos.*

SD 8: *Estruturação dos parágrafos – Um parágrafo é uma unidade textual formada por uma ideia principal à qual se ligam ideias secundárias.*

SD 9: *Desenvolve texto que não contempla a proposta de redação: desenvolve outro tema e/ou elabora outra estrutura textual que não a dissertativo-argumentativa – por exemplo, faz um poema, descreve algo ou conta uma história.*

SD 10: *Desenvolve muito bem o tema, explorando os seus principais aspectos. A redação contém uma argumentação consistente, revelando excelente domínio do tipo textual dissertativo-argumentativo. Isso significa que o texto está estruturado, por exemplo, com: uma introdução, em que a tese a ser defendida é explicitada; argumentos que comprovam a tese distribuídos em diferentes parágrafos; um parágrafo final com a proposta de intervenção funcionando como uma conclusão. Além disso, os argumentos defendidos não ficam restritos à reprodução das ideias contidas nos textos motivadores nem a questões do senso comum.*

SD 11: *O terceiro aspecto a ser avaliado no seu texto é a forma como você selecionou, relacionou, organizou e interpretou informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa do ponto de vista defendido como tese. Ou seja, é preciso que você elabore um texto que apresente, claramente, uma ideia a ser defendida e os argumentos que justifiquem a posição assumida por você em relação à temática levantada pela proposta de redação. Além disso, é necessário que as ideias desenvolvidas no texto correspondam aos conhecimentos de mundo relacionados ao tema*

SD 12: *O participante seleciona, organiza e relaciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto de forma consistente, configurando autoria, em defesa de seu ponto de vista. Explicita a tese, seleciona argumentos que possam comprová-la e elabora conclusão ou proposta que mantenha coerência com a opinião defendida na redação.*

SD 13: *A organização textual exige que as frases estabeleçam entre si uma relação que garanta a sequenciação lógica do texto e a interdependência entre as ideias.*

SD 14: *Quais as razões para se atribuir nota 0 (zero) a uma redação?*

A redação receberá nota 0 (zero) se apresentar uma das características a seguir: fuga total ao tema;

não obediência à estrutura dissertativo-argumentativa;

texto com até 7 (sete) linhas;

impropérios, desenhos ou outras formas propositais de anulação;

desrespeito aos direitos humanos (desconsideração da Competência 5); e

folha de redação em branco, mesmo que tenha sido escrita no rascunho.

	<p>SD 15: ATENÇÃO!⁴² <i>A não obediência à estrutura dissertativo-argumentativa será apenada com a nota 0 (zero) na redação, mesmo que a redação atenda às exigências dos outros critérios de correção. Você não pode, portanto, elaborar um poema ou reduzir o seu texto à narração de uma história. No processo argumentativo, você poderá dar exemplos de acontecimentos que justifiquem a tese, mas o texto não pode se reduzir a uma narração, por esta não apresentar a estrutura de organização textual solicitada.</i></p>
GP 2013	<p>SD16: Desenvolve o tema por meio de <i>argumentação consistente</i>, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta <i>excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo</i>.</p> <p>SD 17: Reúna todas as ideias que lhe ocorrerem sobre o tema, procurando <i>organizá-las em uma estrutura coerente</i> para usá-las no desenvolvimento do seu texto;</p> <p>SD 18: Examine, com atenção, a introdução e a conclusão para ver se há <i>coerência entre o início e o fim</i>.</p> <p>SD 19: A sua redação atenderá às <i>exigências</i> de elaboração de um texto dissertativo-argumentativo se combinar dois <i>princípios de estruturação</i>: I – apresentar uma tese, desenvolver justificativas para comprovar essa tese e uma conclusão que <i>dê um fecho</i> à discussão elaborada no texto, compondo o processo argumentativo.</p> <p>SD 20: ... <i>encadeamento</i> lógico das ideias, de modo que cada parágrafo apresente informações novas, coerentes com o que foi apresentado anteriormente, sem repetições ou saltos temáticos.</p> <p>SD 21: A inteligibilidade da sua redação depende, portanto, dos seguintes fatores: • <i>relação lógica entre as partes do texto</i>, criando unidade de sentido; • <i>precisão vocabular</i>; • <i>progressão temática adequada ao desenvolvimento do tema</i>, revelando que a redação foi planejada e que as ideias desenvolvidas são pouco a pouco apresentadas, em uma <i>ordem lógica</i>; e • <i>adequação</i> entre o conteúdo do texto e o mundo real.</p> <p>SD 22: Assim, na produção da sua redação, você deve utilizar inúmeros <i>recursos linguísticos que garantam as relações de continuidade essenciais à elaboração de um texto coeso</i>.</p> <p>SD 23: Encadeamento textual – A organização textual exige que as frases estabeleçam entre si <i>uma relação que garanta a sequenciação lógica do texto e a interdependência entre as ideias</i>. Esse encadeamento pode ser expresso por conectores, por itens lexicais, ou pode ser inferido a partir da articulação dessas ideias. Preposições, conjunções, advérbios e locuções adverbiais são responsáveis pela coesão do texto, porque <i>estabelecem uma inter-relação entre orações, frases e parágrafos</i>.</p> <p>SD 24: Estruturação dos parágrafos – Um parágrafo é uma unidade textual <i>formada por uma ideia principal à qual se ligam ideias secundárias</i>.</p>

⁴² Mantivemos a cor vermelha original da SD15 por considerarmos relevante para a produção de sentidos em torno dessa materialidade.

	<p>SD 25: Como todo texto é o resultado de um <i>encadeamento</i> de ideias, na hora de elaborar a sua redação é necessário que você tenha sempre presente que seu texto será o resultado da <i>combinação</i> de um conjunto de <i>ideias associadas</i> em torno de uma ideia a ser defendida: a tese. Cada parágrafo será composto de um ou mais períodos também <i>articulados</i>; cada ideia nova precisa <i>estabelecer relação com as anteriores</i>.</p> <p>SD 26: Quais as razões para se atribuir nota 0 (zero) a uma redação? A redação <i>receberá nota 0 (zero)</i> se apresentar uma das características a seguir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>fuga total ao tema</i>; • <i>não obediência à estrutura dissertativo-argumentativa</i>; • <i>texto com até 7 (sete) linhas</i>; • <i>impropérios, desenhos ou outras formas propositais de anulação</i>; • <i>desrespeito aos direitos humanos (desconsideração da Competência 5)</i>; e • <i>folha de redação em branco, mesmo que tenha sido escrita no rascunho</i>. <p>SD 27: Apresenta informações, fatos, opiniões e argumentos <i>incoerentes</i> ou não apresenta um ponto de vista.</p>
--	---

Fonte: elaborado pela autora.

Na terceira competência (SDR 3) *Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista*, há ressonâncias de saberes provenientes da Linguística Textual. O documento apresenta, após citar a competência, uma explicação acerca da forma como ela será avaliada na redação. Nessa exposição, estão presentes noções como *coerência* (SD2) e *inteligibilidade* (SD5), abordadas por essa teoria linguística.

A fim de que fosse possível aprofundar nossa análise, consideramos necessário compreender os sentidos possíveis em torno da palavra texto, já que nele estão imbricados saberes que ressoam de diferentes concepções linguísticas. Para mobilizarmos a noção de texto na AD, importante suporte para as discussões que apresentamos neste capítulo, utilizamo-nos das palavras de Orlandi (2001b, p. 112), para quem “o texto é um objeto histórico. Histórico aí não tem o sentido de ser o texto um documento, mas discurso. Assim, melhor seria dizer: o texto é um objeto lingüístico-histórico”. Nesse sentido, “as palavras não significam em si”, quando significam é porque têm textualidade e sua interpretação deriva de um discurso que a sustenta e a provê de realidade significativa.

Indursky (2005b, p. 35) considera que “falar em texto é uma tarefa bastante complexa, pois, desde os bancos escolares, ouvimos falar de texto e com ele trabalhamos”. Ao ser naturalizada, essa noção passa ao senso comum, referindo-se a qualquer enunciado, independente da forma como se constrói ou das condições de produção, do tamanho ou linguagem utilizada em sua elaboração. A autora considera que, conforme o aparato teórico utilizado para pensar na noção de texto, os sentidos em torno dele são modificados e que essa

multiplicidade de sentidos pode ser transferida ao trabalho que será realizado com ele, a partir de cada concepção teórica. Nesse sentido, trazemos à baila a noção de texto a partir de outras filiações, a fim de que possamos compreender como os sentidos circulam na materialidade discursiva do *corpus* desta pesquisa.

Koch, Morato e Bentes (2005, p. 30), remetendo-se do lugar da Linguística Textual, postulam uma concepção do texto como um processo dinâmico e interativo:

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido.

De acordo com Guimarães (2002, p. 15), também a partir dos saberes da Linguística Textual, “[...] sob um outro prisma de reflexão, vê-se o texto, de um lado como um sistema concluído, um conjunto hierarquizado de configurações estruturais internas; de outro lado, como um objeto aberto, plural, dialogante, ligado ao contexto extraverbal”. Segundo a autora, diante do texto ou discurso, estamos num domínio em que a taxionomia pode se articular em diferentes níveis que sucedem uma hierarquia de tipos e subtipos.

Ao pensarmos nessas categorizações estabelecidas nas tipologias textuais, identificamos no *corpus* da pesquisa a ênfase dada à questão dos *limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo* (SDR1), composto por introdução, desenvolvimento e conclusão. Tanto na SDR1 quanto em SDR2, está marcado como regularidade o uso da palavra *limites*. O Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS, 2012) traz para o verbete *limite* as seguintes definições:

1 linha que determina uma extensão espacial ou que separa duas extensões; **2** momento, espaço de tempo que determina uma duração ou que separa duas durações; **3** o que determina, marca os contornos de um domínio abstrato ou separa dois desses domínios; **4** linha que marca o fim de uma extensão (espacial ou temporal); **5** ponto extremo que não pode ou não deve ser ultrapassado; **6** Derivação: sentido figurado. falta de perfeição; insuficiência, defeito.

As SDRs 1 e 2 permitem algumas interpretações em relação ao uso desse termo e nos remetem à tipologia textual (gênero discursivo), mas também aos *limites* de extensão do texto como materialidade (número de linhas, delimitação de início e fim). Conforme a estrutura e organização interna, pode-se conceber a existência de textos narrativos, dissertativos e descritivos. Contudo, ainda que haja uma estrutura dominante, não se pode afirmar que cada texto tem características pertencentes a uma única tipologia. Nesse sentido, existem textos

que se constituem como mistos, apresentando ora características descritivas, ora dissertativas ou narrativas.

De acordo com Souza e Carvalho (2000) o texto dissertativo obedece a duas exigências básicas: a exposição e a argumentação simultâneas daquilo que o autor pensa sobre determinado assunto. O autor discute um tema, lançando a tese e conclusões a respeito dele, visando a convencer o leitor a aceitar o ponto de vista exposto. Embora permita diversas possibilidades de encaminhamento, o texto dissertativo tem características específicas.

Na SD10, temos a referência à informatividade do texto, descrita por Koch e Val (apud FREITAS, 2009) como a capacidade informativa do texto, o grau de novidade e previsibilidade nele contidas, já que para que sejam bem avaliados, *os argumentos defendidos no texto do candidato não ficam restritos à reprodução das ideias contidas nos textos motivadores nem a questões do senso comum*. Em nosso gesto de análise, pensamos nos sentidos produzidos em torno do sintagma *questões do senso comum*. Ao nos debruçarmos sobre as condições de produção desse discurso, endereçado principalmente a alunos concluintes do Ensino Médio, incomodou-nos a adoção desse termo que consideramos bastante controverso. Seria possível delimitar o que é senso comum em cada uma das situações discursivas? Como avaliar o que se restringe ao senso comum em condições de produção marcadas por especificidades, se “as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam”? (ORLANDI, 2012, p. 42). Os sentidos produzidos podem ser distintos, pois o documento será lido por sujeitos constituídos em formações discursivas diferentes e que materializam formações ideológicas diferentes. “É pela referência à formação discursiva que podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos. Palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes” (ORLANDI, 2012, p. 44).

Além disso, a adoção do termo *limite* marca, na SDR 1 e SDR 2, uma tentativa de controle da tipologia textual exigida, ou seja, o candidato que deseja receber pontuação máxima não deve/pode ultrapassar os *limites* do texto dissertativo-argumentativo como estrutura marcada pela completude. A importância atribuída a tais *limites* é enfatizada pelo uso dos termos intensificadores – *muito bem* e *excelentes*, nas SDs 10 e 16.

Assim, obterá a nota máxima, o participante que:

SD10: Desenvolve *muito bem* o tema, explorando os seus principais aspectos. A redação contém uma *argumentação consistente*, revelando *excelente* domínio do tipo textual dissertativo-argumentativo. Isso significa que o texto está estruturado, por exemplo, com: uma introdução, em que a tese a ser defendida é explicitada; argumentos que comprovam a tese distribuídos em diferentes parágrafos; *um parágrafo final com a proposta de intervenção funcionando como uma conclusão*. Além disso, *os argumentos defendidos não ficam restritos à reprodução das ideias contidas nos textos motivadores nem a questões do senso comum*.

SD16 (GP 2013): Desenvolve o tema por meio de *argumentação consistente*, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta *excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo*.

Essa preocupação com a tipologia textual aparece materializada de forma ainda mais específica na SDR 2, quando da reformulação da segunda competência no GP 2103. Além de se referir ao texto dissertativo-argumentativo, é marcada a questão da diferença entre prosa e verso, pois o candidato deve produzir um texto *dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa*. Na SD9, são enumeradas tipologias textuais consideradas inadequadas: *outra estrutura textual que não a dissertativo-argumentativa – por exemplo, faz um poema, descreve algo ou conta uma história*.

O tema do texto, cuja fuga total é penalizada com a atribuição da nota zero, é entendido, conforme Guimarães (2002, p. 17), como “núcleo informativo fundamental ou elemento em torno do qual se estrutura a mensagem”. Ao identificá-lo, o receptor poderá considerar o texto “entendido”. Para a autora, o processo seguido pelo emissor é oposto ao usado pelo receptor. Enquanto o primeiro precisa desenvolvê-lo – “expansão semântica”, o segundo reduz as informações recebidas, a fim de limitar-se ao fundamental e chegar ao “núcleo informativo” – condensação semântica. Nesse sentido, para a Linguística Textual, ambas as operações, apesar de contrárias, se fazem equivalentes e integradas no processo de comunicação.

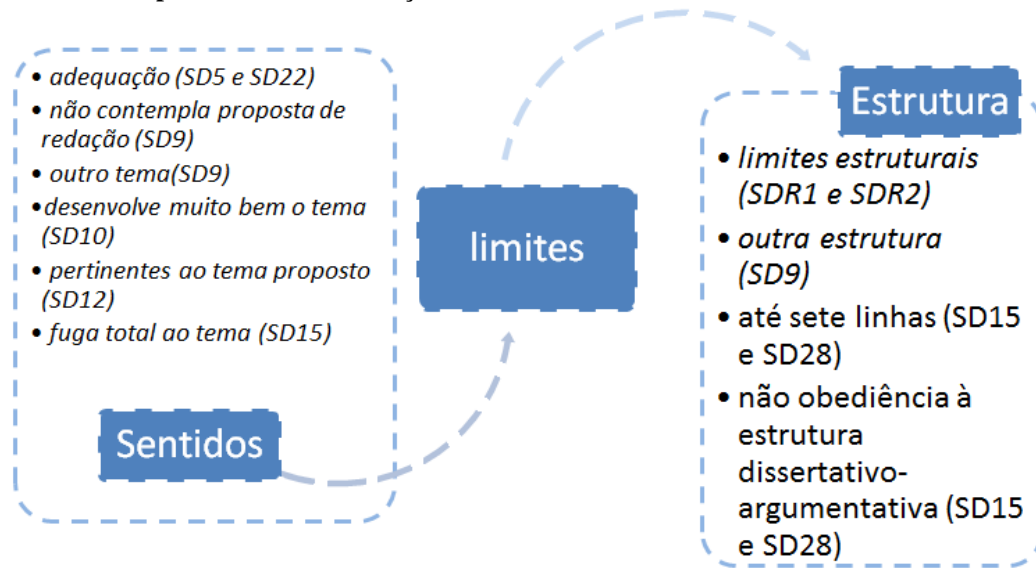
Contudo, é preciso pensar no que significa, nessa perspectiva, *compreender a proposta*. De acordo com Orlandi (2005), apesar de a noção de *interpretação* parecer evidente, cada teoria lhe atribui um sentido diferente. Para a autora, a incompletude é característica de todo processo de significação, é a relação pensamento/linguagem/mundo, que permanece aberta. Nesse sentido, se adotarmos a concepção de língua como incompleta e

sujeita a falhas, a noção de *compreensão da proposta*, torna-se um critério bastante subjetivo. Isso porque os enunciados são intrinsecamente suscetíveis de se tornarem outros, de se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (PÊCHEUX, 1990). Assim, consideramos que os *limites* não são só estruturais, mas também têm relação com os sentidos que devem ser *compreendidos* pelo participante para que possa ser bem avaliado.

Ao estabelecer a forma como o texto deve ser elaborado, temos os limites produzindo efeitos na estrutura, pois há uma tentativa de determinar como o participante pode ou deve dizer (escrever), dentro dos *limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo* ou dos *limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa (SDR1 e SDR2)*. Contudo, tais *limites* também podem remeter a fronteiras de sentido, pois há uma investida no intuito de demarcar esse território, com *limites* para o que se pode ou deve dizer (escrever), a partir daquilo que se pode ou deve compreender em relação ao tema. Quem ultrapassar esses *limites* sofrerá as consequências, ao ser penalizado com *a nota 0 (zero)* (SDs 14 e 15).

Na figura abaixo, representamos a repetição em torno do termo *limites*, constituindo uma rede de significação que pode ser considerada como uma tentativa de domesticar sentidos e estabilizá-los no fio do discurso. Orlandi (2007) defende a existência de três tipos de repetição: a) repetição empírica – exercício mnemônico; b) repetição formal – técnica de produzir frases - e c) repetição histórica - que inscreve o dizer no repetível, no interdiscurso. Nas sequências analisadas, pela repetição formal, busca-se minimizar as tensões por meio da técnica de produzir textos organizados gramaticalmente, dizendo o mesmo com outras palavras, sem que possa ser historicizado, como se houvesse sentidos fixados nas palavras. Há uma rede parafrástica com ressonâncias em torno das SDR1 e SDR2 que naturaliza os sentidos por meio da repetição, em sua relação com o interdiscurso.

Figura 10 – Rede parafrástica em torno da palavra limites em que ressoam sentidos das SDR 1 e SDR 2, considerando a porosidade das formações discursivas



Fonte: elaborado pela autora.

Em nosso gesto de interpretação, identificamos, ainda, redes de significação que retomam saberes da Linguística Textual, especialmente no que concerne à coesão e coerência textual. Nesse sentido, optamos por dar a palavra aos pesquisadores dessa área da linguística, a fim de obter o embasamento necessário para compor nosso gesto de interpretação.

Para Beaugrande e Dressler (1981, p. 84), um texto deixa de ser coerente quando o leitor não consegue descobrir nenhuma continuidade, “comumente porque há uma séria discrepância entre a configuração de conceitos e relações expressas e o conhecimento anterior de mundo dos receptores”. Conforme Fávero (2010), o texto é constituído por mais do que o sentido das expressões na superfície textual. Isso porque deve incorporar conhecimentos e experiências cotidianas, atitudes e intenções, ou seja, fatores não linguísticos.

A seguir, transcrevemos a sequência discursiva que se refere aos requisitos necessários para a obtenção da pontuação máxima na terceira competência (SDR3 GP 2012/2013) *Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.*):

SDC 12: O participante seleciona, organiza e relaciona informações, fatos, opiniões e argumentos *pertinentes* ao tema proposto de forma *consistente*, configurando autoria, em defesa de seu ponto de vista. Explicita a tese, seleciona argumentos que possam comprová-la e elabora conclusão ou proposta que mantenha *coerência* com a opinião defendida na redação.

Na SD 14, destacamos os termos *consistente* e *coerência*, além do sintagma *argumentos pertinentes*. Fávero (2010, p. 61), lembra que – para a Linguística Textual – os elementos de coerência “dão conta do processamento cognitivo do texto”, caracterizando-se como “o nível de conexão conceitual e estruturação do sentido, manifestado, em grande parte, macrotextualmente”. Então, na memória ao mesmo tempo saturada e esburacada⁴³ do ensino de Língua Portuguesa, há espaço para o embate entre sentidos e, assim como nos Guias (GP2012; GP 2013) os saberes linguísticos dialogam e são retomados, pois uma memória é “sempre reconstruída na enunciação” (SCHERER; TASCHETTO, 2005, p. 123).

Compreendemos que a memória da Linguística Textual ressoa nas SDRs analisadas. Sobre esses saberes, Fávero ressalta, ainda, que os estudiosos do texto apontam vários níveis de conhecimento que interagem na construção do sentido do texto: conhecimento linguístico, que se constitui como um conhecimento implícito que permite que o indivíduo fale uma língua como falante nativo; conhecimento textual, que está relacionado à classificação do texto, sua estrutura e aspectos da interação autor-leitor; conhecimento de mundo, definido como conhecimento enciclopédico – o conhecimento partilhado entre escritor/falante-leitor/ouvinte que permite o entendimento do texto. Esse *conhecimento de mundo* citado por Fávero está presente na SD 11, formulada como detalhamento da competência III, na tentativa de buscar a *coerência* do texto, com base em *seu conhecimento de mundo*, para que haja *adequação entre o conteúdo do texto e o mundo real* (SD21). Receberá pontuação zero nessa competência, o participante que

SD 27: Apresenta informações, fatos, opiniões e argumentos *incoerentes* ou não apresenta um ponto de vista.

De acordo com o que afirma Fávero (2009, p. 10), “a coerência é o resultado de processos cognitivos operantes entre os usuários e não mero traço dos textos”. Nessa perspectiva, essa forma de avaliação reafirma as críticas de Suassuna (1995) e Pécora (1983), que denunciam a artificialidade e ausência de interlocutores como principal problema relacionado à produção textual.

⁴³ A memória discursiva é regionalizada, circunscrita a uma FD e, por essa razão, é esburacada, lacunar. Já o interdiscurso abarca a memória discursiva referente ao complexo de todas as FDs. Ou seja, a memória que o interdiscurso compreende é uma memória ampla, totalizante e, por conseguinte, saturada (INDURSKY, 2011, p. 20-21).

Na competência IV (SDR 4), *Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação*, também ressoam noções relacionadas à Linguística Textual.

SD25: Como todo texto é o resultado de um *encadeamento* de ideias, na hora de elaborar a sua redação é necessário que você tenha sempre presente que seu texto será o resultado da *combinação* de um conjunto de *ideias associadas em torno de uma ideia a ser defendida*: a tese. Cada parágrafo será composto de um ou mais períodos também *articulados*; cada ideia nova precisa *estabelecer relação com as anteriores*.

Os termos *encadeamento*, *articulados* e *combinação* significam em torno da noção de coesão, também trazida pela Linguística Textual, definida como os modos com que os componentes do universo textual estão ligados entre si dentro de uma sequência (FÁVERO, 2009). Fávero e Koch (1985) classificam a coesão como referencial, lexical e sequencial. A coesão referencial engloba a referência (exofórica e anafórica), a elipse e a definitivização; a coesão lexical abrange a reiteração e a substituição; a coesão sequencial engloba a coesão temporal e a conjunção. Esses saberes estão materializados no texto pelo uso da metalinguagem, como pode ser verificado nas SDs que compõem o GD3, no GP 2012 e GP 2013 e praticamente não houve alteração nessas SDs do ano de 2012 para 2013.

A presença do modo imperativo dos verbos é uma constante nos documentos⁴⁴ sobre os quais lançamos nosso gesto de interpretação. Novamente, conforme apresentamos abaixo, a injunção e a interdição dos sentidos emergem nas SDs analisadas.

SD6 (GP 2012)/SD22 (GP 2013): Assim, na produção da sua redação, você *deve* utilizar inúmeros recursos linguísticos que garantam as *relações de continuidade* essenciais à elaboração de um *texto coeso*.

SD7 (GP 2012)/SD23 (GP 2013): A organização textual *exige* que as frases estabeleçam entre si *uma relação* que garanta a *sequenciação lógica* do texto e a *interdependência* entre as ideias.

⁴⁴ Marcamos com duas numerações de sequência as SDs que se repetem em ambos os documentos (BRASIL, 2012 e BRASIL, 2013), assinalando com parênteses a informação do documento do qual foram recortadas, para facilitar a leitura.

Compreendemos que as ressonâncias se organizam predominantemente em torno de duas noções provenientes da Linguística Textual, a saber: coesão e coerência. A fim de lograr êxito na avaliação de sua redação, o participante *deve* estabelecer coesão, que ressoa em *texto coeso, combinação, ideias associadas, articulados, estabelecer relação, relações de continuidade, sequenciação lógica e interdependência de ideias*. Contudo, precisa também escrever com *coerência*, de acordo com *seu conhecimento de mundo*, por meio de *argumentação consistente e argumentos pertinentes*. Abaixo, elaboramos uma representação que permite problematizar essas ressonâncias, considerando sua repetibilidade no funcionamento parafrástico em que se diz diferente para significar o mesmo.

Figura 11 – Ressonâncias da Linguística Textual em GP 2012 e GP2013



Fonte: elaborado pela autora.

Nas SDs 6 e 7 (GP 2012) e 22 e 23 (GP 2013), destacamos o uso das formas verbais *deve* e *exige*, que marcam o discurso oficial como mecanismo de controle, isso porque somente o fato de representar a voz oficial, na posição de avaliador do texto, já confere ao discurso o caráter de verdade e autoridade.

Nessa perspectiva, a educação, representada pela escola, como AIE, pressiona e exerce coerção sobre os indivíduos, para que se moldem aos ideais da ideologia dominante. Conforme Pêcheux (2009), dentro das formações ideológicas – e dos Aparelhos Ideológicos

de Estado⁴⁵ – há um todo complexo com dominante. Há uma ideologia que domina as demais e a ideologia dominante é a da classe dominante, já que “[...] a Escola (mas também outras instituições de Estado), como a igreja ou outros aparelhos como o Exército ensinam <saberes práticos> mas em moldes que asseguram a *sujeição à ideologia dominante* ou o manejo da <prática> desta” (ALTHUSSER, 1970, p. 22, grifos do autor). Na SD15, a escrita em vermelho nos remete ao sentido do proibido, do medo, do sangue, da interdição.

SD15: ATENÇÃO!

A não obediência à estrutura dissertativo-argumentativa será apenada com a nota 0 (zero) na redação, mesmo que a redação atenda às exigências dos outros critérios de correção. Você não pode, portanto, elaborar um poema ou reduzir o seu texto à narração de uma história. No processo argumentativo, você poderá dar exemplos de acontecimentos que justifiquem a tese, mas o texto não pode se reduzir a uma narração, por esta não apresentar a estrutura de organização textual solicitada.

Na memória do ensino tradicional, o vermelho marca as notas que ficavam abaixo das médias de aprovação, em sentido de alerta, de estar fora dos padrões desejados para o “bom aluno”. Nesse sentido, o vermelho confere destaque à recomendação feita na SD15, efeito reforçado pelo uso de letras maiúsculas e ponto de exclamação em *ATENÇÃO!*. O sentido negativo é reforçado, ainda, pelo uso repetido do advérbio de negação *não* na oposição *pode/não pode* ser dito (escrito) em *não obediência*, *não pode* (duas ocorrências) e *não apresentar*.

Tanto sob a forma do advérbio de negação *não* quanto do uso da expressão *apenada*⁴⁶ com a nota 0 (zero), os sentidos de proibição se mantêm. A tentativa de controle - própria do discurso pedagógico – emerge nos Guias GP 2012 e GP 2013. Esse discurso que procura, como AIE (ALTHUSSER, 1970), perpetuar as relações de poder. Identificamos, assim, o discurso pedagógico, autoritário, que determina o que pode/deve ser dito, numa luta de forças em que a voz autorizada, legitimada pelo saber, contribui para a tentativa de manutenção dos sentidos.

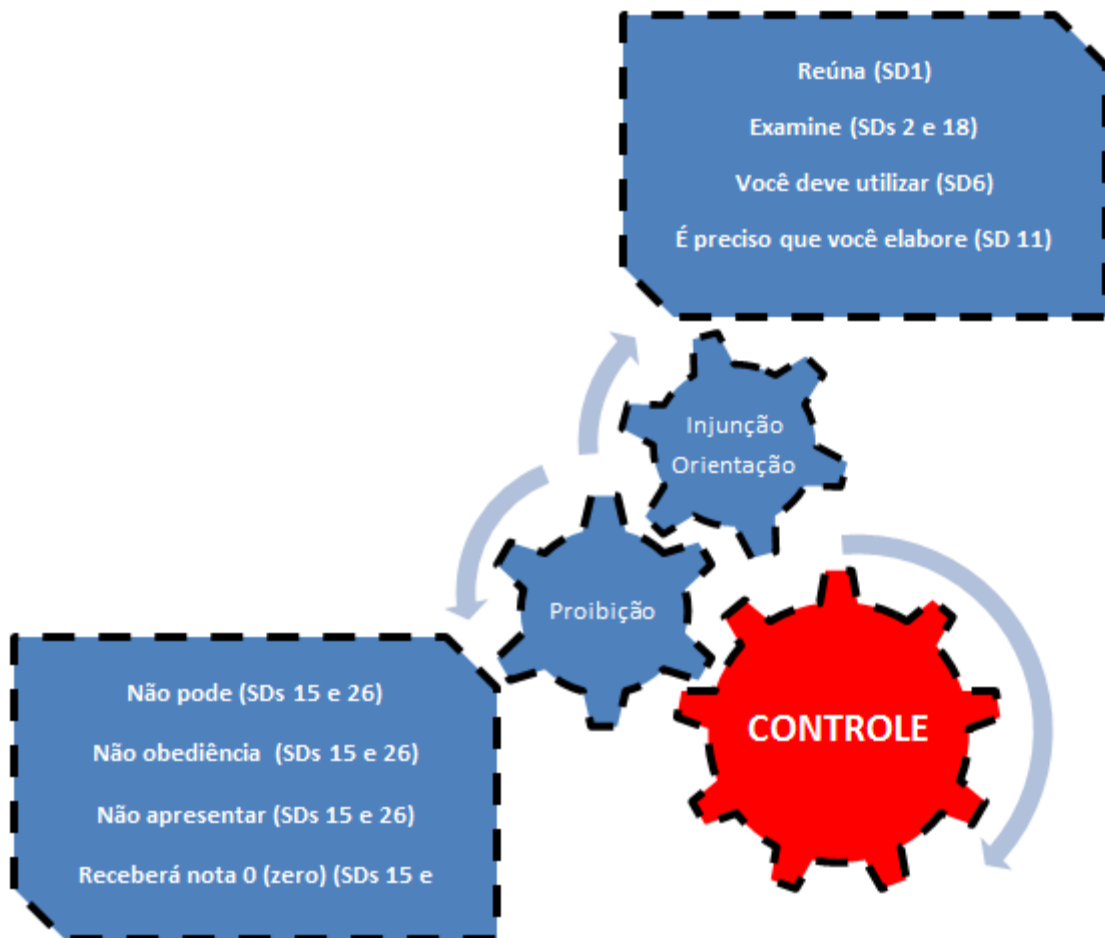
Na figura 12, procuramos ilustrar a rede de sentidos em que irrompe a memória da proibição e da censura numa tentativa de controlar o que pode ou deve ser dito na posição-

⁴⁵ Todos os Aparelhos Ideológicos de Estado, sejam eles quais forem, concorrem para um mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas. (Althusser, 1983, p. 62-63)

⁴⁶ Sublinhamos para destacar um recorte mais específico dentro de uma SD.

sujeito participante do ENEM. Compreendemos que, nos Guias GP 2012 e GP 2013, os sentidos de orientação por meio da injunção se entrelaçam a tentativas de controle por meio da censura, especialmente pela negação. Não há como separá-los, pois estão em trânsito, tocam-se, aproximam-se e se afastam, como extremidades de engrenagens cujo funcionamento é fluido.

Figura 12 – Rede de sentidos produzida em torno da proibição e orientação por meio da injunção, visando ao efeito de controle



Fonte: elaborado pela autora.

3.4 PEQUENAS NOTAS SOBRE NOSSO GESTO DE INTERPRETAÇÃO

Procuramos, neste capítulo, compreender como os saberes linguísticos ressoam na matriz de avaliação da redação do ENEM e que sentidos são produzidos nesse processo discursivo. A análise nos permitiu identificar uma rede de sentidos na qual há ecos da

memória do ensino de tradição gramatical, aos quais se entrelaçam ideias da Teoria da Comunicação e da Linguística Textual.

Há, portanto, um discurso de entremeio que, conforme Luz (2010, p. 85) “não tem limites precisos, e sua constituição se faz pelo efeito de identificação a saberes que emergem de outros domínios de saber, sendo, por isso, também heterogêneo e ao mesmo tempo singular”. Assim, compreendemos que é nessa heterogeneidade, que o discurso nos GPs 2012 e 2013, ao mesmo tempo em que se constitui a partir da memória como um repositório de sentidos antes já-lá, produz singularidades.

Nas marcas linguísticas que investigamos como pistas do funcionamento discursivo, emerge uma concepção de língua homogênea e linear. Além disso, nossa análise mostra o discurso oficial (GP2012 e GP 2013) como instância de controle de sentidos. Interpretamos que no *corpus* analisado há mais do que a tentativa de controlar o que pode/deve ser dito, na medida em que também se tenta exercer ação restritiva sobre como – por meio de que regras – pode-se/deve-se dizê-lo.

4 REDES PARAFRÁSTICAS, (RE)ESCRITA E (RE)SSIGNIFICAÇÃO: A PRODUÇÃO DE SENTIDOS RELACIONADOS À COMPETÊNCIA I AVALIADA NA REDAÇÃO DO ENEM

Pronominais

*Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido
Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação Brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso camarada
Me dá um cigarro
(Oswald de Andrade)*

O poema de Oswald de Andrade, além de mobilizar sentidos relacionados ao rompimento do movimento modernista com a gramática normativa, traz à tona a memória do ensino de Língua Portuguesa, de onde emergem sentidos contraditórios. Como discutimos no capítulo anterior, os conhecimentos gramaticais ocuparam diferentes lugares na constituição da disciplina de Língua Portuguesa, conforme as condições de produção sócio-históricas, ora sendo vistos como centrais, ora com importância secundária e, em outros momentos, como aquilo que deve ser evitado.

Neste capítulo, analisamos os efeitos de sentidos produzidos na (re)formulação da Competência I, que compõe a Matriz de Competências para Avaliação do ENEM, buscando compreender a produção de sentido em torno dessa competência e das Sequências Discursivas a ela relacionadas, nos anos de 2012 e 2013, levando em conta as condições de produção que motivaram tais alterações.

Nesta etapa da análise, recortamos do *corpus* deste trabalho duas Sequências Discursivas de Referência, que serviram como base de análise, além de Sequências Discursivas que se referem a parâmetros de avaliação e orientação presentes nos Guias e que se relacionam às SDRs. Para fomentar nossas discussões, utilizamo-nos dos conceitos de língua imaginária e língua fluida, trazidos por Eni Orlandi, e nos empenhamos na análise das condições de produção e da memória discursiva na produção de sentidos relacionados aos documentos analisados, observando as redes parafrásticas que se constituem nesse processo.

4.1 O DISCURSO DO ENEM – (RE)FORMULAÇÕES EM REDES PARAFRÁSTICAS

Conforme Pêcheux (2010, p. 75), “o discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” e, nesse sentido, é impossível analisá-lo como um texto fechado, uma vez que representa um conjunto de discursos possíveis definidos a partir das condições de produção. Como os sentidos se constituem nas relações entre o sujeito e o mundo, sua produção extrapola o linguístico, já que o sujeito é socialmente situado. Isso porque, conforme Pêcheux (2010, p. 77-78),

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

Com relação às condições de produção desse discurso, cabe retomarmos o fato de que a realização do exame foi – e continua sendo - alvo de críticas tenazes, em virtude das polêmicas que a envolveram. Os questionamentos em torno do ENEM se tornaram ainda mais vorazes em 2009, ano em que ocorreu o suposto roubo das provas, às vésperas de sua aplicação, episódio que ficou conhecido como “a fraude do ENEM de 2009”.

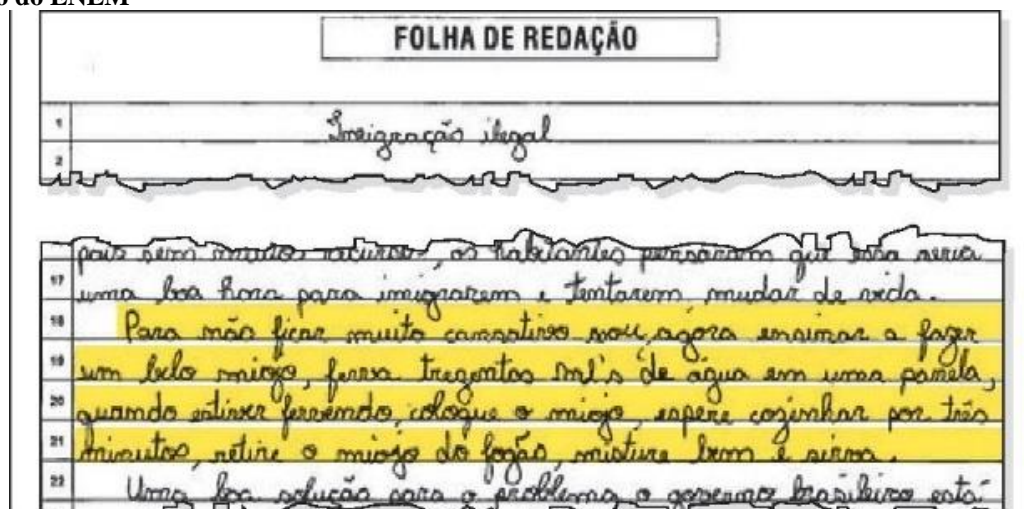
As denúncias apontaram para o furto das provas que se encontravam na Plural Editora e Gráfica, empresa contratada para a impressão, e ocasionaram a anulação e reelaboração dos testes. A notícia ganhou espaço na mídia, produzindo efeito de dúvida em relação aos órgãos responsáveis por sua realização, e foi divulgada inicialmente pelo jornal *O Estado de São Paulo*. Em decorrência da fraude, o consórcio CESPE/Cesgranrio foi contratado em regime de emergência, o que dispensou a realização de licitações. Além disso, o episódio desencadeou um movimento em série, tornando necessário o adiamento de concursos vestibulares de várias instituições, que também se utilizavam da nota do ENEM como forma de ingresso, e provocou um índice de mais de 40% de abstenção no exame, sem mencionarmos os prejuízos aos cofres públicos.

Com relação à avaliação da redação, a opinião pública também não poupou críticas ao processo, especialmente nos anos de 2012/2013, quando foram divulgadas redações que passaram pelo processo de avaliação e que continham, entre outros fatores, trechos

propositalmente desconectados do tema⁴⁷ e ocorrência de *desvios*⁴⁸ da norma culta, ou norma padrão – conforme a nomenclatura adotada no Guia do Participante 2012. Tais polêmicas provocaram algumas (re)formulações no processo de avaliação e, conseqüentemente, no documento que constitui o *corpus* desta pesquisa.

Consideramos importante retomar alguns textos veiculados pela mídia, por entendermos que têm papel significativo nas (re) formulações ocorridas no discurso oficial.

Figura 13 – Imagem veiculada na internet pondo em destaque o trecho desconectado do tema em uma redação do ENEM



Fonte: Neto e Vieira (2013).

A imagem acima é um exemplo da abordagem da mídia em relação à correção da redação do ENEM 2013. As críticas mais intensas estão relacionadas ao fato de que os trechos desconectados do tema não desqualificaram por completo a produção do candidato cujo texto deliberadamente apresentou partes desconectadas do tema (figura 13). Outro ponto que gerou polêmica foi a atribuição de nota máxima na Competência I, relacionada aos aspectos gramaticais, a textos que apresentavam *desvios* considerados – pela mídia – graves, ainda que não comprometessem a estrutura sintática e o processo de construção de sentidos do/no texto. É nesse segundo ponto, representado pela imagem a seguir, que centraremos nossas discussões.

⁴⁷ Além da receita de macarrão instantâneo que faz parte da redação trazida na imagem 13, também teve repercussão nacional um texto com trechos do hino de um conhecido time de futebol paulista.

⁴⁸ Utilizamos-nos da nomeação *desvios*, pois é a partir dela que se estruturam as SDs relacionadas à não-observância à norma. Ainda neste capítulo, exploraremos os sentidos produzidos em torno dessa nomeação.

Figura 14 – Reportagem do Jornal Nacional apontando “desvios” da norma culta em textos que receberam nota 1.000 no ano de 2012



Fonte: Neto e Vieira (2013).

Em nosso entender, há um imaginário sobre a língua, que ressoa dos apagamentos gerados na constituição do português como língua nacional, já que, conforme Costa (2013, p. 45),

Considerando a história da constituição da(s) língua(s) no Brasil, mesmo após a sua emancipação política, ressoa historicamente um imaginário de que no Brasil só se fala uma língua e que essa língua é homogênea, imaginário esse instaurado no/pelo discurso do colonizador e que é naturalizado no discurso do brasileiro.

Nesse sentido, se só se fala uma língua, não há espaço para a variação, para o que se desvia da norma, para a heterogeneidade⁴⁹, ainda que na matriz de referência para a avaliação do ENEM estejam especificadas algumas exceções à regra, na medida em que poderá receber a nota máxima um participante que apresente desvios que ocorrem *como excepcionalidade e quando não caracterizam reincidência* (SD7). Retomamos os textos que circularam na mídia, pois compreendemos a importância dos veículos de comunicação na construção dos imaginários sociais, inclusive em relação à língua.

Conforme Brait (2000), a mídia é um dos fatores que contribui para a construção de um imaginário em que o saber sobre a língua constitui-se como necessidade para a ascensão

⁴⁹ A respeito dessa tentativa de apagamento da variação/ heterogeneidade na língua, apoiamos-nos nas reflexões de Coracini (2007, p. 48 – 49), quando afirma que não há unidade na língua, mas efeito de unidade, pois toda língua não passa de um simulacro de unidade, porque ela se constitui de outras línguas, de outras culturas: não há língua pura e não há língua completa, inteira, una, a não ser uma promessa sempre adiada, promessa que é dívida impossível de ser quitada, que é esperança numa racionalidade, numa totalidade jamais alcançada, lugar inacessível da segurança e da certeza, longe da dúvida e do conflito.

no mercado de trabalho, reforçando a lógica capitalista de que o indivíduo – e somente ele – é responsável por seu sucesso ou fracasso. A autora aponta, ainda, a concepção de língua imaginária ressoando no discurso da imprensa, por meio da publicação de artigos e manuais (os quais compara a manuais de autoajuda), que se propõem a facilitar a apreensão das regras do bem falar e bem escrever. Dessa forma,

[...] é a partir desse conjunto de fórmulas para conscientizar e ensinar que se pode apreender um conceito de língua bastante restritivo em que gramática, norma padrão, norma culta, falar e escrever bem aparecem como sinônimos perfeitos, de forma a articular desejos e necessidades de um público amplo e heterogêneo. Mesmo que o resultado dessa articulação seja tão ilusório, diáfano e perecível quanto o das toneladas de obras sobre a autoajuda em outros campos (BRAIT, 2000, p. 27).

Compreendemos que é a partir desse imaginário social que as críticas apontadas pelo telejornal da Rede Globo (figura 14) se constroem e ganham força, desencadeando uma série de questionamentos relacionados a essa língua estanque. Mais do que a simples dicotomia entre dominar/ não dominar⁵⁰ uma língua imaginária, há um efeito de exclusão que determina os espaços que podem/devem ser ocupados⁵¹ pelos privilegiados detentores do poder sobre a língua, sobre o escrever corretamente, restringindo o uso da língua à aplicação de regras.

Afetado por essas condições de produção, o GP 2013 trouxe consigo algumas reformulações que podem funcionar como uma tentativa de controlar os sentidos acerca dos aspectos gramaticais e dos desvios em relação a esses saberes. Na sequência, passamos a explorar esses sentidos, buscando compreender a noção de língua em funcionamento, relacionando-as às FDs em que circulam, para compreender o interdiscurso, o já dito a partir do qual se constituem os dizeres.

4.2 ENTRE O DOMINAR E O SER DOMINADO PELA LÍNGUA: EFEITOS DE SENTIDO

Conforme discutimos no subcapítulo anterior, houve alterações na formulação da Competência I, entre os anos de 2012 e 2013, e tais mudanças têm estreita relação com as condições de produção dos Guias. A partir desses recortes, elaboramos o BD2, constituído por

⁵⁰ Ainda neste capítulo, analisaremos os sítios de significação construídos em torno da palavra domínio.

⁵¹ A esse respeito, em relação à legitimação das posições sociais pelo bem falar/ bem escrever, consideramos interessante o exemplo apontado por Brait (2000, p. 27): “Esse domínio, cujas implicações sociais traduzem-se pelas sanções - não fala bem e por isso não pode ser eleito, por exemplo -, está necessariamente ligado a um aprendizado, a uma dimensão institucional, e para ser ensinado, mas não necessariamente apreendido, precisa socorrer-se de instrumentos institucionalizados como é o caso dos dicionários e das gramáticas normativas”.

dois GDs. O primeiro grupo discursivo é composto por duas SDRs, às quais serão relacionadas 12 SDs mobilizadas na análise do funcionamento da noção de língua nos GPs, que mobilizaremos nesta seção. Já o segundo GD, que será problematizado na sequência, envolve duas SDRs e 5 SDs também se relacionadas à concepção de língua, que produzem sentidos em torno do substantivo *desvio*.

Quadro 10 – BD: Redes de sentido a partir da (re)formulação da Competência I

BD: Redes de sentido a partir da (re)formulação da Competência I
GD1 - Entre o Dominar e o Ser Dominado pela/na Língua: Efeitos de Sentido
SDR1 Competência I (2012) Demonstrar <i>domínio</i> da norma padrão da língua escrita. SDR2 Competência I (2013) Demonstrar <i>domínio</i> da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa
GD2 - A Língua de Madeira no Cerne da Norma.
SDR1 Competência I (2012) Demonstrar <i>domínio</i> da <i>norma padrão da língua escrita</i> . SDR2 Competência I (2013) Demonstrar <i>domínio</i> da <u>modalidade escrita formal da Língua Portuguesa</u> .

Fonte: elaborado pela autora

Neste momento de nossa análise, problematizamos o uso do substantivo *domínio*, relacionando-o ao complemento nominal *da língua*, buscando compreender os deslizos de sentido em torno dessa discursividade. O quadro abaixo apresenta recortes da Matriz de referência para avaliação da Competência I, no GP 2012 e GP 2013, que representam algumas dessas (re)formulações e constituem o GD1.

Quadro 11 – GD1: Entre o Dominar e o Ser Dominado pela/na Língua: Efeitos de Sentido

GD1 - Entre o Dominar e o Ser Dominado pela/na Língua: Efeitos de Sentido	
SDR1 Competência I (2012) Demonstrar <i>domínio</i> da norma padrão da língua escrita. SDR2 Competência I (2013) Demonstrar <i>domínio</i> da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa	
GP 2012	GP 2013
SD1 200 pontos O participante demonstra excelente domínio da norma padrão, não apresentando ou apresentando <i>pouquíssimos desvios</i> gramaticais leves e de convenções da escrita. Assim, o mesmo <i>desvio</i> não ocorre em várias partes do texto, o que revela que as <i>exigências da norma padrão</i> foram incorporadas aos seus hábitos linguísticos e os desvios foram eventuais. <i>Desvios mais graves</i> , como a ausência de concordância verbal, excluem a redação da pontuação mais alta.	SD7 200 pontos Demonstra <i>excelente</i> domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidência.

<p>SD2 160 pontos O participante demonstra <i>bom</i> domínio da norma padrão, apresentando poucos desvios gramaticais leves e de convenções da escrita. Assim, o mesmo desvio não ocorre em várias partes do texto, o que revela que as exigências da norma padrão foram incorporadas aos seus hábitos linguísticos e os desvios foram eventuais. Desvios mais graves, como a ausência de concordância verbal ou nominal, não impedem que a redação receba essa pontuação, desde que não se repitam regularmente no texto. Assim, o participante que realizar poucos desvios leves ou pouquíssimos desvios graves pode receber essa pontuação.</p>	<p>SD8 160 pontos Demonstra <i>bom</i> domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.</p>
<p>SD3 120 pontos O participante demonstra domínio <i>adequado</i> da norma padrão, apresentando alguns desvios gramaticais graves e de convenções da escrita, ou muitos desvios leves. Assim, há certos desvios que ocorrem em várias partes do texto, revelando que um ou mais aspectos da norma padrão ainda não foram incorporados aos seus hábitos linguísticos. Desvios mais graves, como a ausência de concordância verbal ou nominal, não impedem que a redação receba essa pontuação, desde que não configurem falta de domínio absoluto do padrão da linguagem escrita formal. Assim, o participante que realizar alguns desvios graves ou gravíssimos, ou muitos desvios leves, pode receber essa pontuação.</p>	<p>SD9 120 pontos Demonstra domínio <i>mediano</i> da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.</p>
<p>SD4 80 pontos O participante demonstra domínio <i>mediano</i> da norma padrão, apresentando grande quantidade de desvios gramaticais e de convenções da escrita graves ou gravíssimos, além de presença de marcas de oralidade. Assim, há certos desvios graves que ocorrem em várias partes do texto, revelando que muitos aspectos importantes da norma padrão ainda não foram incorporados aos seus hábitos linguísticos. O participante que realizar muitos desvios graves ou gravíssimos, mas não apresentar desestruturação sintática em excesso, receberá essa pontuação.</p>	<p>SD10 80 pontos Demonstra domínio <i>insuficiente</i> da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.</p>
<p>SD5 40 pontos O participante demonstra domínio <i>insuficiente</i> da norma padrão, apresentando graves e frequentes desvios gramaticais e de convenções da escrita, além de presença de gírias e marcas de oralidade. Assim, há certos desvios graves que ocorrem de forma sistemática no texto,</p>	<p>SD11 40 pontos Demonstra domínio <i>precário</i> da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.</p>

revelando que muitos aspectos importantes da norma padrão ainda não foram incorporados aos seus hábitos linguísticos. O participante que realizar muitos desvios gravíssimos de forma sistemática, acompanhados de desestruturação sintática em excesso, receberá essa pontuação.	
SD6 Zero O participante demonstra <i>desconhecimento total</i> da norma padrão, de escolha de registro e de convenções da escrita.	SD12 Zero Demonstra <i>desconhecimento</i> da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.

Fonte: elaborado pela autora.

Inicialmente, apontamos a visível sintetização da descrição⁵² de cada nível avaliado. Outra alteração que chama nossa atenção na matriz de referência diz respeito à pontuação recebida pelos textos em cada nível. Enquanto, em 2012, o texto receberia 80 pontos na avaliação da Competência I, se demonstrasse *domínio mediano da norma padrão (SD4)*, a mesma pontuação seria atribuída a uma redação que demonstrasse *domínio insuficiente da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa (SD10)*. A partir dessa (re)formulação, constrói-se uma rede de substituições dos adjetivos determinantes do substantivo domínio, que demonstramos no quadro a seguir a seguir⁵³.

Quadro 12 – (Des) qualificações atribuídas ao substantivo domínio

Pontuação atribuída	GP2012	GP2013
200 pontos	domínio <i>excelente</i>	domínio <i>excelente</i>
160 pontos	<i>bom</i> domínio	<i>bom</i> domínio
120 pontos	domínio <i>adequado</i>	domínio <i>mediano</i>
80 pontos	domínio <i>mediano</i>	domínio <i>insuficiente</i>
40 pontos	domínio <i>insuficiente</i>	domínio <i>precário</i>

Fonte: elaborado pela autora

A partir da materialidade apontada acima, surge o questionamento: por que o mesmo texto seria classificado como mediano e insuficiente, e ainda receberia idêntica pontuação? Para tentar responder a essa pergunta, não basta uma análise comparativa entre os GPs, uma vez que o funcionamento discursivo ultrapassa as fronteiras da palavras. É preciso mergulhar

⁵² Iniciaremos nossa análise pela descrição da superfície do texto, da materialidade linguística, para, em seguida, enveredarmos na busca pelos efeitos de sentidos produzidos pela (re) formulação dos GPs.

⁵³ Para que possamos compreender o funcionamento dos determinantes apontados no quadro, passamos à análise das SDs a partir das quais analisaremos os sentidos em torno do substantivo domínio, para, posteriormente, retomar seus determinantes.

na contradição constitutiva da língua para compreendê-la em sua relação com a ideologia e atrelada às condições de produção dos GPs.

Observamos, inicialmente, uma alteração na formulação⁵⁴ da Competência I, que toma corpo ao produzir efeitos de sentido em torno das concepções de língua que emergem nos GPs. De acordo com Nunes (2008, p. 86), a formulação se trata do intradiscurso enquanto fio do dizer. Ainda segundo o autor, “na formulação instaura-se o texto, na contradição entre uma determinação externa (interdiscurso) e uma determinação fonte (a de determinar o que diz)”.

Nesse sentido, apontaremos alguns efeitos de sentido gerados a partir dessas (re) formulações e iniciaremos nossas discussões buscando compreender a relação entre interdiscurso e intradiscurso na formulação de SDR1 e SDR2. Para tanto, torna-se interessante observarmos as relações de sentido estabelecidas pela escolha lexical em questão.

SDR1: Demonstrar *domínio* da norma padrão da língua escrita.

SDR2: Demonstrar *domínio* da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.

Mesmo com a (re)formulação da competência no GP2013, há sentidos que se mantêm. Nessa discursividade, o substantivo *domínio* se faz presente em ambas as SDRs e na maioria das SDs a ela relacionadas. Rotineiramente, ouvimos o verbo transitivo direto dominar com diferentes complementos, na multiplicidade semântica própria da língua: dominar pessoas, dominar nações, dominar tecnologias e, finalmente, dominar uma língua. Contudo, há de se pensar: em que consiste dominar uma língua? Ao compreendermos a língua em sua opacidade e incompletude, dizer que alguém domina a língua parece uma afirmação paradoxal. Não dominamos a língua, ela nos toma em sua errância e fluidez e nos faz crer que a subjugamos, que somos origem do dizer e que temos controle sobre os sentidos, num verdadeiro “teatro da consciência”, como concebido por Pêcheux (2009).

Entretanto, como a contradição é constitutiva da língua e não há como domesticar os sentidos, pode não causar estranhamento o uso do verbo dominar tendo a língua como objeto direto. Compreendemos que esse uso se justifica pela ilusão de controle de uma língua instrumental, que o sujeito precisa dominar, assim como se dominam recursos tecnológicos – instrumentos necessários para sua inserção no mundo capitalista. Dessa forma, na FD

⁵¹ Para Orlandi (2008), no processo de **formulação**, se dá a relação do discurso com o texto que atualiza a memória em presença.

capitalista, circulam sentidos sobre a língua como instrumento capaz de legitimar lugares sociais, e seu domínio é a forma de garantir esse espaço.

Contudo, se levarmos em consideração o fato de que só podemos *dominar* algo que é externo a nós, torna-se intrigante a contradição em torno desse *domínio*, uma vez que o sujeito se constitui na e pela língua. Em outras palavras, compreendemos que este sujeito idealizado pelos/nos GPs é visto como pleno, externo à linguagem e por isso, completo. Entretanto, conforme De Nardi (2005, p. 5), “ideologia e inconsciente nos permitem pensar o sujeito como um efeito, um trabalho da linguagem”, e, uma vez que a “incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso já estão prontos e acabados” (ORLANDI, 2012, p. 37).

Compreendemos, então, que o sujeito que busca o domínio da língua como modo de alcançar seus objetivos e cumprir com suas responsabilidades em relação ao sistema é, na verdade, dominado por essa língua. Isso porque é pela língua que o indivíduo é interpelado em sujeito e constitui-se “sempre e fundamentalmente por uma língua, em uma língua, e até mesmo contrário a uma língua” (ECKERT-HOFF, 2010, p. 83).

Esse sujeito incompleto que visa ao pleno domínio dessa língua imaginária terá de ser medido, quantificado e (des) qualificado, conforme os critérios estabelecidos como ideais. Em relação à Matriz de referência para avaliação da Competência I, em GP 2012 e GP 2013, compreendemos que, nesse qualificar o sujeito e o domínio que possui sobre a língua, mora a contradição constitutiva do discurso. Por meio da figura abaixo, buscamos ilustrar o movimento desses sentidos que flutuam entre os GPs 2012 e 2013.

Figura 15 – Deslizamento de sentidos em torno dos qualificadores do substantivo domínio nos GPs 2012 e 2013



Fonte: elaborado pela autora.

A partir da figura acima, na deriva de sentidos que ela representa, intrigou-nos o fato de que os qualificadores associados aos dois níveis de pontuação mais elevados foram mantidos em ambos os Guias. Por outro lado, os determinantes do *domínio* da língua nas demais pontuações (120, 80 e 40 pontos) flutuam de um nível a outro a partir da (re)formulação da Competência I, no ano de 2013. Desse modo, o que em 2012 era considerado adequado passa a ser *mediano* em 2013, o que era *mediano* em 2012 passa a ser *insuficiente* em 2013, e o que era *insuficiente* em 2012 torna-se *precário* em 2013. Entretanto, apesar dessa alteração na formulação da Matriz de Avaliação da Competência I, a pontuação atribuída aos níveis se manteve. Dessa forma, um texto considerado *insuficiente*, que em 2012 receberia 40 pontos, passa a receber 80 pontos em 2013.

Assim, o que era *mediano* já não serve, pois é *insuficiente*, mas, ao mesmo tempo, o *insuficiente* passa a ser mais valorizado, pois recebe 40 pontos a mais na avaliação. Como explicar essa contradição? O fato de o texto deixar de ser considerado *mediano* para se tornar *insuficiente*, mas a pontuação atribuída permanecer a mesma, à primeira vista, pode ser considerado uma incoerência. Contudo, ao pensarmos na língua em seu funcionamento, compreendemos que a mudança na matriz de referência é reflexo da tentativa de produzir novos sentidos em torno da Competência I, a partir de sua (re) formulação no GP2013, em que se buscam dizeres acerca de outra concepção de língua.

Nesse sentido, é a partir da compreensão das redes de sentido em torno dessa (re) formulação que será possível compreender a contradição presente na matriz de avaliação dos GPs, quando justapostas e comparadas. Há choque entre sentidos mesmos e sentidos outros entre a SDR1 e a SDR2, que precisam ser mobilizados no estudo da contradição, elemento constitutivo que materializa na língua o trabalho da ideologia. Para compreender essa relação de sentidos e as redes parafrásticas que se constroem nesse funcionamento, na sequência de nosso movimento de análise, continuamos problematizando as alterações presentes na (re) formulação da Competência I, e partimos do substantivo *domínio* para compreender os efeitos de sentido em torno dele, relacionando-o, agora, não mais aos qualificadores, mas aos termos que o complementam nas SDR1 e 2. Passamos, então, a investigar como os complementos *norma padrão da língua escrita (SDR1)* e *modalidade escrita formal da Língua Portuguesa (SDR2)* significam nos Guias analisados.

4.3 A LÍNGUA DE MADEIRA NO CERNE DA NORMA

No subcapítulo anterior, detemo-nos à análise do substantivo *domínio* e dos sentidos produzidos em torno dele e apontamos a ilusão de completude relacionada a esse efeito de controle sobre a língua, concebida nesse processo como língua imaginária. Consideramos, então, que, para compreender a flutuação desses sentidos sobre os qualificadores/quantificadores desse domínio, torna-se necessário compreender o funcionamento da noção de língua em ambos os GPs. Para tanto, partimos da (re)formulação das SDRs, a fim de compreender as redes de sentido que se constroem nessas discursividade. Nesta etapa de nossa investigação, apesar de dialogarmos também com a SDR2⁵⁵, mantivemos o foco nas noções de língua e sujeito e funcionamento na Competência I, no GP2012, tomando como materialidade a SDR1 e algumas SDs recortadas desse Guia, que passaram a constituir o GD2 **A Língua de Madeira no Cerne da Norma**.

Quadro 13 – GD2: A Língua de Madeira no Cerne da Norma

GD2 - A Língua de Madeira no Cerne da Norma.
SDR1 Competência I (2012) Demonstrar <i>domínio</i> da <i>norma padrão da língua escrita</i> .
SDR2 Competência I (2013) Demonstrar <i>domínio</i> da <u>modalidade escrita formal da Língua Portuguesa</u> .
SD1 (GP2012/2013) Por isso, para atender a essa <i>exigência</i> , você precisa ter consciência da <i>distinção entre modalidade escrita e oral, bem como entre registro formal e informal</i> .
SD2 (GP2012/2013) Na redação do seu texto, você deve procurar ser claro, objetivo, direto; <i>empregar um vocabulário mais variado e preciso do que o que utiliza quando fala e seguir as regras prescritas pela norma padrão da Língua Portuguesa</i> .
SD3(GP2012/2013) Na escrita formal, <i>deve-se evitar</i> , ao relacionar ideias, o emprego repetido de palavras como “e”, “daí”, “então”, próprias de um uso mais informal.
SD 4 (GP2012) <i>Desvios mais graves</i> : falta de concordância do verbo com o sujeito (com sujeito antes do verbo); períodos incompletos, truncados, que comprometem a compreensão; <i>graves problemas</i> de pontuação; <i>desvios graves</i> de grafia e de acentuação (letra minúscula iniciando frases e nomes de pessoas e lugares); e presença de gíria.
SD5 (GP2012) <i>Excelente domínio da norma padrão</i> , não apresentando ou apresentando <i>pouquíssimos desvios gramaticais leves</i> e de convenções da escrita. Assim, o mesmo <i>desvio</i> não ocorre em várias partes do texto, o que revela que <i>as exigências da norma padrão</i> foram incorporadas aos seus hábitos linguísticos e os desvios foram eventuais. <i>Desvios mais graves</i> , como a ausência de concordância verbal, excluem a redação da pontuação mais alta.

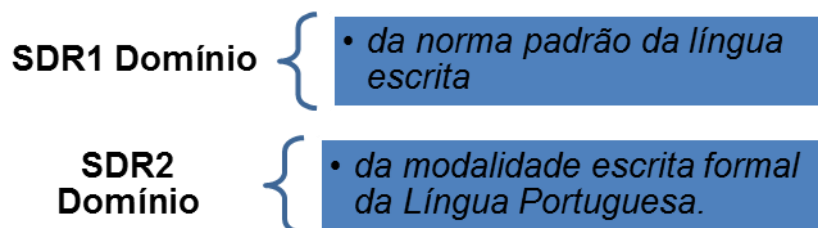
Fonte: elaborado pela autora.

Com relação ao uso do substantivo domínio, tanto na SDR1 quanto na SDR2, observamos a existência de um complemento nominal. Na SDR1, *domínio* é complementado pela expressão *da norma padrão da língua escrita*, já, na SDR2, essa função é exercida por *da*

⁵⁵ Apesar de não estar diretamente relacionada às análises desenvolvidas neste subcapítulo, optamos por manter a nomeação SDR2, pela importância atribuída a essa sequência discursiva na continuidade da discussão e na articulação do capítulo como um todo.

modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. Em nosso gesto de análise, observamos que, apesar de ligados ao mesmo substantivo, no complemento nominal das duas SDRs analisadas há diferentes filiações de sentido.

Figura 16 – Mudanças na formulação escrita da Competência I



Fonte: elaborado pela autora.

No primeiro caso, SD1, a escolha dos termos *norma* e *padrão* remete à gramática normativa, já aqui referenciada. Nessa perspectiva, a língua é concebida como código único e inequívoco, no qual não há espaço para erros, já que o que é norma deve ser seguido no processo de identificação com a forma sujeito dominante, ou seja, o sujeito jurídico, dotado de liberdades e responsabilidades. Contudo, é nessa liberdade que o sujeito é aprisionado, uma vez que ao ser adotado um padrão, excluem-se todas as outras possibilidades. Conforme Pfeiffer (2000, p. 28):

A questão da *norma* nos coloca diante da reflexão do modo de funcionamento da língua, instrumentalizada, domesticada, administrada pela sua gramatização. A língua normatizada não é da ordem do “ser”, mas do “dever ser”. Este *dever ser* vai ganhando sentidos, a partir do século das luzes, filiados a uma ideia de igualdade não só nacional, que permite construir a ideia de nação, mas também de igualdade cidadã. Com a prática da escolarização ultrapassando limites antes muito claros vinculados oficialmente a uma elite, em outras palavras, com a prática da dita democratização do ensino, a normatização da língua ganha sentidos ligados à ideia de igualdade linguística: todos *devem poder* adquirir a língua culta (aquela que está normatizada). *Dever poder* passa a funcionar como dever, dívida, falta. As pessoas têm acesso, mas não aprendem. Retomo: a igualdade é tirânica. Pois ela apaga a diversidade, cobrando o aceite e adaptação a uma igualdade imposta. Ao produzir este efeito de igualdade ela também produz o efeito de incapacidade. Mais do que isso ela reproduz o sistema de mera substituição nas relações de poder: ser capaz de adquirir eficazmente esta língua exterior ao sujeito permitirá ao mesmo ocupar o lugar de autorização sobre o dizer dos “outros”, os incapazes.

Assim, em consonância com as ideias de Orlandi (2005, p. 29), adotamos como padrão uma língua com a qual pouco temos contato, uma língua quase artificial a que devemos nos submeter e “quem não a fala, ainda que esteja no Brasil, que seja brasileiro, erra, é um mal

falante, um marginal da língua. É, pois, impressionante como a ideologia da língua pura, a verdadeira, faz manter o imaginário da Língua Portuguesa”.

Na primeira competência, em especial na primeira edição do documento, publicada em 2012, aqui identificada como SDR1, o termo norma padrão remete à memória de um ensino de tradição gramatical, pautado na concepção de língua como homogênea e regular, a língua imaginária que é definida por Orlandi (2009, p. 13), como

[...] sistema fechado, normas, artefato do linguista (mas também dos missionários e outros assemelhados) ao passo que a língua fluida é a língua do mundo, sem regras que a aprisionem, língua no acontecimento do significar na relação de homens com homens, sujeitos e sujeitos. E o que bem cedo se me afigurou é que a história faz com que se tenha que pensar uma noção em relação a outra.

Iniciaremos nossas discussões buscando compreender a relação entre interdiscurso e intradiscurso na formulação de SDR1 e SDR2. Para tanto, torna-se interessante observarmos as relações de sentido estabelecidas em torno do vocábulo *norma*. O Dicionário Houaiss (2012) define o verbete “norma” como:

- 1 aquilo que regula procedimentos ou atos; regra, princípio, padrão, lei.
- 2 padrão estabelecido, costume.
- 3 exemplo, modelo, padrão.
- 4 Rubrica: linguística, gramática.
conjunto dos preceitos estabelecidos na seleção do que deve ou não ser us. numa certa língua, levando em conta fatores linguísticos e não linguísticos, como tradição e valores socioculturais.
- 5 Rubrica: linguística.
tudo o que é de uso corrente numa língua relativamente estabilizada pelas instituições sociais.

Por meio da utilização da expressão *norma*, em SDR1, irrompe no discurso do GP2012 a memória de um ensino de tradição gramatical, que é reforçada pelo determinante *padrão*. Para Travaglia (2006), há três concepções básicas de gramática, segundo as quais ela pode ser entendida como o próprio mecanismo de funcionamento da língua, como a explicitação desse mecanismo presente na mente dos falantes (gramática descritiva), ou ainda como o conjunto de normas que garantem o bem falar da Língua Portuguesa, privilégio este que garante prestígio social e funciona, conforme palavras do autor, como uma etiqueta da língua. Em relação a esse prestígio social, consideramos interessante a reflexão de Gnerre (1994, p. 6), quando aponta que “[...] uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais.”

Em artigo intitulado “Ensino de gramática e identidade: estabelecimento e apagamento”, Travaglia (2006) traz interessante discussão acerca dos processos identificatórios que envolvem tais concepções de gramática e, conseqüentemente, de língua. O autor aponta, então, que a língua funciona como um instrumento de identidade individual – como marca pessoal – nacional – língua nacional e língua padrão – e de grupos – variedades de registro ou mesmo estilos literários.

A nós, interessa aqui especificamente a noção de identidade nacional, uma vez que é nessa constituição imaginária que residem os múltiplos sentidos produzidos pelo *corpus* analisado. Conceber a língua como constituinte da identidade nacional significa compreendê-la como una e inequívoca. Assim, para se reconhecer como brasileiro, parece necessário um *padrão* de utilização da língua que apaga as variedades linguísticas e a diversidade e apregoa a existência de uma língua comum a todos os falantes, com *normas* a serem seguidas. Dessa forma, apenas uma língua é adotada como *padrão*, o que garante que circule nos documentos oficiais e adquira estatuto de língua oficial.

A primeira competência (SDR1) exige do candidato o conhecimento da *norma padrão*. Apesar de os documentos dos quais foram recortadas as Sequências Discursivas analisadas trazerem à tona conceitos como adequação da linguagem aos diferentes contextos e diferenças entre fala e escrita, na formulação da competência, a ênfase está nos tópicos relacionados a aspectos gramaticais.

SD1 (GP2012/2013): Por isso, para atender a essa *exigência*, você precisa ter consciência da *distinção entre modalidade escrita e oral, bem como entre registro formal e informal*.

SD2 (GP2012/2013): Na redação do seu texto, você deve procurar ser claro, objetivo, direto; *empregar um vocabulário mais variado e preciso do que o que utiliza quando fala e seguir as regras prescritas pela norma padrão da Língua Portuguesa*.

SD3 (GP2012/2013): Na escrita formal, *deve-se evitar*, ao relacionar ideias, o emprego repetido de palavras como “e”, “daí”, “então”, próprias de um uso mais informal.

Na *distinção entre modalidade escrita e oral* há marcas da ilusão de estabilidade da língua escrita em oposição à fluidez da língua oral. Por mais que o uso do substantivo

modalidade nos remeta à variedade, já que há mais de uma modalidade de língua, na língua escrita os sentidos parecem aprisionados já que no texto escrito, o candidato precisa *empregar um vocabulário mais variado e preciso do que o que utiliza quando fala e seguir as regras prescritas pela norma padrão da Língua Portuguesa*.

Contudo, ao mesmo tempo em que são produzidos sentidos relacionados à liberdade do dizer na oralidade, compreendemos que as marcas desse registro são tidas como sinônimo de erro, de *desvios* do caminho da norma, do padrão socialmente aceito. Tem-se, portanto, a ilusão de que na escrita há controle, já que à língua imaginária da escrita não escapam os sentidos, pois o vocabulário é *mais preciso do que o que utiliza quando fala*. Destarte, atribui-se à oralidade o estatuto de erro, uma vez que ela foge à norma e ao padrão e se desvia do sujeito ideal, que tem domínio sobre a *norma padrão da língua escrita*.

A escrita é, pois, a modalidade prestigiada, por se enquadrar no estatuto de língua regulada pelas normas que devem ser seguidas pelo sujeito para que se identifique com a forma-sujeito capitalista, o sujeito de direito. A norma surge, então, como o que deve ser seguido e, do mesmo modo que as leis regulam o comportamento social do sujeito jurídico - dotado de direitos e também de responsabilidades – a norma padrão regula os comportamentos linguísticos necessários à assunção de determinados papéis sociais.

Essa valorização dos padrões gramaticais se constituiu no decorrer da história, uma vez que, segundo Faraco (2002, p. 40), a língua escrita, associada ao poder social, acaba por desencadear “[...] um processo fortemente unificador (que vai alcançar basicamente as atividades verbais escritas), que visou e visa a uma relativa estabilização linguística, buscando neutralizar a variação e controlar a mudança”.

Conforme Martelotta (2009) é visível a influência dos padrões de correção impostos pela gramática sobre as restrições de combinação dos elementos linguísticos. Com o aumento da escolaridade do falante ou do nível de formalidade essas exigências tendem a se acentuar. Para ilustrar a importância dada aos aspectos normativos da gramática, analisamos a descrição dos *desvios* encontrada no texto do GP2012, classificados como *desvios leves, graves ou gravíssimos*.

SD 4: *Desvios mais graves:* falta de concordância do verbo com o sujeito (com sujeito antes do verbo); períodos incompletos, truncados, que comprometem a compreensão; *graves problemas* de pontuação; *desvios graves* de grafia e de acentuação (letra minúscula iniciando frases e nomes de pessoas e lugares); e presença de gíria.

O dicionário Houaiss (2012) traz diversas acepções para o vocábulo desvios:

1 ato ou efeito de desviar(-se); **2** mudança do caminho, da direção ou da posição normal; **3** segmento sinuoso (de estrada ou caminho, de rio etc.); curva, sinuosidade, volta; **4** afastamento de um padrão de conduta considerado aceitável; erro, falha; **5** extravio fraudulento; desfalque.

*Desviar-se do caminho*⁵⁶ pode produzir sentidos diferentes em relação a diferentes FDs. Se pensarmos no sujeito religioso medieval, *desviar-se* da forma sujeito corresponde a desobedecer aos preceitos religiosos, como os dez mandamentos católicos, por exemplo. Já o sujeito jurídico capitalista tem nas leis os mandamentos dos quais não deve se *desviar* para que possa enquadrar-se nos padrões aceitáveis. Dessa forma, o sujeito é interpelado a se identificar com a forma-sujeito, o sujeito universal. Entretanto, essa identificação não ocorre de forma idêntica ou evidente, pois, conforme Zandwais (2003, p. 2),

[...] as modalidades que relacionam os diferentes processos pelos quais passam as relações de identificação dos indivíduos com o Sujeito Universal (as ideologias) não são evidentes, nem diretamente apreensíveis, enquanto formas de apropriação/reprodução/transformação de efeitos pré-construídos que dominam os sentidos de seu dizer. Representam, assim, diferentes modalidades de ‘captura’ do sujeito em seu processo de assunção de uma identidade.

Logo, é por meio da interpelação ideológica que o sujeito do discurso se identifica com determinada formação discursiva e é a partir dela que o sujeito se reconhece e se identifica em relação à forma-sujeito. Esse sujeito capitalista, ao mesmo tempo livre e submisso, não pode se desviar do caminho da norma, que é o padrão, ou seja, o ideal em relação à língua. Em decorrência disso, para se identificar com essa forma-sujeito, o sujeito participante do ENEM não pode se desviar do caminho, não pode infringir as leis, pois precisa *seguir as regras prescritas pela norma padrão da Língua Portuguesa*.

Nesse sentido, a partir da análise do GD2, reafirmamos que, no discurso sobre a avaliação da redação do ENEM nos GPs 2012 e 2013, ressoa a memória do ensino tradicional da Língua Portuguesa, cuja concepção de língua é baseada em erros e acertos. São valorizados nessa competência os princípios da gramática prescritiva, que apregoa a existência de formas gramaticais corretas, abandonando as formas adotadas pelos falantes na comunicação diária, considerando-as “erradas”. Assim, *desvia-se* do caminho quem não se apropriou da norma.

⁵⁶ Usamos a metáfora do caminho para nos referirmos ao padrão de comportamento socialmente aceito, incluindo o comportamento linguístico.

Gnerre (1994, p. 25) chama atenção para o caráter discriminatório da adoção de uma norma padrão, uma vez que esse saber é negado a uma parcela da população que, por *desviar-se* do caminho da forma-sujeito capitalista, que tudo pode desde que se submeta, ocupa um lugar desprivilegiado nas relações sociais. Isso porque, para o autor, “a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”. Então, a fim de que possa ocupar um lugar de prestígio, entre os pouco mais de 12% dos candidatos que alcançaram uma nota acima de 700, o participante deve apresentar conhecimento significativo da gramática normativa, da língua imaginária em que é negado o espaço da falha.

Nesse sentido, para obter a pontuação máxima na Competência I, que é de 200 pontos, o aluno precisa demonstrar:

SD5: *Excelente domínio da norma padrão, não apresentando ou apresentando pouquíssimos desvios gramaticais leves e de convenções da escrita. Assim, o mesmo desvio não ocorre em várias partes do texto, o que revela que as exigências da norma padrão foram incorporadas aos seus hábitos linguísticos e os desvios foram eventuais. Desvios mais graves, como a ausência de concordância verbal, excluem a redação da pontuação mais alta.*

Para Bechara (2006, p. 52), a finalidade da gramática normativa não é científica, mas pedagógica. Isso porque elenca os fatos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática, a fim de que sejam utilizados em circunstâncias especiais do convívio social. Nesse sentido, nos aponta as regras de como falar ou escrever em conformidade com a variedade tida como norma culta, ou seja, a partir da autoridade dos escritores clássicos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos, que constituem a memória do ensino de tradição gramatical. Uma memória que se ressignifica enquanto convive com outras formações discursivas, que sobrevive ao discurso do novo e se materializa no discurso oficial dos GPs 2012 e 2013, sem o rompimento com o já-dito, origem de todo o dizer.⁵⁷

Orlandi (2005, p. 29), em seu artigo “A língua brasileira”, nos relata que

Embora a cultura escolar se queira, muitas vezes, esclarecedora em sua racionalidade e moderna em sua abertura, acaba sempre se curvando à legitimidade da Língua Portuguesa que herdamos e, segundo dizem, adaptamos às nossas

⁵⁷ “É assim que as palavras adquirem sentido, é assim que eles se significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles e é assim que sujeito e sentido estão sempre em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras. Sempre as mesmas, mas, ao mesmo tempo, sempre outras” (ORLANDI, 2012, p. 36).

conveniências, mas que permanece em sua forma dominante inalterada, intocada: a Língua Portuguesa.

Observamos na descrição dos critérios adotados para a avaliação da competência (Quadro 11), que estabelecem as condições para que o aluno seja classificado em um dos cinco níveis pré-estabelecidos, a instauração de uma rede parafrástica em torno da expressão *desvios*: *desvios leves*, *desvios graves*, *desvios gravíssimos* e *desconhecimento total*, contrapondo os sentidos produzidos em torno de *norma padrão*.

Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização (ORLANDI, 2012, p. 36).

Os adjetivos empregados como qualificadores da palavra *desvios* funcionam na produção de um efeito de coerção. Há *desvios*, e, quanto mais *desvios* ocorrerem, maior a punição. E, mais, há níveis diferentes de *desvios*, aos quais são atribuídos níveis específicos de pontuação, pontuação essa que acaba por produzir efeitos de condenação em relação a tais transgressões. Nesse sentido, assim como o sujeito jurídico - que sofre sanções ao se *desviar* das leis - recebe uma punição proporcional à gravidade do crime cometido (doloso, culposo, hediondo⁵⁸), o sujeito participante do ENEM recebe como pena a diminuição da pontuação, caso se *desvie* do caminho da língua ideal e não siga as normas prescritas pela gramática, e tal punição será proporcional à gravidade do *desvio* cometido.

Figura 17 – (Des)qualificadores do substantivo desvio no GP2012



Fonte: elaborado pela autora.

⁵⁸ Utilizamos aqui algumas nomeações usadas para qualificar os crimes no código penal. Não nos deteremos à explanação de todos os qualificadores e da linguagem técnica da área jurídica, pois isso exigiria um estudo aprofundado que foge do objetivo desta pesquisa.

A esse efeito coercitivo, relacionamos a língua de madeira, estabilizada por se tratar da norma, cristalizada na memória do ensino de Língua Portuguesa como algo que existe para ser seguido. Assim, em SDR1, funciona uma concepção de língua baseada na clivagem erro/acerto, que faz parte do imaginário social. É a língua de madeira em funcionamento, na tentativa de manutenção dos sentidos em torno da norma, que como é padrão, é única. Quem não a *domina* não se enquadra, portanto, no padrão de sujeito necessário para ocupar seu lugar de direito, sujeito da unidade e completude. O não *domínio* rompe com o padrão e o que não faz parte do padrão é um desvio que deve ser evitado. Afinal, desvios podem ser leves, graves ou gravíssimos, mas continuam sendo punidos, condenados pela língua de madeira que funciona no cerne de qualquer norma, inclusive da *norma padrão da língua escrita*.

Para problematizarmos a questão da unidade em relação à língua, na sequência, passamos a analisar as SDR1 e SDR2, buscando compreender a concepção de língua em funcionamento a partir da (re)formulação da primeira competência, que passou a circular no ano de 2013, no GP2013.

4.4 MUDANÇAS NA FORMULAÇÃO DA COMPETÊNCIA I – UM GESTO DE INTERPRETAÇÃO

No segmento anterior, discutimos a concepção de língua imaginária em funcionamento na Competência I do GP2012, investigando a relação dessa língua hegemônica e com as condições de produção, sempre permeadas pela ideologia. A partir dessa análise, inquietou-nos a rede de sentidos produzida em torno da (re)formulação dessa mesma competência, no ano de 2013. Voltamo-nos, então, para a nova versão do Guia (GP2013), visando a investigar a ocorrência de redes parafrásticas estabelecidas entre a escrita inicial da competência e sua reelaboração, a fim de compreender de que forma se dão essas relações em torno do mesmo e do diferente. Isso porque, conforme Pfeiffer (2000), a paráfrase não pode se conceber como tendo validade universal, por se tratar de sentidos constituídos na história.

Interessa-nos essa discussão, pois permitirá pensarmos sobre as filiações de sentido, a memória presente no interdiscurso em torno da/das concepção/concepções de língua que emergem no discurso oficial sobre a avaliação da redação do ENEM, materializado nos GP2012 e GP 2013. A partir das SDRs e das demais SDs mobilizadas neste momento de análise, constituímos o GD3 Mudanças na Formulação da Competência I – um Gesto de Interpretação.

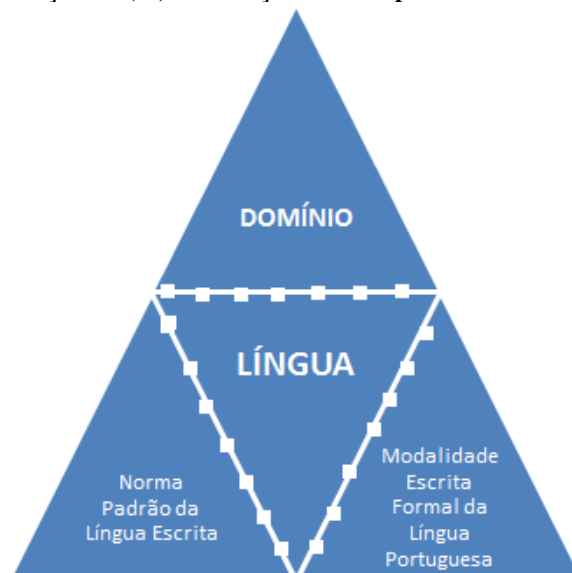
Quadro 13 – GD3: Mudanças na Formulação da Competência I – um Gesto de Interpretação
GD3 - Mudanças na Formulação da Competência I – um Gesto de Interpretação

SDR1 Competência I (2012) Demonstrar <i>domínio</i> da <i>norma padrão da língua escrita</i> .
SDR2 Competência I (2013) Demonstrar <i>domínio</i> da <u>modalidade escrita formal da Língua Portuguesa</u> .
SD1 (GP2012/2013) Você já aprendeu que as pessoas não escrevem e falam do mesmo modo, uma vez que são <i>processos diferentes</i> , cada qual com <i>características próprias adequadas ao contexto de uso</i> . Na <i>escrita formal</i> , por exemplo, deve-se evitar o emprego repetido de palavras, como “e”, “ai”, “daí”, “então”, <i>próprias de um uso mais informal</i> , para relacionar ideias.
SD2 (GP2012/2013) Por isso, para atender a essa exigência, você <i>precisa ter consciência da distinção entre modalidade escrita e oral, bem como entre registro formal e informal</i> .
SD3(GP2012/2013) Outra <i>diferença entre as duas modalidades</i> diz respeito à constituição das frases
SD4 (GP2012) O participante demonstra <i>desconhecimento total</i> da norma padrão, de escolha de registro e de convenções da escrita.

Fonte: elaborada pela autora.

Como já apontamos, em ambas as SDRs, o substantivo *domínio* permanece. Assim, as alterações na materialidade do texto ocorrem nos complementos nominais que o determinam, conforme ilustramos na imagem abaixo.

Figura 18 - Representação da (re)formulação da Competência I nos GPs 2012 e 2013



Fonte: elaborada pela autora.

Em relação à SDR1, na seção anterior, procuramos estudar a trama discursiva em torno das palavras *norma* e *padrão* e as relacionamos à concepção de língua imaginária que ressoa da memória do ensino de tradição gramatical.

Em SDR2, por sua vez, o núcleo do complemento nominal é *modalidade*, vocábulo em torno do qual circulam outros sentidos, em que ressoam outra(s) concepção/concepções de

língua. Ao adotar o termo *modalidade*, as sequências analisadas deixam emergir a existência de mais de uma variedade linguística, variedade de registro.

SD1: Você já aprendeu que as pessoas não escrevem e falam do mesmo modo, uma vez que são *processos diferentes*, cada qual com *características próprias adequadas ao contexto de uso*. Na *escrita formal*, por exemplo, deve-se evitar o emprego repetido de palavras, como “e”, “ai”, “daí”, “então”, *próprias de um uso mais informal*, para relacionar ideias.

SD2: Por isso, para atender a essa exigência, você *precisa ter consciência da distinção entre modalidade escrita e oral, bem como entre registro formal e informal*.

SD3: Outra *diferença entre as duas modalidades* diz respeito à constituição das frases.

Entendemos que, nas SDs 1, 2 e 3, há uma tentativa de (re)afirmar a ideia de modalidade escrita formal, presente na SDR2, uma vez que são estabelecidas diferenças entre *modalidade escrita e oral e registro formal e informal*, já que são *processos diferentes, com características próprias adequadas ao contexto de uso*. Se há modalidade, há variação. Compreendemos, então, um efeito de dicotomia em relação a oral-escrito e formal-informal. Conforme Marcuschi (1993), "os gramáticos imaginam a fala como o lugar do erro, incorrendo, assim, no equívoco de confundir a língua com a gramática codificada".

Ao ser associada ao erro, a língua oral é relegada ao espaço da informalidade, e, no imaginário social, ocupa um lugar desprivilegiado em relação à escrita. Entretanto, Andrade (1998, p. 2) assegura que

[...] tanto a fala como a escrita abarcam um continuum que vai do nível mais informal ao mais formal, passando por graus intermediários. Assim, um mesmo indivíduo apresenta desempenhos diversificados quanto ao grau de formalidade/informalidade, variando sua fala e/ou escrita conforme as condições de produção para a elaboração de seu texto.

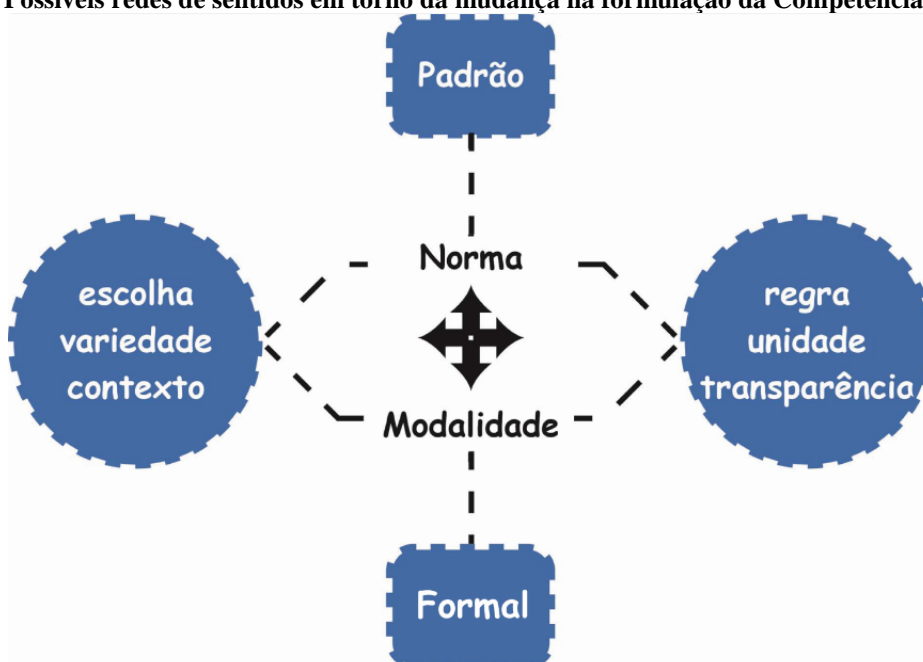
Consideramos, então, que, como no imaginário social a norma padrão é relacionada ao *domínio* do saber e, portanto, ao sujeito ideal, o qual não se desvia dos padrões impostos pela gramática prescritiva da língua imaginária, ao ser abordada como o espaço para a transgressão, a oralidade passa a ser a língua marginal. Entretanto, Orlandi (2012b, p.169) considera “a relação entre a escrita e a oralidade uma relação necessária, incontornável no domínio do simbólico, em nossa sociedade”. Para a autora, a escrita se constitui como memória de arquivo enquanto o discurso oral se inscreve no interdiscurso, e essa memória de

arquivo é sobreposta por alcançar um estatuto de discurso estabilizado. Por conseguinte, como na escrita se produz um efeito de completude e controle sobre os dizeres, há em nossa sociedade a tendência de sobrepor o arquivo ao interdiscurso e “é a partir do efeito dessa sobreposição que geralmente se distingue escrita (fixa) e oralidade (dispersa) (ORLANDI, 2012b, p. 169)”.

A partir da substituição dos termos *norma padrão* por *modalidade formal*, há uma tentativa de amenizar a relação entre a redação do ENEM e a supervalorização da forma. Contudo, para que possamos compreender a (re)formulação da Competência I entre os anos de 2012 e 2013, é necessário que retomemos as condições de produção desse discurso. A abertura desse espaço para a variedade de registro pode se constituir como uma investida no sentido de amenizar as críticas sofridas nas edições anteriores, em especial com aquelas que se referem ao uso da norma padrão da língua escrita⁵⁹.

Em nossa análise, em torno dos substantivos *norma* e *modalidade* são produzidos sítios de significação que hora se aproximam ora se afastam, especialmente se tomados em sua relação com os especificadores que os acompanham. Assim, *modalidade* remete à variedade, à escolha, ao contexto, mas quando associada ao determinante *formal* passa a ser associada aos mesmos sentidos produzidos em torno da *norma* que é *padrão* por se constituir como regra, unidade e transparência.

Figura 19 – Possíveis redes de sentidos em torno da mudança na formulação da Competência I



Fonte: elaborado pela autora.

⁵⁹ Conforme, apontamos no início deste capítulo, a imagem 14 exemplifica as críticas sofridas pelo processo de avaliação da redação do ENEM.

No detalhamento dos critérios de avaliação para o alcance de cada um dos níveis estabelecidos, no texto publicado em 2013, observa-se o jogo parafrástico construído entre *distinção entre modalidade escrita e oral, escolha de registro, diferença entre as duas modalidades e convenções da escrita*, em que ressoa a ideia de uma língua que admite variantes situacionais.

Há paráfrase quando podemos estabelecer entre as unidades envolvidas uma ressonância – interdiscursiva – de significação, que tende a construir a realidade (imaginária) de um sentido. Ressonância porque para que haja paráfrase a significação é produzida por meio de um efeito de vibração semântica mútua (SERRANI, 1993, p. 47).

Contudo, é importante ressaltar que, apesar desse processo de ressignificação ocorrido a partir da (re)formulação da escrita da primeira competência, produzindo um efeito de mudança em relação ao GP2012, ao analisarmos a descrição dos níveis de pontuação atribuídos e os critérios utilizados a fim de classificação, percebemos que – mesmo admitindo a existência de diferentes modalidades de uso da língua – no documento há ressonâncias interdiscursivas do ensino baseado na gramática normativa. Essa ressonância se materializa linguisticamente nas expressões *excelente domínio, bom domínio, domínio mediano, domínio insuficiente, domínio precário e desconhecimento da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa*.

Dessa forma, admite-se a existência da variedade, mas restringe-se o uso de qualquer *modalidade* que se *desvie* da *norma padrão*. Há espaço para o diferente na oralidade, mas para poder significar, o sujeito ainda precisa *dominar* a língua escrita e se submeter a esse sistema fechado a que nem todos têm acesso.

Com relação a esses critérios “quantificadores” do domínio da língua dos candidatos, há um em especial que nos chama atenção e corresponde ao nível zero: no GP 2012, a sequência discursiva que descreve o desempenho do estudante a cujo texto foi atribuída a nota zero na Competência I.

SD4: O participante demonstra *desconhecimento total* da norma padrão, de escolha de registro e de convenções da escrita.

Novamente ressoam os sentidos da gramática normativa, que delimita as formas do dizer e considera a língua como sistema fechado de regras que torna possível a realização da

linguagem. Considerar que o candidato *desconhece totalmente* a norma padrão pode ser visto como um ato de violência e significa marginalizá-lo, negando-lhe o direito de se comunicar por meio da língua escrita, uma vez que *desconhece totalmente* os meios necessários para isso. Assim, valendo-se do estatuto de saber científico, o discurso materializado no GP 2012 procura legitimar convenções de escrita e o fazendo, reforça as convenções sociais, numa eterna reprodução das diferenças entre as classes sociais.

Se o saber científico do qual se vale o discurso pedagógico é utilizado a fim de legitimá-lo, aquilo que foge à *norma*, à regra, deve ser evitado, ou seja, o *domínio* da norma culta é condição para assegurar o pertencimento à nação brasileira e a constituição do sujeito como cidadão de direito – sujeito jurídico – que tem garantia de acesso ao ensino superior e aos programas oferecidos pelo governo federal. Não podemos esquecer, porém, do que nos fala Orlandi (2011, p. 35) ao afirmar que o procedimento autoritário não se trata de uma simples exclusão, mas de dominação, uma vez que o dominador não exclui o dominado, mas o incorpora como tal.

Dessa forma, observamos que, nas Sequências Discursivas de Referência (SDR1 e SDR2), irrompe a memória do ensino de tradição gramatical, com marcas linguísticas que revelam a concepção de língua imaginária, mas que os discursos produzidos são (re)significados em relação às novas condições de produção, materializando-se pelo processo parafrástico, constituindo redes parafrásticas que emergem no fio do discurso por meio de repetições que reconstituem o mesmo, simultaneamente à produção do efeito do novo.

Por entendermos a história como constitutiva dos sentidos, não podemos deixar de retomar as condições de produção imbricadas na (re)formulação do documento. Em relação a isso, citamos a exposição à mídia como fundamental para o entendimento da tentativa de (re)significação da Competência I. Entendemos a (re)formulação da SD como uma espécie de resposta às cobranças da sociedade, materializadas nas manchetes veiculadas pela mídia. Ao ser acusado de falhas no processo de correção, especialmente no que concerne às regras ortográficas e convenções gramaticais, o governo – a voz oficial que fala no documento – busca, por meio da substituição, eximir-se da responsabilidade sobre o que, no imaginário popular, na memória de tradição gramatical, são considerados “erros primários” e devem ser punidos. Ao adotar o discurso da adequação e da variedade linguística na constituição da matriz de referência, no discurso oficial produz-se um efeito de mudança de concepção de língua, há o efeito de evidência que nos leva em uma primeira leitura a pensá-lo como o novo.

Em nossa interpretação, no GD2, irrompe a contradição própria e constitutiva da língua, no embate entre o novo – aqui representado por “modalidade” – e o velho – “norma” –

, o que ressoa no documento. Muda-se a formulação da competência, mas permanecem os critérios de avaliação, o que nos leva a propor a existência de mais de uma concepção de língua. Ao mesmo tempo em que se valoriza a adequação, cobra-se o domínio da norma que, ainda que não esteja materializado na Competência I, ressoa nos critérios de avaliação.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: UM OLHAR SOBRE SENTIDOS QUE NÃO SE ESGOTAM

Compreender e aceitar que não somos origem de nosso dizer se constituem como tarefas desafiadoras e inquietantes. Isso porque somos condicionados a considerar que os sentidos estão sob controle e que somos capazes de originar novos dizeres, rompendo com o passado. Essa condição talvez nos fosse confortável, caso adotássemos um aparato teórico diferente. Contudo, na condição de analistas do discurso, entendemos a língua em sua opacidade e, por isso, consideramos que os sentidos não são transparentes, nem lineares e têm estreita relação com o já-dito.

Ao mesmo tempo em que os dizeres não têm origem demarcada, também não há como estabelecer um limite, um fechamento para esses dizeres. Dessa forma, não podemos afirmar que nossa análise pode abarcar a polissemia e delimitar os sentidos únicos possíveis acerca de nosso objeto de estudo. Não há como aprisionar os sentidos, ou a língua, em sua fluidez.

Ousamos, porém, a compartilhar nossas considerações acerca do processo de produção de sentidos no corpus analisado, já que para a AD não interessa o que as palavras, gestos e imagens significam, mas como significam, entre deslizamentos, repetições e (re) significações.

Podemos afirmar que ao reconstituirmos a memória dos processos seletivos de ingresso no ensino superior, lançando nosso olhar para as condições de produção, reafirmamos nossa convicção na AD como disciplina de entremeio, pois nesse movimento foi possível compreender a estreita relação entre língua, sujeito e história na produção de sentidos.

Considerando as pesquisas desenvolvidas em torno da temática abordada neste estudo, compreendemos que a contribuição de nossa análise se constitui no fato de problematizar a noção de língua que emerge no discurso do ENEM, especificamente em relação à redação. Essa importância é reforçada pelo fato de que o Exame se fortalece como política de avaliação, valendo-se do fato de ser adotado como meio de ingresso às instituições federais de ensino superior. Ainda que a adesão ao processo seja voluntária, é condição para o acesso à universidade e aos programas de incentivo oferecidos pelo governo federal e, por isso, a língua do ENEM passa a soar como a língua da inclusão, da emancipação pela educação.

No que concerne aos aspectos metodológicos, este estudo foi organizado de forma a responder às questões de pesquisa que havíamos proposto. Assim, durante todo o processo de análise, partimos da materialidade linguística, para buscar compreender sua relação com o

interdiscurso e nos empenhamos em realizar o movimento pendular descrito por Petri (2013). A partir das questões de pesquisa e da de-superficialização do corpus, construímos um dispositivo teórico analítico que dialoga com as especificidades dessa discursividade.

No primeiro capítulo, partimos da carta de apresentação dos Guias para compreender como se atravessam dizeres nessa materialidade e buscamos marcas linguísticas que nos permitiram identificar as formações discursivas de onde emergem esses dizeres. Nessa etapa, ao reconstituirmos a memória dos processos seletivos de ingresso ao ensino superior no intuito de compreender a constituição do ENEM, problematizamos as nomeações adotadas em diferentes períodos da história política do Brasil e, a partir dessa análise, chegamos a uma rede parafrástica em torno do termo vestibular. Desse modo, apontamos que as diferentes nomeações adotadas em relação ao processo seletivo de ingresso no ensino superior acabam por designar o mesmo processo excludente, que privilegia determinados saberes em detrimento de outros. Dessa forma, ainda que a língua de madeira das leis traga diferentes nomeações (*concurso de habilitação, exame de admissão, exame que habilite, exame vestibular, concurso vestibular e ENEM*), os sentidos produzidos ressoam a memória da exclusão, da luta pelas vagas. Consideramos, então, que no novo *ENEM* ressoa o velho – mas não tão velho assim - *vestibular*.

Ainda nesse capítulo, analisamos os sentidos em torno da carta de apresentação, que acabam por produzir um efeito de prefaciamento, na medida em que nessa discursividade circulam dizeres que se constituem numa tentativa de fortalecer a política de avaliação implantada pelo governo atual. Além disso, há um movimento de sentidos que geram um efeito de consenso, ao mobilizar a figura do *especialista*, como aquele que confere a *transparência* ao processo que proporciona o acesso à universidade *a milhões de brasileiros de todas as idades*. Entendemos que, no discurso sobre o ENEM, formulado na carta de apresentação, estão materializadas questões ideológicas que significam na contradição.

Na sequência, passamos a investigar as relações do discurso sobre a redação com as condições de produção desses dizeres. Compreendemos que na constituição da disciplina de Língua Portuguesa, assim como na constituição do ENEM como processo seletivo, estão imbricadas questões históricas e ideológicas que se atravessam também na concepção de língua adotada em cada período. Dessa forma, as concepções de língua que emergem no decorrer da história são atravessadas pela ideologia, uma vez que a escola se constitui com um Aparelho Ideológico de Estado responsável por transmitir a ideologia dominante e reproduzir as relações de classe, garantindo a sustentação da estrutura capitalista.

Com base na análise dos saberes linguísticos que constituem a matriz de referência para a avaliação da redação do ENEM, sustentamos nossa hipótese inicial de que os sentidos sobre a língua funcionam de forma heterogênea. Desse modo, a memória do ensino de tradição gramatical se entrelaça aos saberes da linguística textual e da teoria da comunicação. Nessas tramas de sentidos, irrompe a concepção de língua transparente, na tentativa de domesticar os sentidos, uma vez que nos Guias são delimitados os sentidos (im) possíveis em relação à redação do participante. Assim, esse sujeito participante do ENEM precisa produzir sentidos, mas não qualquer sentido, já que nas SDs analisadas ocorre um efeito de injunção, que determina não só o que pode ou deve ser dito, mas também como se pode ou deve dizê-lo.

É esse sujeito que se submete à língua que encontramos ao analisar a (re) formulação da competência I. Em nosso terceiro capítulo, procuramos compreender os efeitos de sentido produzidos pela alteração da formulação da primeira competência. Em nosso gesto de análise, depreendemos que a (re)formulação não trouxe alteração nos sentidos produzidos em torno dessa competência, uma vez que foram identificadas redes parafrásticas em torno dessas nomeações. Em nosso entendimento, as alterações são afetadas pelas condições de produção, pois se constituem como tentativa de resposta às críticas sofridas pela avaliação da redação no ano de 2013, que questionaram a atribuição de notas elevadas a textos que apresentavam alguns erros ortográficos. Entretanto, mesmo com a substituição da nomeação *norma padrão* por *modalidade formal* não há o rompimento com o velho ensino de tradição gramatical em que ressoa a língua imaginária.

É essa a língua que entrelaça todas as competências avaliadas na redação do ENEM. Uma língua imaginária que nos remete à norma, à lei, à forma-sujeito do capitalismo. O sujeito jurídico, ao mesmo tempo livre e submisso. Compreendemos que a norma padrão funciona como a língua de madeira, na qual não há espaço para a falha, e no discurso do Novo ENEM ressoa a velha língua imaginária, cerceada pela língua de madeira que se encontra na raiz da norma, ainda que esteja sob novas vestes.

Assim, retomamos Brecht, autor que escolhemos para compor nossa epígrafe e iniciar nossas reflexões, para nos iludirmos em relação à completude desta análise e buscarmos um efeito de fechamento para nossas discussões: e o Novo Enem continua preso *aos ferros* da norma, coberto pelos *trapos* da coerção. E nessa *parada do velho novo* ENEM, o velho continua a ressoar... e marcha produzindo sentidos *novos velhos*, na movência dos dizeres e dos saberes sobre a língua... E nós, *os homens loucos por nossa língua*, continuamos na busca por desvendar o indecifrável, aprisionar o que escapa, num eterno efeito de reticências...

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.

AGÊNCIA Brasil. **Justiça determina que INEP altere nota da redação de estudante calculada errada**. 2012. Disponível em: <<http://ne10.uol.com.br/canal/vestibular-2012/noticia/2012/01/12/justica-determina-que-inep-altere-nota-da-redacao-de-estudante-calculada-errada-320970.php>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1970.

ALVES, P. A. C. **ENEM como política pública de avaliação**. 2009. 103 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.lpp-buenosaires.net/ppfh/documentos/teses/DissertPauloAfonsoENEM.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2014.

ANDRADE, M. L. C. V. O. Língua Falada e Língua Escrita: como se processa a construção textual. In: Reunião Anual da SBPC, 50. **Anais**... Natal: UFRN, 1998. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcvlport/pdf/maluv013.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2014.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2009.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidades enunciativas. Cadernos de estudos lingüísticos, n. 19. Campinas: IEL. 1990.

BARROS, D. P. A comunicação humana. In: FIORIN, José (org.). **Introdução à linguística**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 25-53.

BARTHES, R. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. V. **Introduction to text linguistic**. London: Longman, 1981.

BECHARA, E. **A moderna gramática do português**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BONINI, A. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 23-47, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10366>>. Acesso em: 12 set. 2014.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRAIT, B. Imaginário social, norma culta e ensino dentro e fora da sala de aula. **Linha d'Água**, n. especial, p. 25-39, jan. 2000. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/viewFile/69175/71627>>. Acesso em: 21 set. 2014.

BRASIL. **Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911.** Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1911. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58698>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

_____. **Decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915.** Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1915. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

_____. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 22 jan. 2014.

_____. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em: 22 jan. 2014.

_____. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 17 jan. 2014.

_____. **Decreto n. 79.298, 24 de fevereiro de 1977.** Altera o Decreto n. 68.908, de 13 de julho de 1971, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1977. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-79298-24-fevereiro-1977-428202-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

_____. **Portaria n. 346, de 13 de fevereiro de 1981.** Diário Oficial da União, seção 1, p. 109. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3298064/pg-109-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-13-02-1981>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 28 jan. 2014.

_____. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa.** Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: MEC, 1999.

_____. **Plano Nacional de Educação.** 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 6 fev. 2014.

_____. **ENEM: Documento Básico.** Brasília: INEP, 2002. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BE57A3D8A-B535-470E-AD0C-1089028BA212%7D_documento_basico_enem_2002_353.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica.** Brasília: MEC, 2005.

_____. **Lei n. 9.394/96.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 3. ed. Brasília: SEMTEC/MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. **PCN +:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.** 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comcontent&id=13318&Itemid=310>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

_____. **Sobre o ENEM.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em: 9 fev. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **A redação no ENEM 2012 – Guia do Participante.** Brasília: INEP, 2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **A redação no ENEM 2013 – Guia do Participante.** Brasília: INEP, 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Edital n. 01, de 08 de maio de 2013.** Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2013. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2013/edital-enem-2013.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2014.

BRECHT, Bertolt. **Parada do Velho Novo.** Poemas 1913 – 1956. Disponível em: <<http://www.fla.matrix.com.br/ticiano/brecht.htm>>. Acesso em: 10 out. 2014.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola, 2006.

CÂMARA, M. **Dicionário de linguística.** 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1977.

CARVALHO, M. L. G. C.; SILVA, D. A. P. Desvelando os “enigmas” do discurso das competências no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Scientia Plena**, v. 7, n. 6, 2011. Disponível em: <<http://www.scientiaplena.org.br/ojs/index.php/sp/article/viewFile/193/149>>. Acesso em: 26 mar. 2014.

CASTRO, M. M. C. **A prova de redação e o acesso à UFRJ:** histórias e desdobramentos. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

CLARE, N. A. V. **50 anos de ensino de Língua Portuguesa (1950-2000).** 2005. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade & discurso:** (des)construindo subjetividade. Campinas: Unicamp; Chapecó: Argos, 2003.

COSTA, M. I. S. A Construção do Imaginário de Homogeneidade da Língua na Gramática. **Memento**, v. 4, jan./jun. 2013.

COURTINE, J. J. O chapéu de Clémentis: observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (org.). **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999. p. 15-22.

DE ANGELO, G. L. **Revisitando o ensino tradicional de Língua Portuguesa**. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

DE NARDI, F. S. A estranha relação do sujeito com a língua materna: algumas reflexões sobre língua e identidade. In: Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 2. **Anais...** UFRGS: Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/FabieleStockmansDeNardi.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2014.

DE PIETRI, E. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

_____. Sobre a constituição da disciplina curricular de Língua Portuguesa. **Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal**. Sistema de Información Científica, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27514256005>>. Acesso em: 24 jan. 2014.

DIAS, R. E. Competências no discurso oficial da formação de professores no Brasil. **DataGramZero**, v. 4, n. 6, dez. 2003. Disponível em: http://www.dgz.org.br/dez03/Art_03.htm. Acesso em: 03 ago. 2014.

DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. **Melhor**. 2008-2013. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/DLPO/melhor>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

_____. **Vestíbulo**. 2008-2013. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/DLPO/vest%20C3%ADbulo>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

ECKERT-HOFF, B.M. (Dis)sabores da língua ma(e)terna: os conflitos de um entre-lugar. In: ECKERT-HOFF, B. M.; CORACINI, M. J. R. F. **Escrit(ur)a de si e a alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FARACO, C. A. Norma padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Parábola, 2002. p. 37-61.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerências textuais**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Coesão e coerências textuais**. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Ática, 2010.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. Critérios de textualidade: veredas 104. **Revista da PUC**. São Paulo: EDUC, 1985.

FERNANDEZ, A. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autoria de pensamento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERREIRA, M. C. L. A língua da análise de discurso: esse estranho objeto de desejo. In: Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 1. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2003. (Comunicação oral). Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/1SEAD/Paineis/MariaCristinaLeandroFerreira.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

FERREIRA, N. S. A. Ainda uma leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. **Revista IBEP, O ensino de Língua Portuguesa**, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/alle/textos/NSAF-AindaumaLeiturasdosPCNdeLinguaPort.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2014.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FREITAS, J. **Questões de coesão gramatical e lexical em textos dissertativo-argumentativos de alunos do ENEM.** 2009. 72 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2009.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R.; VANUCHI, P. (org). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 180-216.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **A língua inatingível: o discurso na história da linguística.** Campinas (SP): Pontes, 2004.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e o ensino de português. In: _____. **O texto em sala de aula.** Cascavel: Assoeste, 1984. p. 39-45.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GOMES NETTO, J. B.; ROSENBERG, L. Indicadores de qualidade de ensino e seu papel no sistema nacional de avaliação. **Em Aberto**, Brasília, v. 15, n. 66, p. 13-28, abr./jun. 1995. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.revistas2.uepg.br%2Findex.php%2Fpraxiseducativa%2Farticle%2Fdownload%2F1023%2F1390&ei=o-jyUreeBcuNkAeZjIDICw&usq=AFQjCNGo0hsXC4QNBxGjpLz1YzG6tDiZsw&bvm=bv.60799247,d.cWc>>. Acesso em: 5 fev. 2014.

GRIGOLETTO, I. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. In: Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 2. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: <<http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead2.html>>. Acesso em: 29 mar. 2014.

GUIMARÃES, E. **A articulação do texto.** São Paulo: Ática, 2002.

_____. Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano. In: Semana de letras, 21; Seminário Internacional de Língua e Literatura, 8. **Anais...** Santa Maria, 2002b. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2/index.php/letras/article/view/11880>>. Acesso em: 16 set. 2014.

_____. **Semântica do acontecimento:** um estudo enunciativo da designação. 2. ed. Campinas (SP): Pontes, 2005.

GUIMARÃES, S. **Como se faz a indústria do vestibular.** Petrópolis: Vozes, 1984.

GULLAR, F. **Desordem.** Disponível em: <<http://revistapiaui.estadao.com.br/educacao-28/poesia/no-dito-o-mudo-restara>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

HENRY, P. A história não existe. In: ORLANDI, Eni P. (org.). **Gestos de leitura:** da história no discurso. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. p. 23-48.

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa.** Instituto Houaiss, 2012. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/>>. Acesso em: 13 set. 2013.

INDURSKY, F. Lula lá: estrutura e acontecimento. **Organon** – discurso, língua, memória, Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 101-21, 2003.

_____. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela? In: Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 2. **Anais...** UFRGS: Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/sead2_simposios.html>. Acesso em: 29 mar. 2014.

_____. O texto nos estudos da linguagem In: ORLANDI, E.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. **Discurso e textualidade.** Campinas: Pontes, 2005b. p. 33-77.

_____. Estudos da linguagem: língua e ensino. **Organon:** Revista do Instituto de Letras da UFRGS, Porto Alegre, v. 24, n. 48, 2010.

_____. A representação do MST na mídia: discurso verbal e não-verbal. In: Ana Zandwais e Lucília M. S. Romão. (Org.). **Leituras do político.** Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 1-248.

KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (org.). **Referenciação e discurso.** São Paulo: Contexto, 2005.

LIMA, C.; ROMÃO, L. M. Sentidos da homossexualidade em uma telenovela: confronto de formações discursivas. **Linguagem: Revista Eletrônica de Popularização Científica em Ciências da Linguagem,** 2008. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/educacao03/ensaios_homossexualidade.php>. Acesso em: 11 jul. 2013.

LOCCO, L. A. **Políticas públicas de avaliação:** o ENEM e a Escola do Ensino Médio. 2005. 141 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1041>. Acesso em: 8 fev. 2014.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras,** v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

LUZ, M. N. S. **Linguística e ensino**: discurso de entremeio na formação de professores de Língua Portuguesa. 2010. 284 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria (RS), 2010.

MACHADO, J. N. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, Philippe et al. **Competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 137-55.

MARCUSCHI, L. A. **O tratamento da oralidade no ensino de língua**. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 1993. (Texto mimeografado)

MARTELOTTA, M. E. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2009.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, São Paulo, v. 17, n. supl. 3, p. 4-6, 2002..

MARTINS, M. S.; SIGNORI, M. B. D. Afinal, como se ensina língua materna. **Linguasagem**: Revista Eletrônica de Popularização Científica em Ciências da Linguagem, 2008. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao01/colunas_msilviamsignori.htm>. Acesso em: 2 mar. 2014.

MELO, C. Abbadia. Resistência em pauta: movimento estudantil nas páginas de o popular em 1968. **Estudos**, Goiânia, v. 38, n. 4, p. 707-30, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/estudos/article/viewFile/2336/1431>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

MILNER, J. C. **O amor da língua**. Trad. Paulo Sérgio de Souza Júnior. Campinas (SP): Unicamp, 2013.

MINHOTO, M. A. P. Da disseminação da cultura de avaliação educacional: estudo sobre a institucionalização do ENEM. **Poiésis**, Tubarão, v. 1, p. 67-85, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCgQFjAA&url=http%3A%2F%2Faplicacoes.unisul.br%2Ffojs%2Findex.php%2FPoiesis%2Farticle%2Fdownload%2F23%2F24&ei=ZefyUt-JHoi6kQekz4GYBw&usg=AFQjCNHJFaH22-WD3dUEHtaQboONGJUlog&bvm=bv.60799247,d.cWc>>. Acesso em: 29 jan. 2014.

MITTMANN, S. Heterogeneidade constitutiva, contradição histórica e sintaxe. **Desenredo**, v. 6, p. 85-101, jan./jun. 2010.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 4. ed. Petrópolis (RJ): Cortez, 2000.

NETO, L.; VIEIRA, L. Enem 2012: estudante escreve receita de miojo na redação e recebe nota 560. **Jornal O Globo**, 19 mar. 2013. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/enem-2012-estudante-escreve-receita-de-miojo-na-redacao-recebe-nota-560-7877681#ixzz2z7UMtAKu>>. Acesso em: 2 abr. 2014.

NUNES, J. H. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. In: Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 2. **Anais...** UFRGS: Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/JoseHortaNunes.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

_____. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. In: INDURSKY, F; FERREIRA, M. C. L. (org.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites.** São Carlos: Claraluz, 2007. p. 373-80.

_____. O Discurso Documental na História das Idéias Lingüísticas e o Caso dos Dicionários. **Alfa**, São Paulo, v. 52, p. 81-100, 2008. Disponível em: <seer.fclar.unesp.br/alfa/article/download/1468/1173>. Acesso em: 21 set. 2014.

ORLANDI, E. P. **Segmentar ou recortar?** Minas Gerais: Faculdades Integradas de Uberaba, 1984. p. 9-26. (Série Estudos. Lingüística: questões e controvérsias, n. 10).

_____. **Discurso e leitura.** 5. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1988.

_____. Discurso, Imaginário Social e Conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/911/817>. Acesso em: 19 ago. 2014.

_____. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 4. ed. Campinas (SP): Pontes, 1996.

_____. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis (RJ): Vozes, 1996b.

_____. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória.** Trad. e introd. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 21-30.

_____. Discurso e leitura. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 2000.

_____. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, I. **Língua(gem) e identidade.** Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 1-37.

_____. Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001b.

_____. A língua brasileira. **Cienc Cult**, São Paulo, v. 57, n. 2, abr./jun. 2005a. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a16v57n2.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2012.

_____. Análise do discurso. In: ORLANDI, E.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. **Discurso e textualidade.** Campinas (SP): Pontes, 2005b. p. 203-212.

_____. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007.

_____. O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. In: FERREIRA, M. C.; INDURSKY, F. (org.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites.** São Carlos: Claraluz, 2007b. p. 11-20.

_____. **As formas do silêncio.** Campinas: Ed. da Unicamp, 2007c.

_____. **Terra à vista – discurso do confronto:** velho e novo mundo. Campinas (SP): Unicamp, 2008. ORLANDI, E. P. **Língua brasileira e outras histórias – discurso sobre a língua e ensino no Brasil.** Campinas: RG, 2009.

_____. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 2. ed. Campinas: Pontes, 2011.

_____. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 9. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

_____. **Discurso em Análise:** sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes, 2012b.

ORLANDI, E.P; SOUZA, T. C. C. **A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem.** In: ORLANDI, E. P. (org.). Política linguística na América Latina. Campinas: Pontes, 1988. p. 27-40.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi [et al.] Campinas: Unicamp, 1988. Tradução de: Les vérités de la Palice, 1975.

_____. Delimitações, inversões, deslocamentos. In: ORLANDI, E. P.; GERALDI, J.W. (org.). **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, n. 19, p. 7-20, jul./dez. 1990.

_____. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1997.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória.** Trad. e Intr. J. H. Nunes. Campinas (SP): Pontes, 1999. p. 49-58.

_____. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas (SP): Unicamp, 2009.

_____. Análise automática do discurso. Trad. Eni P. Orlandi. In: GADET, F. HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 2010. p. 59-158.

_____. **Discurso:** estrutura ou acontecimento. 2. ed. Campinas: Pontes, 2012.

PÉCORA, A. **Problemas de redação.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. Problemas de argumentação. In: _____. **Problemas de redação.** São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 87-112.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PETRI, V. A emergência da ideologia, da história e das condições de produção no prefaciamento dos dicionários. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. (Org.). **O discurso na contemporaneidade:** materialidades e fronteiras. São Carlos: Claraluz, 2009, v. 1, p. 329-336. Disponível em:

<<http://issuu.com/prazeremler/docs/contemporaneidade>>. Acesso em: 03 set. 2014.

_____. De “Garganta do Diabo” para “Ponte sobre o Vale do Menino Deus”: Reflexões acerca das práticas sociais e dos modos de designar o espaço público. **Revista Rua**, Campinas, n. 16, v. 1, jun. 2010. Disponível em: <http://corpus.ufsm.br/wp-content/uploads/2014/03/2010-De-Garganta-do-Diabo-para-Ponte-sobre-o-Vale-do-Menino.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2014.

_____. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do dispositivo experimental da análise de discurso. In: Dias, C.; Petri, V. (Orgs.) **Análise de Discurso em Perspectiva: teoria, método e análise**. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 37-48.

PFEIFER, C. C. Estado, ciência, sociedade: por entre línguas e teorias. **Letras**, Santa Maria, v. 24, n. 48, p. 87-113, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/viewFile/14426/pdf>>. Acesso em: 11 out. 2014.

PFEIFFER, C. C. **Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito**. 2000. Tese (Doutorado em Linguística) – Unicamp, Campinas, 2000.

PFEIFFER, C. C. Retórica: sujeito e escolarização. In: ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. (org.). **Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das ideias linguísticas**. Campinas: Pontes, 2002. p. 139-154.

RANCIÈRE, J. **O desentendimento** – política e filosofia. São Paulo: 34, 1996.

RIBEIRO NETTO, A. O vestibular ao longo do tempo: implicações e implicâncias. In: **Trabalho apresentado no Seminário sobre “Vestibular Hoje”**. Brasília: MEC/SESU/CAPEL, dez. 1985. p. 41-48.

RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 140, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000200015&script=sci_arttext>. Acesso em: 18 dez. 2012.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas (SP): Autores Associados, 1997.

_____. **Navegando na História da Educação Brasileira: apresentação**. Campinas: FE/UNICAMP, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em: 10 out. 2014.

SCHERER, A. E. Linguística no sul: estudo das ideias e organizações da memória. In: GUIMARÃES, E.; PAULA, M. R. B. de. **Sentido e memória**. Campinas: Pontes, 2005. p. 9-26. Disponível em: <http://corpus.ufsm.br/wp-content/uploads/2013/07/Sentido-e-mem%C3%B3ria.pdf>. Acesso em 01 mar 2014.

_____. Dos domínios e das fronteiras: o lugar fora do lugar em outro e mesmo lugar. In: SARGENTINI, V.; GREGOLIN, M. R. **Análise do discurso: heranças, métodos e objetos**. São Carlos: ClaraLuz, 2008. p. 131-142. Disponível em: <http://corpus.ufsm.br/wp-content/uploads/2013/07/An%C3%A1lise-do-discurso-heran%C3%A7as-e-m%C3%A9todos.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2013.

SCHERER, A. E.; TASCETTO, T. R. O papel da memória ou a memória do papel de Pêcheux para os estudos linguístico-discursivos. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 1, p. 119-123, 2005.

SERRANI, S. M. **A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade**. Campinas: Unicamp, 1993.

_____. **A linguagem na perspectiva sociocultural: um estudo da repetição na discursividade.** 2. ed. Campinas: Unicamp, 1997.

SHIROMA, E. O. A outra face da inclusão. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/55/57>>. Acesso em: 9 fev. 2014.

SIGUETA, E. **A seleção de recursos humanos e a contribuição da Fundação Carlos Chagas: uma perspectiva histórica.** 1997. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/97.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

SILVA, C. M. B. da. O ensino de Língua Portuguesa no nível médio: o que se deseja. In: Congresso Internacional da ABRALIN, 7. **Anais...**, Curitiba, 2011.

SILVA, L. H. S.; PINTO, F. N. P. Interdisciplinaridade: as práticas possíveis. **Revista Querubim**, ano 5, 2009. Disponível em: <http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/artigos/interdisciplinaridade_entre_teorias_e_prticas.pdf>. Acesso em: 11 set. 2014.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa: história e perspectivas de ensino.** São Paulo: Educ, 1998. p. 9-19.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 155-177.

SOUZA, L. M.; CARVALHO, S. W. **Compreensão e produção de textos.** Petrópolis: Vozes, 2000.

SUASSUNA, L. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática.** Campinas (SP): Papyrus, 1995.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura. **Educação Um Tesouro A Descobrir.** São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2014.

VERA, A. A. **Metodologia da pesquisa científica.** 5. ed. Trad. Maria Helena Guedes Crespo e Beatriz Marques Magalhães. Porto Alegre: Globo, 1979.

WHITAKER, D. Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a orientação profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 11, n. 2, p. 289-97, 2010.

ZANDWAIS, Ana. A Forma-sujeito do Discuro e suas Modalidades de Subjetivação: um Contraponto entre Saberes e Práticas. In: Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 1. **Anais...** UFRGS: Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead1.html>>. Acesso em: 22 set. 2014.