

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

HÉLDER SOUSA SANTOS

**A OBJETIVAÇÃO DA LINGUAGEM NO (CON)TEXTOS DO VESTIBULAR:
MO(VI)MENTOS NA HISTÓRIA E NO POLÍTICO**

UBERLÂNDIA-MG

2016

HÉLDER SOUSA SANTOS

**A OBJETIVAÇÃO DA LINGUAGEM NO (CON)TEXTO DO VESTIBULAR:
MO(VI)MENTOS NA HISTÓRIA E NO POLÍTICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Curso de Doutorado em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos.

Área de concentração:

Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa:

Linguagem, texto e discurso.

Tema:

Linguagem e enunciação; mecanismos e funcionamentos linguísticos da enunciação.

Orientadora:

Dra. Cármen Lúcia Hernandes Agustini.

UBERLÂNDIA-MG

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S237o Santos, Hélder Sousa, 1980-
2016 A objetivação da linguagem no (con)texto do vestibular :
mo(vi)mentos na história e no político / Hélder Sousa Santos. - 2016.
173 f. : il.

Orientadora: Cármen Lúcia Hernandes Agustini.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Linguística.
Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Linguística aplicada - Teses. 3. Paráfrase -
Teses. 4. Redação - Teses. I. Agustini, Cármen Lúcia Hernandes. II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Linguística. III. Título.

CDU: 801

HÉLDER SOUSA SANTOS

**A OBJETIVAÇÃO DA LINGUAGEM NO (CON)TEXTO DO VESTIBULAR:
MO(VI)MENTOS NA HISTÓRIA E NO POLÍTICO**

Tese aprovada para obtenção do título de
Doutor no Programa de Pós-Graduação em
Estudos Linguísticos da Universidade Federal
de Uberlândia (MG) pela banca examinadora
formada por:

Uberlândia, 15 de fevereiro de 2016.

Prof.^a Dr.^a Cármen Lúcia Hernandes Agustini, UFU/MG

Prof.^a Dr.^a Alice Cunha de Freitas, UFU/MG

Prof. Dr. Eduardo Alves Rodrigues, UNIVÁS/MG

Prof. Dr. Maurício Viana de Araújo, UFU/MG

Prof.^a Dr.^a Vilma Aparecida Gomes, ESEBA/MG

*Dedico este trabalho à minha amada mãe, **Maria Nilda de Sousa** (in memoriam), quem não teve a oportunidade de me ver concluir mais uma etapa de minhas pesquisas, mas, antes mesmo de partir, animou-me com olhar perseverante e palavras de ordem: “continue seus estudos...”.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo seu amor e compaixão incondicionais;

à Prof.^a Dr.^a Cármen Agustini, pela orientação crítica na pesquisa e por apostar ali em possibilidades outras de sua realização;

à minha família, em especial à Terezinha, pela força e torcida;

à Prof.^a Dr.^a Carla Tavares, pela amizade e pelo sorriso encorajador;

ao Prof. Dr. João Bosco, pela gentileza e pelo aceite em orientar-me no trabalho de área complementar;

à Prof.^a Dr.^a Maura Rocha, pelo acesso às redações que constituem o *corpus* deste estudo;

à comissão julgadora, pela atenção despendida ao trabalho;

às secretárias do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, em especial à Maria Virgínia, pelo atendimento acolhedor e pelas respostas (tantas!) às minhas solicitações;

ao Irmão Lau (*in memoriam*), um dos anjos do Senhor, pelo amor e simpatia sublime;

a Willian Nogueira, pelo ombro amigo e companheiro que me dispôs em momento de dor;

às amigas Daniélly Stival, Márcia Helena, Nathalie Ribeiro e Selma Zago, pelo amparo e auxílio de diferentes formas;

E não me esquecer, ao começar o trabalho, de me preparar para errar. Não esquecer que o erro muitas vezes se havia tornado o meu caminho. Todas as vezes em que não dava certo o que eu pensava ou sentia – é que se fazia enfim uma brecha, e, se antes eu tivesse tido coragem, já teria entrado por ela. Mas eu sempre tivera medo de delírio e erro. Meu erro, no entanto, devia ser o caminho de uma verdade: pois só quando erro é que saio do que conheço e do que entendo. Se a ‘verdade’ fosse aquilo que posso entender – terminaria sendo apenas uma verdade pequena, do meu tamanho.

(Clarice Lispector, 1998)

RESUMO

No presente trabalho, filiamo-nos aos pressupostos teóricos da Análise de Discurso francesa a fim de analisarmos efeitos da demanda de objetivação da linguagem em contexto da prova de redação de vestibular. Mais especificamente, analisamos o funcionamento dessa objetivação via discursos construídos pelo tradicional exame vestibular face a obrigatoriedade de ter, na redação de vestibulandos, paráfrases de enunciados de textos motivadores (TM) da prova em questão. De nossa perspectiva, o mecanismo de objetivação da linguagem, a paráfrase, no vestibular, sua lógica de clareza e de não contradição de ideias, é-feito de (in)determinação de sentidos na ordem de seu discurso e, também, na sua prática: a correção da redação de vestibular. Sendo assim, a despeito do que é pressuposto como garantia à linguagem em momento da prova de redação de vestibular, aventamos dali conflitos de regularização-reconhecimento dos mesmos sentidos — os sentidos constitutivos de TM — no discurso avaliativo de dois corretores de redação de vestibular (CA e CB). Esses corretores, com suas histórias de leituras (a gramática e a Linguística Textual), tencionam o conceito de paráfrase tomado pela instância vestibular para a correção da redação de vestibulandos; tensão essa que faz ver aí uma disputa de discursos: o discurso do saber (política da universidade) *versus* o discurso do fazer (política neoliberal); este último como política de leitura que privilegia sentidos literais, consensos. Em decorrência de tudo isso, questionamos: quais os efeitos de sentido produzidos na (e sobre a) prova de redação de vestibular pela demanda de determinação do dizer ali instituída? Para respondermos a essa questão, construímos análises a partir de recortes de documentos que regulamentam o exame vestibular (textos institucionais) em nosso país e, também, análises de duas redações de vestibular em que ora constam, ora não, segundo o julgamento dos CA e CB de redação, paráfrases de enunciados de TM da prova de redação. As análises, em tese, pontuam efeitos de sentido do processo de objetivação do dizer no vestibular, sobretudo a rarefação da posição-jurídica sujeito-do-saber pela instituição atual do sujeito-do-fazer. Ademais, nosso trabalho compreende filiações de sentido que dizem da relação sujeito-discurso em exercício avaliativo de redações de vestibular, no tocante à questão da autoria.

Palavras-chave: Objetivação; linguagem; paráfrase; vestibular; redação; autoria.

ABSTRACT

In this study, we join up in the theoretical assumptions of the French Discourse Analysis in order to analyze effects of the demand of objectification of language in the context of *vestibular* essays. More specifically, we analyze the operation of said objectification via discourses constructed by the traditional *vestibular* exam due to the requirement to have, in the students' essays, paraphrases of statements from the motivating texts (TM) of the test in question. From our perspective, the objectification mechanism of language, the paraphrase, in the *vestibular*, its logic of clarity and non-contradiction of ideas, is made by (in)determination of senses in the order of its speech and, also, in its practice: the correction of the *vestibular* essay. Therefore, in spite of what is assumed as guarantee to language in the moment of the *vestibular* essay, we suggest there are regularization-recognition conflicts of same senses—the constitutive senses of TM — in the evaluative speech of two *vestibular*-essay correctors(CA and CB). These correctors, with their history of reading (grammar and Linguistic Textual), stress the concept of paraphrase taken by the *vestibular* instance for the correction of students' essays. Such stress creates a dispute of speeches: the speech of knowledge (university policy) *versus* the speech of produce (neoliberal policy); the latter as reading policy that favors literal meanings, consensus. Because of all this, we question: what are the effects of senses produced in (and about) *vestibular* essays by the demand of determining of the saying there instituted? To answer this question, we build analysis from clippings of documents that regulate the *vestibular* exam (institutional texts) in our country and, also, analysis of two *vestibular* essays in which at times appear, at times not, according to the judgment of CA and CB of essays, paraphrases of TM statements of the essay. The analysis, in theory, punctuates effects of sense of the objectification process of the saying in vestibular, and primarily the rarefaction of legal-position subject-of-knowing by the current institution of the subject-of-making. Moreover, our work comprises affiliations of sense that relates to the subject-speech relationship in evaluative exercise of *vestibular* essays, on the question of authorship.

Keywords: Objectification; language; paraphrase; vestibular; essay; authorship.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
INTRODUÇÃO	12
Capítulo Um.....	19
UMA DISCIPLINA DE INTERPRETAÇÃO: A ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA (AD)	19
1.1 MICHEL PÊCHEUX E SUA DISCIPLINA DE INTERPRETAÇÃO: UM POUCO DE HISTÓRIA	19
1.2 ASPECTOS DO DISPOSITIVO TEÓRICO-ANALÍTICO DA AD FRANCESA	24
1.2.1 As noções de discurso e texto	25
1.2.2 As noções de língua e de linguagem.....	30
1.2.3 A noção de memória discursiva.....	35
1.2.4 A noção de condição de produção	38
1.2.5 A noção de interpretação	41
1.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS SOB A ÓPTICA DA AD FRANCESA.....	46
1.3.1 A construção do <i>corpus</i>	46
1.3.2 Operacionalização da análise.....	49
1.4 Conclusões	55
Capítulo Dois	57
LÍNGUA, COLONIZAÇÃO, INSTITUCIONALIZAÇÃO: UM POUCO DE HISTÓRIA	57
2.1 SOBRE A HISTÓRIA DA LÍNGUA “DO” BRASIL.....	57
2.2 SOBRE O EFEITO DE INSTRUMENTAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA	63
2.2.1 A GRAMATIZAÇÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO E ENSINO DA LÍNGUA NACIONAL	67
2.2.2 LÍNGUA NACIONAL E ESCOLA: SOBRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL ATUAL.....	76
2.3 Conclusões	87
Capítulo Três	90
DA INSTRUMENTAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL A MECANISMOS HISTÓRICOS DE FUNCIONAMENTO DO DIZER: O VESTIBULAR.....	90
3.1 HISTÓRICO DO EXAME VESTIBULAR NO BRASIL	90
3.2 A PROVA DE REDAÇÃO NO (E DO) VESTIBULAR	100

3.2.1 Considerações prévias	100
3.2.2 A REDAÇÃO E SUAS REGRAS: DA HISTÓRIA AO POLÍTICO.....	106
3.3 Conclusões.....	130
Capítulo Quatro.....	131
A CORREÇÃO DA REDAÇÃO DE VESTIBULAR E OS EFEITOS DA COBRANÇA	
DA PARÁFRASE TEXTUAL.....	131
4.1 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DAS ANÁLISES.....	131
4.2.1 Primeira análise: D(os) sentidos mobilizados na localização de paráfrases	133
4.2.2 Segunda análise: (N)a tangibilidade da paráfrase: efeitos-leitores em conflito	141
4.3 Sinalizações	148
4.4 A propósito da autoria em redações de vestibular.....	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
BIBLIOGRAFIA	164
Referências	Erro! Indicador não definido.
Bibliografia Consultada	Erro! Indicador não definido.
ANEXOS:	171
ANEXO 1: Proposta de redação (2008) - SITUAÇÃO A (ou TM1)	171
ANEXO 2: Proposta de redação (2008) - SITUAÇÃO B (ou TM2)	172

APRESENTAÇÃO

Nunca faltam os bons espíritos se dando por missão livrar os discursos de suas ambiguidades, através de um tipo de ‘terapêutica da linguagem’ que fixará, enfim, o sentido legítimo das palavras (...). (PÊCHEUX, 1994, p. 41)

A imagem de escrita como técnica desde sempre me intrigou. Afirmando isso porque, lembrando minhas primeiras redações escolares, especialmente a temível dissertação, ficava curioso em saber o motivo de não poder expressar ali, segundo palavras de muitas professoras de redação que tive, a marca do “eu”: “eu acho”, “na minha opinião”, “para mim”. Neste ponto, confesso, fui ameaçado repetidas vezes por dizeres delas: “se você deixar seu *eu* aparecer na redação, não passará no vestibular” e “seja objetivo, garoto”.

Sucederam-se anos... Agora, examinando de perto tais “explicações” pedagógicas a propósito de negativas feitas à minha escrita redacional, penso que sejam mecanismos de racionalização impostos externamente sobre a língua portuguesa. “Explicações” que outrora tentaram vencer-me com argumentos “evidenciados” pela lógica de mundo “semanticamente normal”. Essa certamente é a real história de amor dos homens, a do amor à lógica. Um amor, sabemos bem, defensor de separações muito estanques entre pessoas, objetos e verdades no/do mundo: homem *versus* mulher, externo *versus* interno, até chegar à fórmula mais opositiva com que me estranhei inúmeras vezes, a do objetivo *versus* subjetivo. Daí (passei a suspeitar) advinha a circularidade do discurso escolar, um discurso obrigado a sustentar uma demanda histórica de escrita, que não é sua, pressuposta enquanto objetiva, dando sempre de frente com as justificações: “é assim porque é assim”; “isso é mais verdadeiro, lógico de se dizer”...

Quase convicto de circunstâncias assim, quando em momento de minha graduação em Letras vi-me fazendo algo que ia de encontro à minha indisposição com acontecimentos narrados acima, tive de produzir um trabalho de conclusão de curso em que defendi (dúvidas aqui...) a importância, sua eficiência, do código escrito para a modificação do código falado. Uma tarefa simples, hoje significada para mim como uma vontade de fazer sentido para o tema *língua oral versus língua escrita*, sem, no entanto, comprometer-me efetivamente com ele, implicando-me ali.

Dado isso, outro salto no tempo, retorno ao meu desejo em saber daquilo que volta-e-meia emerge e, em decorrência, perturba a racionalidade da escrita endereçada a outrem: a

subjetividade humana. E era aí, abreviando tudo, que ressoava no teatro de minha consciência a questão seguinte: por que temos tanto apreço pelas categorias *lógica das ideias, não-contradição do dizer, clareza, consistência, relevância, precisão vocabulares*? E a resposta, cuja demora é função de muitos tropeços, de (des)encontros inesperados, veio-o, agora, com este trabalho de doutorado.

Em resumo, destacado que o presente trabalho de pesquisa visa a *dar ouvidos ao político*, isto é, aquilo que, dada a (re)produção de sentidos em uma conjuntura histórico-social como a nossa (capitalista), direciona para aqui certos sentidos, mascarando consequentemente sua inexorável força a qual tende a controlar a linguagem, sua polissemia constitutiva. Repito: passei a pensar o político na linguagem. Mas, para tanto, bem instrumentalizado por um conjunto de noções, conceitos, teorias e teses formulados pela Escola Francesa de Análise de Discurso. Daí para frente, a inquietação passou a ser outra: por que, tratando-se do discurso escolar, somos impelidos à constante tarefa de (re)dizer o mesmo, parafrasear?

Doravante, preferimos entregar ao desejo do leitor a possibilidade de conhecer nosso trabalho sobre a matéria objetivação da linguagem no (con)texto do vestibular: mo(vi)mentos na história e no político. Há explicitações, compreensões e respostas nossas para fazê-lo refletir conosco sobre opacidades constitutivas de técnicas administrativas elaboradas em prol de uma cultura social do “bem dizer”; este é feito de injunções da escrita comum, a escrita dita comunicável, porquanto suposta necessária “assim-e-assado” a todos nós. Ademais, importa frisar, encontram-se implicitamente demarcadas ali (em tais técnicas) insídias que ousamos também questionar. Falaremos, no tocante à questão, da condição social humana atualmente vítima de suas muitas engenharias/técnicas.

O fato, pois, de se estar legitimado entre nós aquilo que deveremos saber-fazer apaga o isso-e-aquilo que poderíamos começar a compreender: a ideologia e o equívoco constitutivos da linguagem. Enfim, duas instâncias políticas que trabalham fortemente as injunções dever-fazer e fazer-dizer em seus vários (con)textos languageiros. O do vestibular é um destes. Vejamo-lo!

INTRODUÇÃO

*Tem hora leio avencas.
Tem hora, Proust.
Ouço aves e beethovens.
Gosto de Bola-Sete e Charles Chaplin...*
(Manoel de Barros, 2000)

A epígrafe inspiradora da abertura desta pesquisa não se deu de forma gratuita. Isto porque aventa algo da problemática que abordamos adiante: a organização “natural” da linguagem, o consenso pressuposto e dito necessário às práticas linguísticas humanas. Nesse ponto, há de ser notado que a escrita poética torna explícita relações de sentidos outras para o seu dizer; relações a princípio incompatíveis, do ponto de vista lógico imajado às ideias. Em outras palavras, há ali afirmações (co)existindo contraditoriamente em/para uma “mesma” palavra, espaço de significação: ler *avencas-e-Proust*; ouvir *aves-e-beethovens*; gostar de *Bola-Sete-e-Chaplin*; lembrando que os gestos de ler, ouvir e gostar, nessa direção, já nos são determinados sócio-historicamente em função do que seja a conhecida dicotomia *Popular* (avencas, aves, Bola-Sete) *versus Clássico* (Proust, Beethoven, Chaplin).

Haveria, por isso, do ponto de vista da língua, sua estrutura morfossintática, aquilo que é presumido como sendo “o correto”, um padrão de se ler, ouvir e gostar, de modo separado. Decerto, mostram-se como estranhos a nós, à primeira vista, objetos-e-ações “fora” da imagem de lugar comum para o texto em questão. No entanto, a palavra do poeta, sabemos bem disso, constrói sentidos possíveis de funcionar em um “mesmo” lugar, sem que, no caso, dissociem-se significações aparentemente “conflitantes”. Parece, pois, que a “não lógica” de uma formulação é que é (a) lógica no (do) discurso literário. E é aí que cabe a interrogação seguinte: por que, socialmente dizendo, a exemplo da língua poética, não se admitem objetos tendo e não tendo um mesmo lugar, ainda que se considerem as construções discursivas que os sustentam?

Para responder a esse nosso questionamento, retomamos rapidamente aqui o pensamento do filósofo francês Michel Pêcheux (1990a). Assim sendo, o autor indaga incisivamente sobre a instrumentação da realidade social via “técnicas de gestão de indivíduos”; técnicas para

(...) marcá-los, identificá-los, classificá-los, compará-los, colocá-los em ordem, em tabelas, reuni-los e separá-los segundo critérios definidos, a fim

de colocá-los no trabalho, a fim de instruí-los, de fazê-los sonhar ou deliberar, de protegê-los e de vigiá-los, de levá-los à guerra e de lhes fazer filhos... (PÊCHEUX, 1990a, p.30).

Em decorrência, por assumirmos culturalmente a eficácia de tais técnicas trabalhamos com a disjunção e não com a união de propriedades previstas sócio-historicamente como intrínsecas aos objetos. Ou seja, somos capturados pelos sentidos de objetivar o mundo, suas significações “previsíveis”. Novamente, a propósito de alguém afirmar que lê avencas-e-Proust o critério subsumido para tanto escapa à força reinante da estrutura da língua, a qual regularmente configura um mundo semanticamente normal, “sem contradições”, “sem ambiguidades”, à nossa volta. Escapa porque a linguagem é função, também, da poesia. Só que, orientando-nos pelo discurso cotidiano, ali, a lógica é diferente: não se pode brincar com a equivocidade do poder, nem se produzir dúvidas, incertezas sobre o que é tido como verdadeiro para “o bem de uma civilização”. Esta sabe, com exatidão, que o jogo humano com a palavra é fortemente administrado pelo político, isto é, as diferentes direções de sentidos historicamente determinadas de (se) significar a (na) sociedade, o (no) social (Cf, ORLANDI, 2012, p. 47). Uma administração, com efeito, que faz valer a lógica da não contradição do dizível, a primazia da unidade da língua sobre a heterogeneidade a que está sempre sujeita, a “separação” objetivo *versus* subjetivo.

Levando-se em conta essas considerações, há algum tempo, especificamente o de nosso percurso pelo mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, finalizado no ano de 2010, sentimo-nos indispostos com essa lógica da estrutura, a lógica que constrói e impõe-nos a imagem consensual de objetos e pessoas funcionando por si, distanciadas *a priori* de outras relações também possíveis, mo(vi)mentos conjuntos; objetos e pessoas sobre os quais não cabem quaisquer dúvidas. Na lógica da estrutura encontramos uma antiga inquietação, existem posições injuntivas “sustentando” um dever-fazer linguageiro generalizante. Por que exigir que vestibulandos mantenham o dizível na/da prova de redação de vestibular (o de TM) e, sem que percebam, silenciem o outro, a variação, a polissemia da linguagem? — perguntávamo-nos.

Na época, o mestrado, embora não compreendêssemos ainda o que fosse “construir procedimentos capazes de abordar explicitamente o fato linguístico do equívoco como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico” (PÊCHEUX, 1990a, p. 51), algo disso foi se impondo paulatinamente às nossas elucubrações. A pesquisa desenvolvida a partir do discurso da demanda de produção de paráfrases em redações de vestibular, sob a perspectiva da linguística da enunciação (SANTOS, 2010), permitiu-nos destacar que a prática de “mesmos”

sentidos de outrora é oportunizada por um investimento imaginário de objetividade, próprio ao acontecimento do vestibular, que, nesse contexto, “suspende” a subjetividade implicada à realidade seguinte: n(o) reconhecimento da paráfrase por corretores de redação de vestibular. Nossa análise (SANTOS, 2010), confirmando a ideia da presença do subjetivo (aquilo que faz cessar a consistência de mecanismos de objetivação do dizer no vestibular), revelou-nos que há histórias de leituras (opacidades) em operação no gesto-corretor de julgar se dado enunciado é ou não paráfrase de outro enunciado “origem”, o de textos motivadores (TM) da prova de redação de vestibular.

Aqui, vale lembrar que o processo de objetivação da linguagem por exames vestibulares ocorridos em nosso país é histórico, (re)produzindo porquanto a presença indelével do político e do ideológico. No vestibular, tudo é feito da “certeza” de objetividade no/do dizível. Ou, ainda, no vestibular posições-sujeito são interpeladas pela língua de Estado, uma estrutura/organização que confere evidências de “mesmos” sentidos ditos em uma situação comunicativa dada a sujeitos jurídicos.

Por sua vez, o trabalho ora formulado aqui toma como material de análise redações de vestibular (duas apenas) corrigidas por dois corretores de redação (CA e CB) de vestibular¹. Agora, no entanto, considerando que há subjetividade implicada às correções de redação dos CA e CB, o foco da investigação concentra-se em outro problema, qual seja: n(os) efeitos da demanda de determinação do dizer na prova redação de vestibular. Essa demanda *do vestibular*, damos destaque, traz à tona um dos mecanismos que faz funcionar a lógica de objetivação do exame: a paráfrase. Dito de um modo outro, a objetivação, ali, marcada pelo princípio de transparência, unicidade e regularidade do discurso, fundamenta a imagem de língua como função de ordenações, de estruturas; estruturas “garantidoras” do efeito de repetibilidade da paráfrase textual localizada pelos CA e CB de redação. Uma “garantia”, veremos adiante, que é atravessada por um embate de discursos: o discurso do saber (discurso de políticas da universidade) e o discurso do fazer (discurso de políticas neoliberais atuais); este último como política de leitura que privilegia sentidos literais, consensos, ou um sentido/evidência a ganhar circulação.

Tais discursos, conforme apontam as análises realizadas no andamento desta pesquisa, funcionam, ao circunscrever a paráfrase em regulamentações do vestibular (MANUAL DO

¹ Essa questão da correção de redações de vestibular, especialmente a da paráfrase de enunciados de TM da prova de redação, encontra-se melhor compreendida no capítulo quatro da pesquisa; momento em que explicitamos os critérios da instância vestibular para tanto e, ainda, o modo como a tomamos em análise. Neste seguimento, portanto, fizemos apenas alusões a ela.

PROCESSO SELETIVO DO VESTIBULAR 2008), pela tensão instaurada na (e pela) conceituação do que é parafrasear ideias e informações de TM na prova de redação de vestibular. Por haver discrepâncias no modo de os CA e CB localizarem os sentidos de TM expostos nessa prova, reconhecemos ali uma via para perscrutar filiações de sentido e certos funcionamentos discursivos. Sentidos esses efeitos pelo dito da formação discursiva que nos domina, a capitalista/neoliberal.

Sendo esse nosso problema de pesquisa, consideramos, por conseguinte, a existência de um processo ideológico-discursivo constituindo o fazer-dizer no (e do) contexto do vestibular. Afirmamos isso aqui, antecipadamente, pois, embora pressuponhamos uma lógica imaginária à linguagem pela óptica do exame (linguagem clara, concisa, precisa, sob o controle de posições-sujeitos vestibulandos), cumpre reconhecer sua materialidade discursiva, a que dá sustentação a tal lógica: o discurso neoliberal. Este, seus efeitos de sentido, inscreve-se em uma pragmática conferida às formas da língua, a qual é tida como uniforme, (pre)visível, mensurável, regular, determinada. Nesse contexto, pensar o vestibular, no mo(vi)mento da história (a sua) e na tensão língua-político-instituição, é, pois, adentrar no discurso que atribui transparência e regularidade a sujeitos e sentidos envolvidos em um acontecimento social, histórico e cultural da linguagem: a prova de redação de vestibular.

Em sendo assim, para proceder ao desenvolvimento de nosso presente estudo, filiamos-nos ao quadro teórico da Análise de Discurso francesa. Mediante tal quadro, mobilizamos princípios teórico-analíticos — conceitos, noções e definições formulados ali — que nos permitiram compreender aquilo que faz funcionar o efeito de objetivação da linguagem no vestibular: o político (relações de força/apagamentos e silenciamentos de sentidos) e a ideologia. Aqui, é oportuno abrimos um parêntese para apresentarmos pontos (alguns) da constituição do *corpus* da pesquisa. Este é função de regularidades que encontramos na textualização do discurso avaliativo dos CA e CB de redação de vestibular. Ademais, utilizamos recortes de documentos que instituem e regulamentam o exame vestibular, de sorte a explicitar efeitos de sentido constitutivos de tais materialidades históricas; as condições de produção do dizer no/do vestibular serão discutidas nesse passo. Isso tudo, enfim, diz do enfoque dado ao efeito de homogeneização de sentidos pelo exame vestibular, sua lógica de objetivação construída a partir do “bom uso” da linguagem e, mais especificamente, de conflitos de regularização no/do dizer decorrentes de modos de conferir efeito de transparência ao processo em estudo.

As análises das redações de vestibular, em tese, pontuaram efeitos de sentido do processo de objetivação do dizer no vestibular, sobretudo a rarefação da posição-jurídica sujeito-do-saber pela instituição atual do sujeito-do-fazer. Além disso, nosso trabalho buscou compreender filiações de sentido que dizem da relação sujeito-discurso em exercício avaliativo de redações de vestibular, no tocante à questão da autoria. Essa compreensão diz da determinação histórica dos processos de produção de sentidos, sua organicidade.

Ainda, no que concerne à análise de redações de vestibular — análise de grifos e comentários que os CA e CB produziram durante a localização (ou não) da paráfrase ali, segundo injunções da banca de correção do vestibular —, ressaltamos que haverá em nosso gesto teórico-analítico² entendimentos voltados para problemática da interpretação dos “mesmos” sentidos de TM da prova de redação (re)formulados por vestibulandos, ou seja, a relação destes com a significação que construíram a partir dali e de determinações históricas de nossa formação social. Assim, considerando-se a demanda de produção da paráfrase pelo vestibular como um dos mecanismos de objetivação-organização do fazer-dizer de vestibulandos, intentamos explicitar o porquê de a interpretação ser vetada ali. Acerca disso, cumpre ressaltar que a escrita de candidatos à vaga da universidade é vista, por excelência, como legitimadora de fatos, verdades redigidas e circulantes socialmente, e não como possibilidade de saber algo *a-mais* sobre a língua, por exemplo, sobre sua dinâmica constante de ressignificação de sujeitos e sentidos. Daí ser uma escrita com valor utilitário em/para tal prática de linguagem, a redação de vestibular; lembrando, como bem escreve Pfeiffer (1995, p. 34), que “toda legitimidade implica apagamento de algo”. Um apagamento que, em outras palavras, veta o outro, o sentido também possível de ser (re)formulado em uma situação comunicativa dada (o vestibular, no caso), ainda que em uma relação de significação efeito, por exemplo, de questionamentos de implícitos constitutivos no/do plano dizível, a memória do dizer.

Tendo em vista, então, o estatuto de obrigatoriedade dado à escrita parafrástica na prova de redação de vestibular, objetivamos problematizar efeitos de sentido constitutivos dessa demanda sustentada pelo exame vestibular enquanto mecanismo de objetivação do dizer. Assim, a despeito do que é pressuposto como garantia à linguagem em contexto de tal prova, nota-se, a propósito da lógica da *clareza* e da *não contradição de ideias*, conflitos de regularização de sentidos na ordem desse discurso e, também, na sua prática dita como fundante de tal realidade. Dado isso, partimos da hipótese de que o mecanismo de objetivação

2 Importa frisar que, em AD francesa, fazer análise é também teorizar sobre o mo(vi)mento de descrição-interpretação daquilo que está sendo construído; não há, pois, separação do que ali se encontra sob observação.

do dizer no vestibular, a paráfrase, implica (in)determinações em textualidades instituídas, regulamentadas e produzidas para efeito do funcionamento do vestibular. Essa implicação, apenas aventada nesta parte introdutória da pesquisa, permitir-nos-á perceber ainda a relação-tensão entre discursos funcionando na correção da redação de vestibular: o discurso do saber *versus* o discurso do fazer, conforme já dito aqui.

Resumindo, no que respeita o tratamento teórico-metodológico desenvolvido em nossa pesquisa, visamos apresentar um estudo do funcionamento da objetivação da linguagem em contexto da prova de redação de vestibular a partir da perspectiva teórica da AD francesa. Dado isso, realizamos: a) estudo do processo sócio-histórico-ideológico de constituição de sentidos *sobre* a Língua Portuguesa e *sobre* o acontecimento vestibular no Brasil; b) a explicitação e a compreensão da questão da objetivação da linguagem, tendo em vista mecanismos de coerção do dizer em contexto do exame vestibular, em especial, na prova de redação; c) a evidenciação dos conflitos de regularização de sentidos no discurso produzido pela prova de redação de vestibular *sobre* a língua, e, também, na prática avaliativa de textos de vestibulandos; d) a compreensão de filiações de sentidos que dizem da relação sujeito-discurso em exercício avaliativo de redações de vestibular, no tocante à questão da autoria.

Mediante a todo o exposto, formulamos a seguinte questão: quais os efeitos de sentido produzidos na (e sobre a) prova de redação de vestibular pela demanda de determinação do dizer ali instituída? Para respondê-la, optamos por apresentar caminhos, na forma de capítulos, que passamos então a percorrer.

No *Capítulo Um*, apresentamos a teoria e o método que mobilizamos para o desenvolvimento de nosso trabalho. Ali, encontram-se ressaltados princípios teóricos que compõem nosso dispositivo de análise. Apresentamos também, sumariamente, aspectos constitutivos da delimitação do *corpus* de pesquisa, no caso, aspectos relativos às suas condições de produção.

O *Capítulo Dois* é dedicado à *História da colonização linguística do Brasil* (séc. XVI - XVIII), sua instrumentalização e efeitos desse processo nos séc. XIX e XX, na implantação de uma política de língua nacional brasileira. Nosso objetivo com isso é apresentar ao leitor esclarecimentos relativos à criação e à instalação de instrumentos tecnológicos desenvolvidos por Portugal durante seu trabalho intenso de legitimação “da” língua do chamado Novo Mundo. Trata-se, pois, de um capítulo que reflete, historicamente dizendo, sobre criação de instrumentais linguísticos, inicialmente gramáticas e dicionários, para efeito de objetivação-dominação de nossa língua.

No *Capítulo Três*, apresentamos descrições e interpretações de aspectos históricos da constituição de sentidos do exame *vestibular*. Em específico, abordamos, nesse passo, do estatuto da instrumentação da prova de redação do vestibular, ou seja, os sentidos que ela formula e faz circular socialmente, no Brasil, para a avaliação de textos escritos por vestibulandos. Os mecanismos de poder que endossam essa condição determinam o jogo saber-dizer (enquanto técnica/instrumentação) e dever-dizer (enquanto injunção/objetivação) em contexto de vestibular.

O *Capítulo Quatro* é dedicado à análise da avaliação de paráfrases ora localizadas, ora não por corretores de redação de vestibular (CA e CB) em redações de vestibulandos. Toda essa discussão visa a tornar explícitos efeitos de sentido da política de determinação do dizer constituindo o gesto avaliador³ de paráfrases textuais no vestibular; momento em que discutimos sobre conflitos de sentidos na regularização do dizer do vestibular, seus discursos. Nesse passo, serão apresentadas considerações a respeito do tópico autoria em redações de vestibular, destacando, se podemos conjecturar ou não contribuições dos CA e CB na prática de escrita de vestibulandos.

Por fim, apresentamos, em momento de nossas considerações finais, sinalizações que tanto compreendem o porquê da objetivação da linguagem em (con)texto(s) do vestibular, o seu funcionamento discursivo, quanto problematizam suas decorrências em nossa sociedade atual, sobremaneira no tocante ao sentido que a etimologia da palavra *educar* poder-nos-ia produzir: os sentidos de “conduzir para fora”; “direcionar para fora” (VIARO, 2004). Dissemos poderia, já que, no vestibular, o foco é exatamente outro: trabalhar em (sobre) uma estrutura que regula sujeitos e sentidos. Algo, com efeito, semelhante a “indicar”, “assinalar” alguma coisa a alguém.

Aos poucos, de agora em diante, explicitamos, então, aspectos da lógica de objetivação da linguagem na/da prova de redação de vestibular.

³ Explicamos, nesse passo, que o processo de avaliação da paráfrase no vestibular, em seu todo (a propósito de injunções ao sentido imajado ali como “correto”, porquanto “o” esperado em redações de vestibulandos) constitui nosso percurso de análise.

Capítulo Um

UMA DISCIPLINA DE INTERPRETAÇÃO: A ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA (AD)

O discurso me parece, em Michel Pêcheux, um verdadeiro nó. Não é jamais um objeto primeiro ou empírico. É o lugar teórico em que se intrincam, literalmente, todas as suas grandes questões sobre a língua, a história, o sujeito. A originalidade da aventura teórica do discurso prende-se ao fato que ela se desenvolve no duplo plano do pensamento teórico e do dispositivo da análise de discurso, que é seu instrumento (MALDIDIER, 2003, p. 15-16).

A escolha do referencial teórico-metodológico mobilizado nesta pesquisa é função de aspectos que tanto dizem de nosso (per)curso de formação na academia, quanto de questões que suscitamos nos próximos capítulos, para pensar e analisar o *corpus* de pesquisa: a prova de redação no (e do) exame vestibular. Assim sendo, são apresentadas, abaixo, formulações específicas à nossa inscrição-filiação teórica: a Análise de discurso de linha francesa (AD). Formulações que, portanto, embasam nossa análise do fato⁴ *objetivação da linguagem* e seu funcionamento, no (con)texto do vestibular.

1.1 MICHEL PÊCHEUX E SUA DISCIPLINA DE INTERPRETAÇÃO: UM POUCO DE HISTÓRIA

Falar de Michel Pêcheux, outrora filósofo e pesquisador do Laboratório de psicologia social do *Centre National de Recherche Scientifique* (C.N.R.S.)⁵, particularmente de seu projeto teórico-metodológico de análise, descrição e interpretação de materialidades discursivas, requer a realização de um gesto interpretativo nosso em direção a uma história (in)tensiva de (re)formulações teóricas. Sem isso, certamente, torna-se difícil compreender proposições fundantes do autor a respeito do objeto teórico discurso.

⁴ A noção de fato, elucidada no final deste primeiro capítulo, tem a ver com a possibilidade de pensarmos a linguagem, teórico-analiticamente, enquanto (re)formulação que sempre reclama sentidos; diferente da noção de dado, já que esta supõe sentidos alocados nas palavras.

⁵ De 1966 a 1983, ano de sua morte, Pêcheux desenvolveu atividades intelectuais no C.N.R.S.

Em sendo assim, perante questões diversas do trajeto histórico no qual durante quase três décadas do século XX (60, 70 e 80) toda a empreitada pecheutiana se (re)fez, julgamos fundamental recordar aqui duas delas: 1ª) a questão da necessidade de produção de *instrumentos científicos*⁶, uma *falta*, insuficiência metodológica, pressentida por Pêcheux no campo das ciências sociais; 2ª) a questão da constituição de uma disciplina de interpretação, a AD. Neste último ponto, Pêcheux (1997 [1975]) nos faz (re)pensar o estatuto da ciência Linguística, seus procedimentos de descrição-e-análise do objeto língua.

Começando, então, com a questão da *produção de instrumentos científicos*, devemos ressaltar que a opção de retomá-la denota um caminho argumentativo nosso. Este caminho, nós o traçamos aqui em função de deslocamentos teóricos realizados por Pêcheux ante o quadro ideológico das ciências em geral. Pêcheux, um epistemólogo apaixonado por máquinas, instrumentos e técnicas esteve atento ao que tais engenhos humanos poderiam acrescentar às práticas científicas. Quanto a isso, o autor assegura-nos que o fazer-praticar ciência, *a priori* um efeito de técnicas, impõe a pesquisadores um constante (re)inventar de instrumentos, desenvolvendo-os, para tal, sob persistente esforço teórico. Isto se deve pela ameaça de cairmos, pensando-se a função pesquisador, em uma transposição ingênua de instrumentos a práticas técnicas (PÊCHEUX, 1997).

Porém, a produção de instrumentos requerida pelas ciências — uma (re)invenção de coisas, realidades e fenômenos — nunca foi (ou será) gratuita. A esse respeito, Pêcheux, em sua primeira publicação: “Análise automática do discurso” (AAD, 1969), obra fundadora da Análise de Discurso francesa, já se posicionava criticamente. O filósofo, ao examinar a *situação teórica*⁷ das ciências sociais, a situação da psicologia social, particularmente, percebeu uma *falta-insuficiência* ali: a falta de um instrumento científico que seria, segundo Henry (1997, p.15), “(...) a contrapartida de uma abertura teórica em seu campo”. Ou, em outras palavras, uma saída para promover deslocamentos em análises de conteúdo, análises essas determinantes às pesquisas com alvo na explicação de interpretações de textos.

Só para lembrar, a falta desse instrumento científico às ciências sociais implicou ali duas ações teórico-metodológicas novas: 1ª) *evitar* que quaisquer instrumentos fossem concebidos como científicos; 2ª) *questionar* o papel dos instrumentos em práticas tomadas por científicas (HENRY, 1997, p.15). Delas, de fato, Pêcheux jamais se isentou. Como consequência, qualquer produção científica precisa, antes de tudo, *teorizar* sobre o

⁶ Designação formulada por Henry (1997) ao compreender fundamentos da “Análise automática do discurso” (AAD, 1969) pecheutiana.

⁷ Expressão utilizada por Henry (1997, p. 15).

instrumento utilizado (“momento da transformação produtora do objeto”) e *apropriar-se* dele (“momento da reprodução metódica deste objeto”⁸), afirma Pêcheux (*apud* HENRY, 1997, p.16).

Em vista da fundamentação anterior, desenvolvida por Pêcheux para tratar do estatuto epistemológico dos instrumentos científicos no fazer-pesquisa, percebemos que o empenho do autor em compreendê-la é relevante à ciência: uma alternativa encontrada para recolocar questões ali, e não um dispositivo gerador de respostas já esperadas (PÊCHEUX, 1995). Afinal, o *instrumento* com que, naquela conjuntura intelectual, meados de 1960, as ciências de formação social lidavam eximia-se do ato de teorizar [*sobre*], utilizando, no lugar, alternativamente, técnicas de experimentação importadas de outras ciências, sem reinventá-las — daí, segundo pontua Pêcheux (*apud* HENRY, 1997, p. 18), passarem-se por uma “‘aplicação’ de teorias”, uma mobilização de “conhecimentos” para o “exercício” de uma “prática” discursiva imajada. Neste ponto, Pêcheux não se equivocou quando proferiu críticas a respeito do uso de instrumentos pelas ciências sociais; havia um *a-mais* ali, ou seja, conjugações de circunstâncias histórico-ideológicas operando em função de “transparências” linguísticas consideradas (PÊCHEUX, *apud* HENRY, 1997). Transparências que, em verdade, eram função da ideologia constitutiva dessas ciências: a ideologia que mascarava o trabalho teórico-metodológico que possivelmente poderia fazer emergir ali um saber, ou algum questionamento a propósito de determinado fazer científico. Uma realidade, pois, ideológica e não metodológica.

Foi justamente nisso que as elucubrações pecheutianas pautaram-se: na necessidade de reconstrução de instrumentos científicos. De início, a reconstrução de instrumentos científicos efetivou-se no campo das ciências sociais, dado que havia especificidades teóricas em jogo ali, necessitando, por isso, maior problematização. Essas especificidades fizeram com que Pêcheux, já em sua AAD-69, notasse inaplicações de análises linguísticas à análise de textos (HENRY, 1997, p.18); por sinal, inaplicações constantes em exercícios de análise de conteúdo⁹. A título de ilustração, vejamos que, na antropologia, na sociologia e na filosofia, as investigações promovidas ali eram ocupadas, até então, do exame rigoroso de elementos de caráter empírico-textual que “diziam” dar conta de explicar o sentido das estruturas textuais.

⁸ Pêcheux lembra sua compreensão da noção de *método científico*. Trata-se, nas palavras do autor, de um “(...) conjunto organizado da prática teórica que produz seu objeto sendo normatizada por ele” (PÊCHEUX, *apud* MALDIDIER, 2011, p. 47). Em outras palavras, uma relação entre princípios teórico-analíticos e ponto de vista da posição-pesquisador (e)feitos a partir de um problema exposto à investigação científica.

⁹ Em análises de conteúdo, a interpretação é tomada como *reconhecimento de sentidos*.

Notemos, em contrapartida, que o objetivo central expresso por Pêcheux em sua AAD-69 concentrava-se na possibilidade de abrir uma fissura teórico-científica no campo das ciências sociais. Fissura essa que foi aberta, verdadeiramente, dotando a prática dessas “ciências” de um objeto científico (o discurso), e impugnando, com isso, duas coisas: 1ª) “a ideia de que o sentido dos textos é correlato de uma consciência-leitora instalada numa subjetividade ‘interpretativa’ sem limites”; 2ª) “a prática espontânea da leitura que, sob as múltiplas formas de ‘análise de conteúdo’, estava invadindo as ciências humanas” (PÊCHEUX & FUCHS, 1997, p. 253).

Outro fator determinante ao empreendimento pecheutiano, que não deixa de ser perpassado pela questão da necessidade de reconfiguração de *instrumentos* em práticas científicas, encontra-se no modo de lidar com compreensões constituídas pelo chamado *Método Positivista*. Este método, conforme esclarece a literatura, determinou fortemente as práticas da ciência Linguística Moderna, desde sua fundação (em 1916) até precisamente a década de 60 do século passado, quando houve, então, rupturas com o pensamento positivista. No tocante a essas rupturas, o próximo parágrafo recorda melhor pontos da conjuntura francesa, de onde Pêcheux escandiu elementos centrais às teorizações do objeto discurso.

Assim, de saída, é relevante indicarmos uma “origem” para tal conjuntura, qual seja: o revolucionário “Maio de 68”, momento de discussões-reivindicações político-econômicas e, também, culturais no cenário francês. Na época, filósofos e pesquisadores de linguagem questionaram o arraigado método positivista, posto que, dentre outras coisas, resultou no “triunfo” do paradigma Estruturalista: uma abordagem construída a partir de uma leitura do *Cours de linguistique générale*, de autoria atribuída a Ferdinand de Saussure, para dizer do objeto científico língua. O método em questão, lembra Benveniste (1988, cf, p. 97), proliferou em áreas das ciências humanas em geral.

Cabe destacar, à vista dessas notações, o motivo de dissidências surgidas entre estudiosos durante “Maio de 68”. Tratava-se, na época, da quase ausência de trabalhos ocupados em compreender princípios de linguagem; isso epistemologicamente dizendo. Ora, entre analistas e estudiosos de discurso é colocado que, a partir da década de 60 do século passado, as reflexões saussurianas esgotaram-se. Não no sentido de uma perda, mas enquanto uma realidade que permitiu à tradição de intelectuais franceses filiados aos trabalhos de Pêcheux dar início à produção de posicionamentos-outros, retomando e recriando *noções, conceitos e método* do mestre genebriano Saussure¹⁰. No tocante ao método saussuriano,

¹⁰ Importante lembrar que Saussure faleceu em 1913 e que o *Cours* não foi escrito por ele. Trata-se de uma obra

escreve Henry (1997, p. 27), muitos constructos “(...) foram transferidos para outros campos sem ter sofrido reelaborações fundamentais”; daí a necessidade, voltando a Pêcheux (1969), de um instaurar de questões outras ocupadas da compreensão do objeto *discurso*, sua natureza e função.

Conhecendo, então, as faltas da abordagem saussuriana, a propósito, a não referência às variáveis *tempo* (diacronia) e *sentido* em descrições linguísticas, Pêcheux passou a refletir acerca das consequências expostas dali aos estudos linguísticos. Prova disso encontra-se em seu trabalho dedicado inicialmente à construção de um dispositivo filosófico: a AAD/69. Este dispositivo ocupou-se do exame de discursos políticos *stricto sensu* e teve como cerne o seguinte fundamento: questionar pontos teóricos deixados em aberto pela empreitada saussuriana. Questões como a transparência suposta à linguagem e a evidência do sujeito e do sentido foram tratadas de modo contundente pelo autor.

Nessa direção, os trabalhos pecheutianos criticam a questão da transparência suposta à linguagem, uma vez que não consideram como absoluto a verdade propalada por ciências caracterizadas de “puras”, sem ideologia. Ao contrário, a evidência conjecturada ao sentido já é um efeito ideológico. Efeito que não significa ocultação, distorção da realidade, mas dissimulação, excesso de sentidos (ORLANDI, 2006). Do ponto de vista de Pêcheux (1997, p.64), por conseguinte, “toda ciência é inicialmente ciência da ideologia da qual ela se destaca”. Porquanto, não há como tratar o fazer científico sob a evidência de sentidos que, por si, “apresentar-nos-iam” objetos de discurso, objetivamente.

A respeito da questão da evidência do sujeito e do sentido, os trabalhos pecheutianos reforçam que “não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia”. Desse modo, não há porque negar a presença do sujeito no que sempre (re)faz: linguagem, discursos. Todavia, ao que a Linguística (ciência autônoma edificada a partir do corte saussuriano) procedeu foi exatamente o contrário: investiu-se em modelos teórico-metodológicos de análises e descrições do seu objeto, a língua, sem produzir questionamentos e teorizações a respeito do que pode um sujeito de linguagem instaurar via discurso: o diferente, a palavra-outra.

Pêcheux (1997), em contrapartida, tocado pelas premissas do materialismo histórico althusseriano, sobretudo pela questão da *interpelação ideológica*¹¹ e pelo *político*¹², expõe-

editada por Charles Bally e Albert Sechehaye (1916) a partir da compilação e análise de anotações de aulas feitas por alunos de Saussure. Portanto, faltou a Saussure tempo para desenvolver as teses “avivadas” em seu CLG. Grafamos “avivadas” entre aspas para enfatizar o fato de o *Cours* não ter sido escrito por ele.

11 “Ao inscrever-se na língua, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, daí resultando uma forma sujeito histórica”, lembra Orlandi (2011, p. 11).

nos uma maneira-outra de compreender a língua e a linguagem. Nas palavras do autor, “a linguagem é efeito de ideologia e de sujeito” (ambos em relação) (PÊCHEUX, 1995). Essa proposição pecheutiana, em síntese, explica a produção do objeto teórico discurso, que não é língua, nem fala, nem muito menos texto. A respeito de tal objeto, Pêcheux deu visibilidade, sobretudo, às suas particularidades que rompem com abordagens estruturalistas, onde está dito que a língua é um fenômeno originário do espírito humano, um dado, por isso, sob o controle do pensamento (LYONS, 1981).

Às discussões anteriores, que nos indicam alguns deslocamentos teóricos realizados por Pêcheux, acrescentamos ainda, antes de encerrar a presente seção, uma observação. Trata-se, exclusivamente, de legados das elucubrações do filósofo Pêcheux aos estudos de linguagem e a outras ciências de interpretação. Assim, perguntamos, semelhante à Orlandi (2012, cf, p. 32), se o tipo de análise [a AD] proposta por Pêcheux é da ordem de uma “*tékné*” (ciência) ou de um “*empeiria*” (saber prático)?

Ora, retomada a questão da necessidade de as práticas científicas teorizarem inicialmente *sobre* seus instrumentos (PÊCHEUX, 1997), vemos dali que as formulações de Pêcheux constituem ciência. O autor, ocupado da produção de artefatos teórico-analíticos que lhe dessem acesso à materialidade opaca da linguagem, reconheceu a rigor o lugar da necessidade teórica. Neste ponto, é fato que a empreitada pecheutiana, perpassada constantemente por gestos de contemplação e de questionamento de saberes, permitiu o autor construir uma disciplina científica, a AD. Esta disciplina, desde sua fundação, no final dos anos 60, voltou-se fortemente para o estudo da noção de interpretação, descartando, de saída, a premissa segundo a qual o sentido é transparente às palavras (literal e a-histórico), por isso, objeto de controle humano.

Apresentadas essas questões relativas à história da fundação da AD francesa, passemos à compreensão de noções, conceitos e teses de seu arcabouço teórico. Antes, vale lembrar que as discussões seguintes dizem-nos de ferramentas necessárias às nossas análises.

1.2 ASPECTOS DO DISPOSITIVO TEÓRICO-ANALÍTICO DA AD FRANCESA

Os instrumentos científicos não são feitos para
dar respostas, mas para colocar questões.
(Henry, 1997, p. 36)

12 O político “(...) está na forma de (se) significar a (na) sociedade, o (no) social, produzindo-se diferentes direções de sentido”, lembra Orlandi (2012, p. 47).

Tendo em vista as observações precedentes, que tratam de mo(vi)mentos de (re)formulação do projeto epistemológico de construção da teoria pecheutiana do discurso, propomos agora um excursão às teses — definições, conceitos e noções — de AD que fundamentam esta pesquisa. Isso será feito porque, anterior a toda análise, é preciso dispor um conjunto de bases teóricas mediante as quais seja possível proceder à constituição de um *corpus* discursivo e, concomitantemente, à formulação de procedimentos analíticos (ORLANDI, 2002).

Sendo assim, vejamos a seguir as definições, os conceitos e as teorias fundantes do dispositivo teórico-analítico da AD francesa. Trata-se de um “caminho” didático nosso que, referenciando discussões de Pêcheux (1990, 1995, 1997, 1999) e de Orlandi (1984, 1996a, 1988, 2002, 2004, 2006, 2008, 2012), diz da relação com nosso *corpus* de pesquisa: redações de vestibular.

Isso tudo, ao final, levar-nos-á, também, à compreensão de aspectos do funcionamento tipológico designado por Orlandi (1996a) de “discurso autoritário”: o discurso que “parece” controlar a polissemia da linguagem.

1.2.1 As noções de discurso e texto

De início, julgamos não ser em vão reforçar o que seja *discurso*. Este há de ser relembrado aqui como objeto de uma disciplina própria de interpretação: a AD. Nesta direção, o discurso sobre o qual a AD francesa se propôs a investigar, desde sua fundação, em 1960, não se reduz à língua, ao texto, nem à fala, tal qual, cotidianamente, para o último caso, é invocado: “um pronunciamento eloquente produzido em situações sociais particulares”, diz-nos o lexicógrafo Ferreira (2009). O discurso, ao contrário, é um objeto sócio-histórico no qual o linguístico, consoante às palavras de Pêcheux (1995), “intervém apenas como pressuposto”.

Dessa forma, observamos que o termo *discurso* comporta uma exterioridade. Há, na óptica da AD francesa, aspectos sociais, históricos e ideológicos implicados à significação das palavras. Estas, parafraseando Pêcheux (1995), podem instaurar sentidos outros, bastando que, para tal, posições-sujeitos, ao tomá-las para si, inscrevam-nas em realidades discursivas diferentes. A título de ilustração, propomos aqui um exame rápido de um dos dizeres recortados de nosso material de análise (redações de vestibular), a saber: (M1) “Nos supermercados do mundo todo, há grande desperdício de alimentos, *apto* para alimentar

indivíduos que têm fome”. Ora, o termo destacado ali — *apto* — é-feito de redes de sentidos relacionadas às ideias de “capacidade” e “disposição” físicas; ambas pertencentes a um dos discursos do sistema capitalista atual: o “discurso trabalhista”. Quanto a isso, notamos que esse termo, significado primeiramente em um texto motivador anexo à prova de redação de vestibular como sinonímia de “alimentos saudáveis” (cf, ANEXO, TM1), inscreve-se em outro discurso, que não mais é o da saúde. Mediante, então, a resignificação da palavra *saudáveis*, reescrita pela forma linguística *apto*, há de se admitir a presença do discurso-outro constituindo palavras.

Com efeito, a noção de discurso, compreendida pela escola de AD francesa como objeto *teórico* sócio-histórico-ideológico, implica significações diferentes. Seus sentidos vão além de uma homogeneidade conceitual e conjecturada, posto que se processa em um *continuum* discursivo (ORLANDI, 1996a) no qual a ideia de totalidade (o discurso) é desfeita. Daí sua condição de fronteira ausente (PÊCHEUX, 1981, cf, p. 1999), que, em outras palavras, equivale a um aqui-agora constituídos no e pelo trabalho do discurso-outro (no “mesmo”), um jogo com o provável. Todo discurso, resumindo, nasce de outros discursos, apontando daí para outros estados discursivos, estados esses que têm historicidade, passado e futuro de sentidos, sentidos múltiplos e fragmentados (ORLANDI, 2008, cf, p. 18).

Em decorrência do que acabamos de expor, não temos como subsumir, pois, discurso por texto, indistintamente, e vice-versa. Há, para cada um desses conceitos, especificidades teórico-analíticas em questão. *Texto* supõe fechamento, um dado empírico, superfície plana, “delimitada”, relação processada por princípios de progressão, não contradição e coerência, além da presença de um autor em sua “origem”, uma “fonte” do que ali “é/está” dito. O discurso, por sua vez, remete-nos ao que Pêcheux (1997, p. 82) formula e sustenta na conceituação “efeito de sentido entre interlocutores”. Lembrando que tal *efeito* produz-se ante a relação instituída entre sujeito-e-situação, memória-e-história. E língua. Dito de outra forma, o *efeito* de que Pêcheux fala é exatamente aquilo que explica e fundamenta a noção de *discurso*. Enquanto um efeito, o discurso nunca se prende a uma causa, a que supostamente explicaria elementos exatos de sua constituição, nem a si, como se fosse uma função, isto é, relação de partes (palavras, frases) no interior do sistema linguístico. Por isso, *apenas nele e por ele*, pelo que ali se encontra ausente-presente, efeitos do interdiscurso no intradiscurso, podem ser compreendidos aspectos sobre a matéria significação: o processo intensivo de constituição, formulação e circulação de sentidos.

Ademais, o termo *discurso* significa, do ponto de vista da AD francesa, “prática de produção textual de textos”, uma textualização da linguagem que “(...) tende a formular-se, dar-se corpo” (ORLANDI, 2012, p. 17). Destacamos que, neste ponto, a prática de produção de textos responde a uma injunção pedagógica, qual seja: tentar linearizar discursos. Quanto a essa questão, pontua Orlandi (2012), considera-se que o processo de formulação de textos é marcado por uma realidade imaginária, e esta d(e)nuncia o desejo de posições-sujeitos em homogeneizar sentidos para o que leem e/ou escrevem, “estancando”¹³, com isso, trajetos de significação outros, trajetos, no caso, possíveis a histórias de textos e seus leitores.

Mediante a esse pressuposto teórico, é oportuno sublinhar que “discurso é estrutura e acontecimento” (PÊCHEUX, 1990a). Sua produção-construção não se limita a um trabalho pautado apenas no repetir do já-dito, as redes de memória discursiva. Estas, mesmo que sempre retomadas por nós, nunca estão em relação de igualdade. Diferentemente, uma rede de memórias mantém relações acirradas entre sentido(s); disputas em que o *outro* sentido tende a deslocar o “mesmo”. Neste ponto, Pêcheux (1990a, p. 56) é categórico ao afirmar que

por sua existência, todo discurso é índice potencial de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamentos no seu espaço.

Por conseguinte, o discurso, sedimentado aparentemente, comporta o acontecimento. Ali o “mesmo” é trabalhado pelo *outro*. No e pelo discurso, com efeito, reconstroem-se discursividades, via efeito-estrutura, que são produções linguístico-históricas. Essas discursividades, importa dizer, são decorrentes da articulação sujeito-sentidos, memória-língua, que, ao direcionar “uma” interpretação ao acontecimento, enseja unidade e organização imaginárias àquilo que conhecemos por texto.

Ainda, no que concerne à noção de texto, há uma observação a fazer. Esta, por sua vez, visa ressaltar o modo como é abordado analiticamente em trabalhos de AD francesa. Nestes trabalhos não se examina texto enquanto produto a-histórico, nem enquanto objeto linguístico refletor de coisas do mundo. Texto, compreendendo-o em poucas palavras, “é lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade”

¹³ Algo, discursivamente falando, da ordem do impossível, já que o processo de textualização de discursos implica dispersões de sentidos e de sujeitos (ORLANDI, 2004).

(ORLANDI, 1996a, p. 204-205). Por isso, haverá de ser analisado mediante relações *com* outros textos, textos existentes e possíveis, *com* as condições de sua produção, sujeitos e situação envolvidos ali, *com* a exterioridade que lhe é constitutiva, os efeitos do interdiscurso no intradiscurso (Cf, ORLANDI, 1996a, p. 54).

Sendo assim, ao lançarmos olhares para o objeto texto, propondo-lhe uma análise discursiva, é preciso ter em mente a orientação teórico-metodológica seguinte: um texto constitui-se de dois planos: 1º) o plano *teórico*, que nos impõe a ideia de unidade complexa de significação, um “todo” linguisticamente pressuposto, a despeito de não ser absoluta tal unidade; 2º) o plano *analítico*, que, nesse caso, pode significar discurso (ORLANDI, 2012), já que se compõe de outros textos. Então,

quando pensamos o texto pensamos: em sua materialidade (com sua forma, suas marcas e seus vestígios); como historicidade significante significada (e não como “documento” ou “ilustração”); como parte da relação mais complexa e não coincidente entre memória/discurso/texto; como unidade de análise que mostra acentuadamente a importância de se ter à disposição um dispositivo analítico, compatível com a natureza dessa unidade (ORLANDI, 2012, p. 12).

Considerando os pontos discutidos em torno das noções de discurso e de texto, colocamo-nos a falar, agora, da questão do sentido-outro, o sentido constitutivo também da linguagem. Para tanto, respaldamo-nos em textos de Orlandi (1996a), sobretudo no que a autora concebe por “Tipologias discursivas”. Assim, de acordo com Orlandi (1996a):

Consideramos que a atividade de dizer é “tipologizante”, ou seja, todo falante quando diz algo o diz estabelecendo uma “fisionomia” para seu discurso de tal forma que, ao analisar, podemos reconhecer essa fisionomia como um tipo, ou melhor, eu diria que essa “fisionomia” representa um *funcionamento discursivo*. Funcionamento porque não se trata de um modelo que o falante procura preencher — um tipo — mas de uma *atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas* (ORLANDI, 1996a)¹⁴.

Desse prisma, o das tipologias e seus funcionamentos discursivos, podemos compreender aspectos do sentido diferente na linguagem, isto é, a polissemia na/da linguagem. Assim, por meio da noção de funcionamento, Orlandi (1996a) distingue três discursos: o *lúdico*, o *polêmico* e o *autoritário*. O critério utilizado pela autora derivou de

¹⁴ Destaques em itálico são da autora.

características relativas às ideias de *interação* e de *polissemia* linguísticas (1996a, p. 153), que na verdade explicam a questão da variação de sentidos e de formas da língua submetidos a um “mesmo” discurso. Em outras palavras, um discurso autoritário, por exemplo, pode passar a lúdico e, ainda, a polêmico; o que está em jogo ali são processos, e não produtos. Os interlocutores, nesse caso, mediante condições de produção determinadas sócio-historicamente, interagem de formas diferentes com o objeto discursivo e com a exterioridade que os constituem.

No que respeita o discurso lúdico, Orlandi (1996a, p. 154) nos diz que, ali, “a reversibilidade entre interlocutores é total”, resultando em uma polissemia aberta do objeto discursivo. Nesse tipo de discurso, a função referencial mostra-se menos importante. A paráfrase, o foco no “mesmo”, não é, desse modo, apreendida em um discurso lúdico; nele o que prevalece são as funções poética e fática (Cf, ORLANDI, 1996a, p. 154). Seu polo, então, é o da polissemia.

Por sua vez, o discurso polêmico, lugar onde o exercício da argumentação é pressuposto, difere do lúdico. No polêmico, a questão da reversibilidade se processa a partir de condições de produção outras, havendo necessariamente um equilíbrio entre paráfrase e polissemia. Ali, “(...) a relação com a referência é respeitada: a verdade é disputada pelos interlocutores” (ORLANDI, 1996a), produzindo, em contraparte, uma relatividade de foco. Para este último ponto, o da relatividade de foco, diremos que a tipologia em questão produz-se mediante uma tensão instituída entre “o mesmo” e o diferente, produção essa que permite sujeitos e sentidos (re)formularem-se constantemente.

Já no discurso autoritário, em que a reversibilidade de papéis entre interlocutores “tende” a zero (cf, ORLANDI, 1996a, p. 155), o que notamos é justamente o contrário dos pontos destacados acima para os *tipos* lúdico e polêmico. De um modo-outro, esse discurso estabelece que o sentido deva permanecer único, *sem problemas de enunciação*, ainda que esteja reapresentado por formas linguísticas diferentes. A questão da referência, nesse espaço, “é exclusivamente determinada pelo locutor: a verdade é imposta”, lembra Orlandi (1996a, p. 155). Ao locutor, portanto, cabe apenas parafrasear sentidos.

Mediante a *tipologia* de Orlandi (1996a)¹⁵, a noção de polissemia problematizada ali é, por conseguinte, nodal à linguagem em seu funcionamento. Não temos, por isso, como

15 O trabalho de Orlandi (1996a) com escopo na *Tipologia de discurso* culmina com a caracterização daquilo que a autora designa por *discurso pedagógico* (DP). Trata-se, em resumo, do discurso que, em uma formação social semelhante a nossa (capitalista), apresenta-se como autoritário, isto é, utiliza-se de linguagens com foco na definição rígida do dizível (“X é ...”, “Ou seja...”). É esse, antecipamos aqui aspectos de nossa análise, o discurso da universidade. Ali, tudo trabalha para homogeneizar o dizer, apagar contradições. O vestibular, com suas

conjeturar uma oposição demarcada, discursivamente falando, entre sentidos centrais e laterais. É como diz Orlandi (1984, p. 20): em matéria de linguagem, “não há centro, só margens”, “todos os sentidos são sentidos possíveis”. Sob essa perspectiva, com efeito, o jogo *intensivo*, e não opositivo, entre a paráfrase e a polissemia é constitutivo do dinamismo da linguagem. Se às vezes o discurso tende à paráfrase (discurso autoritário), isso não significa ausência da polissemia ali. É da articulação entre o produto sedimentado, a paráfrase, e o processo em constituição, a polissemia, que se pode falar, a propósito, de *produtividade*: um efeito da relação homem-instituição, lei-sistema (ORLANDI, 1984, cf, p. 11), e de *criatividade*: a possibilidade de instaurar o sentido diferente, o sentido que tem de se legitimar (ORLANDI, 1984, p.11). Acerca dessas duas noções, a de *produtividade* e a de *criatividade*, cumpre ressaltar que um de seus alcances teórico-metodológicos recoloca, discursivamente, a questão da diferença como possibilidade de movimento de sentidos, haja vista o efeito deslocamento de sentidos entre o *velho-e-novo*, o já-dito e o a-se-dizer a partir de dada discursividade (ORLANDI, 1984, cf, p.11).

Na e pela linguagem, enfim, funcionam os processos parafrástico (a contenção do dizer) e polissêmico (a expansão do dizer). No caso do discurso autoritário, entretanto, pressupõe-se dicotomização entre os sentidos instituídos socialmente e os não instituídos.

1.2.2 As noções de língua e de linguagem

Na seção anterior, buscamos compreender as noções de texto e de discurso via perspectiva da AD francesa. Ali, grosso modo, já existem reflexões acerca da forma com que são concebidas a língua e a linguagem discursivamente. Assim, ao apresentar pontos sobre *o que seja* discurso, relacionamos a este, em momento inicial, modos de funcionamento da linguagem; em outras palavras, (re)pensamos a forma com que a linguagem é produzida socialmente — a partir de que processos? (perguntávamo-nos).

Agora, retomando essas noções nos é possível a compreensão de outras, também constitutivas do estatuto atribuído à língua e à linguagem em estudos de AD. Começamos dizendo, nesse passo, da noção de língua. A língua, a partir do que nos legou Pêcheux, quando desconstrói a célebre dicotomia saussuriana *langue x parole*, não mais pode ser descrita e analisada em sua supremacia suposta. Ela, discursivamente dizendo, passou a ser

regras, sua ideologia autoritária, seu DP, veremos, prega essa totalidade imajada à linguagem via determinações sócio-históricas.

compreendida teórico-metodologicamente enquanto “(...) *base* comum de *processos* discursivos diferenciados”¹⁶ (PÊCHEUX, 1995, p. 81). Vista sob essa posição/especificidade, a de ser uma *base*, a língua se diz na/pela condição de estrutura aberta. Por ali, o discurso (re)produz-se ininterruptamente e indefinidamente.

Como um dos propósitos nodais da AD concentra-se na possibilidade de fazer trabalhar fatos exteriores à linguagem junto à compreensão do objeto discurso, a propósito das condições de produção da significação, a noção de língua não é, pois, mero apêndice de um procedimento heurístico. Neste ponto, não é fortuito sublinhar que há relações constituídas (e em constituição) entre língua *e* discurso. A língua, em outras palavras, uma ordem relativamente autônoma — com fonologia, morfologia e sintaxe “próprias” (com organização determinada) — (re)significa-se a partir do que lhe é exterior: os aspectos de natureza histórico-social que dão existência ao discurso. Esses aspectos histórico-sociais são, por assim dizer, ingredientes que conferem à língua, em uma óptica discursiva, uma dimensão-outra. Isto porque é feita conjuntamente de elementos de ordem linguística *e* não-linguística. Ou seja, a língua é forma material, com inscrição na história; inscrição essa que nos permite formular sentidos possíveis para o dizível, o *já-dito* em outro lugar, porém esquecido.

Dessa perspectiva, a noção de língua não equivale a código, nem a instrumento de comunicação, muito menos a expressão de pensamento. Formas como essas de concebê-la limitaram as pesquisas linguísticas, durante muito tempo, a descrições com escopo em regularidades gramaticais unicamente. A propósito dos sentidos avaliados como não-parafrásticos por corretores de redação de vestibular em redações de vestibulandos — abrindo aqui um espaço para dizer de nosso material de análise: redações de vestibular — consideram-se, ali, os sentidos da língua pelo caráter literal, um nível suposto autônomo do efeito significação. Procedendo assim, os corretores, interpelados pela língua que “não falha”, a língua “do” locutor e “suas” intenções, apagam, com efeito, o caráter material da linguagem, ou seja, sentidos possíveis de serem ditos e lidos.

Por conseguinte, a língua, consoante fundamentam as teses da AD, não é um objeto refletor das coisas do mundo, nem um dado exterior ao homem. A nosso ver, faz-se inviável examiná-la pelo prisma de uma univocidade sistêmica, a univocidade imajada, posto que sua materialidade é constitutivamente opaca, é produto de equívocos que, em tese, são efeitos da inscrição da língua na história. Uma língua-código, se assim fosse significada, ficaria sob o controle do chamado sujeito pragmático, o sujeito suposto “origem” do dizer, ao qual seria

¹⁶ Pêcheux (1995) compreende *processo discursivo* como um sistema de relações de paráfrases, substituições, associações e sinônimas que funciona na e pela língua, atravessando e, com isso, constituindo o dizer.

permitido acessar o sentido “das” palavras na totalidade. Questões como a presença do sujeito na linguagem e o funcionamento do dizível são imperceptíveis para estudiosos que concebem língua como código.

Juntamente às elucidações precedentes, é oportuno fazermos outra observação para a noção de língua em AD, notando-a, neste momento, em relação à prática científica de analistas de discurso. Sendo assim, Ferreira (2003, p. 194-197), lidando com a questão, lembra-nos de que ao analista de discurso cabe sempre buscar compreender o lugar da língua na prática que desenvolve. *De que língua ele fala?* — questiona a autora. Isso se deve porque já houve, da posição-linguista, muitas dificuldades em descrever e analisar a língua, pensando-se os efeitos de opacidades determinantes de sua constituição. Neste ponto, existem ainda linguistas que preferem produzir alguma informação-explicação *ad doc* (que “beneficie” suas empreitadas) a reconhecer a não totalidade da língua, a língua do Não-todo, a língua que, também, o toca. Com efeito, essa outra língua (d)enuncia, em sua “unidade plurívoca” (PÊCHEUX, 1990a), “um modo singular de produzir equívoco” (FERREIRA, 2003, p. 196). Ali, sem prescindirmos da sua natureza material, encontram-se efeitos de sentido possíveis à investigação de analistas de discurso.

Feitas as considerações sobre a noção de língua, passamos a tratar da noção de linguagem. De início, levantamos uma pergunta, a saber: discursivamente, qual a natureza da linguagem? Para trabalhar essa questão, optamos pelo retorno de teses construídas pela analista de discurso Eni Orlandi (1996a, 2012). Em sendo assim, abaixo, nossa argumentação produz-se a partir de dois mo(vi)mentos teórico-reflexivos: 1º) reapresentar pontos nodais às teses defendidas por Orlandi; 2º) ressaltar a posição assumida pela autora quando fala da impossibilidade de proceder a análises e descrições do fato linguagem sem referi-lo ao que é da ordem de sua constituição: a sociedade.

No tocante ao nosso primeiro mo(vi)mento argumentativo, lembramos, como em Orlandi (2012), que a linguagem *não é clara, nem precisa; não é inteira, nem distinta*. Essas quatro negativas sumarizam como é compreendida a linguagem no quadro teórico da AD francesa. Juntas elas sustentam a premissa seguinte, de Pêcheux (1995): a linguagem é forma material, com opacidade, falha e equívoco; e não forma abstrata, com transparência suposta, uma literalidade. Por essa razão, linguagem é espessura material, é exterioridade que não significa um lá fora. Daí, então, ser *parte* do sistema da língua.

Para nosso segundo mo(vi)mento argumentativo, que se articula ao primeiro, há de ser lembrado o que é, em AD, a linguagem. Assim sendo, retomamos um dos pensamentos

fulcrais das elucubrações de Orlandi (1996a, p. 82); pensamento mediante ao qual a autora concebe e justifica a linguagem como “um modo de ação que é social”, “um trabalho”. Neste ponto, notamos que a compreensão da linguagem está atrelada a duas ideias: 1ª) o uso social da língua por falantes; 2ª) a ação destes sobre ela. Com efeito, esse *uso* e esta *ação* dão à linguagem estatuto de trabalho; trabalho esse que (re)constrói a dimensão social e histórica da língua. Esta, relembrando, é atividade e não um mero produto do pensamento.

Ante essa elucidação, é oportuno dizermos que uma das possibilidades de significação da palavra *trabalho*, formulada, por exemplo, pelo dicionário de Ferreira (2009), abarca significados de “movimento” e de “relação”. Estes significados corroboram também a ideia defendida por Orlandi (1996a) de que a linguagem é ação-uso.

Por conseguinte, *na condição de trabalho*, situa-se a linguagem. Um trabalho, pontuamos, que não é a-histórico, produto acabado. É trabalho-linguagem, é-feito de práticas e de atividades simbólicas sustentadas por posições-sujeitos face o processo histórico-social de significação do dizível (cf, ORLANDI, 1988, p. 28), com interior e exterior. Neste ponto, Orlandi (1996a) caracteriza a natureza da linguagem de *incompleta*; não enquanto falta, mas enquanto possibilidade de ressignificar-se sob essa condição. A incompletude da linguagem representa, então, um dos flancos prováveis a análises — descrições e interpretações — da materialidade linguística. Como esta se constitui sócio-historicamente, o olhar-analista não deve prescindir do que faz trabalhar (e trabalha) o sentido aí: a relação-tensão-(con)fusão paráfrase-polissemia.

Sem perder de vista que a *linguagem é trabalho-ação*, propomo-nos a discutir ainda nesta subseção aquilo que Pêcheux (1990a) compreende por “efeito metafórico”. Antes, lembramos que o efeito metafórico de que Pêcheux nos fala tem a ver com *trabalho de significantes*, com *a natureza das regras da linguagem*, ou melhor, com as *noções de criatividade* e de *produtividade* (PÊCHEUX, 1995). No caso da *criatividade*, vejamos que seu valor heurístico está relacionado às formas de compreensão do que é particular ao sistema linguístico: deslocamentos históricos de sentidos (PÊCHEUX & GADET, 2004, p. 100). Em outras palavras, a noção de *criatividade* é questionadora daquilo que o senso comum concebe por “criação da linguagem”. Todo gesto “criador”, é mister sublinhar, sofre efeitos de coerção da língua, estando determinado, nesse caso, por formulações possíveis e já-ditas, pela produtividade.

Por sua vez, a noção pecheutiana de “efeito metafórico”, específica às línguas naturais por oposição às línguas artificiais, corresponde ao fenômeno semântico produzido pela

substituição contextual entre formas linguísticas *x* e *y* (PÊCHEUX, 1995, p. 96). Nesta feita, sempre haverá, sublinha Pêcheux (1995, p. 96), “‘deslizamento de sentido’ entre *x* e *y*”, o qual é “(‘...’) constitutivo do ‘sentido’” designado ali.

Abaixo, reprisamos um caso de deslizamento de sentido analisado por Orlandi (2012, p. 24). Notemo-lo:

(1) Vote sem medo. (2) Vote com coragem. (3) Opte com coragem.

↓	↓	↓		↓	↓	↓		↓	↓	↓
a	b	c		a	d	e		f	d	e

Examinadas as substituições metafóricas em tela, vemos que há efetivação do trabalho de significantes sobre significados (LACAN, 1998), acarretando, conseqüentemente, deslizamentos de sentidos ali. As formas linguísticas do enunciado (1), representado pelas letras a, b e c, ao serem substituídas por outras (*opte*, *com*, *coragem*), passaram a significar de um modo outro (a, d, e / f, d, e), colocando em questão a tensão-relação entre o “mesmo” (a paráfrase) e o diferente (a polissemia). Dito de outra forma, a produção de sentidos em (1) está aberta ao sentido-outro, que não deixa de constituir o “mesmo”. Nesse passo, em função da dinamicidade da língua, é a paráfrase que implica o efeito metafórico (ilustrado acima pelos enunciados (2) e (3)). Tudo isso, em poucas palavras, é historicidade, é trabalho da interpretação do sentido (a memória) sobre o sentido (a formulação); trabalho esse que joga com sentidos prováveis, com polissemias decorrentes de fatores sociais, históricos e ideológicos inscritos na língua.

Nessa direção, a noção de polissemia precisa ser compreendida como (e pelo) processo tensivo, constante na linguagem. A noção pecheutiana de *efeito metafórico*, no caso, permite reconhecer que o sentido está sempre para um *dever* (a sua expansão). Porém, esse *dever*/expansão, conforme pontua Orlandi (1984, cf, p. 11), é regulado pelo “mesmo”, que, concomitantemente, limita e é limitado pelo sentido diferente. Há, dessa forma, determinações históricas para o sentido; a questão das tipologias discursivas proposta por Orlandi (1996a) é prova cabal de tais determinações. Ao problematizar o funcionamento do discurso autoritário, que, no caso, é representado pelo discurso pedagógico, a autora mostra-nos que esse discurso limita os outros dois: o polêmico e o lúdico.

Ainda, em linhas gerais, cumpre ressaltar que o efeito metafórico constitui a pedra angular do dispositivo teórico de análise proposto por Pêcheux: a AD francesa. Na

compreensão do discurso estará presente a premissa pecheutiana segundo a qual todo enunciado é efeito de pontos de deriva possíveis (deslizamentos, efeitos metafóricos); pontos esses que oferecem estatuto a gestos de interpretações realizáveis (Cf, PÊCHEUX, 1990a, p. 53). Nessa direção, a noção pecheutiana de efeito metafórico, que enfatiza e ilustra a tensão-relação entre fatos de paráfrase e de polissemia na linguagem, precisa ser enfrentada seriamente por analistas de discurso.

A seguir, falamos de duas noções fundantes aos trabalhos de AD francesa, quais sejam: as noções de *memória discursiva* e de *condições de produção*. Ambas explicitam e fundamentam pontos importantes da compreensão do conceito teórico de discurso, seus processos de significação: a paráfrase e a polissemia na linguagem. Vejamos, então, mais essas noções.

1.2.3 A noção de memória discursiva

Antes de apresentarmos questões acerca da noção de memória discursiva em trabalhos de AD, é oportuno pontuarmos que não se trata de um conceito caracterizador de algum substrato orgânico, nem de uma via para ratificar a ideia de repositórios de informações disponíveis à faculdade de pensamento dos seres humanos. Nessa direção, não sendo necessária a indicação aqui de significados do termo *memória* em trabalhos de psicologia experimental, por exemplo, vale apenas destacar um dos problemas instados ali: compreender a noção de memória, uma parte do complexo mente/cérebro, como um organismo de controle humano, porquanto, nessa condição, acessível quando lhe aprouver. O problema, então, é

“(...) *associar diretamente* a memória ao organismo vivo, sob a forma de traços que constituem a inscrição individual interna de fenômenos exteriores a esse organismo (sob a forma de esquemas comportamentais e/ou operatórios reativáveis, de natureza mais ou menos complexa, que transitam desde o traço pontual do choque traumático até a construção ativa de uma memória semântica)” (PÊCHEUX, 2011, p. 141)¹⁷.

Em decorrência, não é de uma memória semântica, nem de uma memória acessível a um sujeito suposto intencional que os trabalhos de AD francesa dizem. É, diferentemente, de um saber discursivo construído sócio-historicamente para fuda(menta)r a significação do dizer. Por isso, esse saber discursivo, do qual desconhecemos a origem, não equivale a algo

¹⁷ Os destaques em itálico são do autor.

que aos homens tenha sido ensinado. Em verdade, trata-se de uma construção na e pela linguagem, um saber possível de tornar significável o dizer assumido por posições-sujeito.

Como há diferentes formas de significar o termo *memória* — memória-lembrança, reminiscência: aquilo que é da ordem individual, e memória-materialidade: um fato de linguagem inextrincável aos processos de constituição de sentidos —, é mister pontuar a especificidade do conceito em nossa pesquisa. Assim sendo, *memória*, para nós, significa: “(...) um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” (PÊCHEUX, 1999, p. 56). Em resumo, *memória* é sentido que organiza o dizer, sentido que já circulou socialmente. Daí decorre o axioma, tão enfatizado por Pêcheux (1999), sobre a *política de sentidos*, ou seja, uma disputa/divisão entre discursos nunca encerrada, e que, por isso, constitui-se da não homogeneidade do dizível. Aos poucos, retomamos tal axioma aqui, de sorte a pensar uma não igualdade entre redes de memória discursiva. Essa não igualdade de redes, explicamos, é devido à existência, ao mesmo tempo, de sentidos sedimentados pelo uso social e de sentidos apagados (um efeito encobrindo suas causas) pela memória constitutiva do dizer (Cf, PÊCHEUX, p. 56).

Sob esse ponto de vista, a noção de memória discursiva não funciona como fôrma já linearizada na/pela sintaxe da língua, muito menos como um conteúdo de controle do sujeito suposto psicologizante, o sujeito “senhor de si”. Isto pode ser recusado por nós em vista de dois motivos. O primeiro diz respeito à própria noção de significação, a qual, se compreendida discursivamente, faz-nos notar sentidos presentes-ausentes em uma espiral, ou melhor, em uma espiralação, não-contínua que, caso fosse contínua, permitir-nos-ia, com efeito, mensurá-los, segmentá-los. Os sentidos, diz Orlandi (2008, cf, p. 46), desenvolvem-se em todas as direções, estando, por isso, sujeito a dispersões e falhas constantes. Já o segundo motivo diz respeito ao fato de haver outra noção implicada à noção de memória discursiva e, também, à noção de significação. Trata-se, por sua vez, da noção de historicidade do dizer, ou seja, um efeito produzido pelo trabalho de interpretação de sujeitos que, inscrevendo-se na história¹⁸ para significar a língua, (re)formulam sentidos no e pelo discurso.

Com relação à noção de historicidade que constitui a memória do dizer, importa compreender o posicionamento de Henry (1994). Assim, de acordo com o autor,

¹⁸ A noção de *história* formulada pela AD francesa não equivale a datas, nem a um *continuum* de dados supostos capazes de encadear linearmente verdades “ocorridas” no mundo. História, em AD, diferentemente, é aquilo que diz do sentido (HENRY, 1994), de suas representações materializadas em discursos.

(...) não há ‘fato’ ou ‘evento’ histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e consequências. É nisso que consiste a história, nesse fazer sentido, mesmo que possamos divergir sobre esse sentido em cada caso (HENRY, 1994, p. 51-52).

Da perspectiva de Henry (1994), consideramos, pois, que a noção de memória discursiva é função da noção de processo histórico. Dito de outra forma, a história é a instância que perpassa os mo(vi)mentos de constituição, de formulação e de circulação de sentidos em dado contexto social.

Ademais, outra possibilidade de compreendermos a noção de memória discursiva no quadro teórico-metodológico da AD francesa advém do modo como os processos linguageiros que afetam sujeitos e sentidos socialmente poderão ser tomados em análise. Esses processos se dão, esclarece Pêcheux (1995), por esquecimentos: esquecimento n.1 e n.2. Em se tratando do esquecimento n.1, Pêcheux (1995) diz que o sujeito, preso em uma realidade discursiva ilusória, ignora sua relação com o interdiscurso, pondo-se “naturalmente” enquanto “origem do dizer”, “fonte de sentidos”.

Com isso, produz-se nele, no sujeito, a ilusão de “indivíduo anterior ao discurso”, “princípio controlador de sentidos”, o que na verdade não o é. O que esse sujeito pode e pela língua fazer (e faz) é colocar em curso elementos da constituição do dizer, isto é, já-ditos. Quanto ao esquecimento n.2, Pêcheux (1995) pontua que o sujeito, tocado pela “transparência” de sentidos da linguagem, assume para si sentidos da “origem” suposta; estes como “legítimos”. “No final das contas” [dirá o sujeito] “são esses os sentidos, os do ‘autor-origem’, e não outros!” (PÊCHEUX, 1995, p. 314). Por sua vez, o esquecimento n.2 apaga a espessura material do sentido, confirmando novamente o “acesso” do sujeito à unidade imajada para a significação.

Como as redes de memória discursiva configuram a significação do dizer, inclusive, para o próprio sujeito de linguagem, o saber linguístico-discursivo que atua ali se efetiva pelos esquecimentos n.1 e n.2. Nesse passo, lembramos que tais esquecimentos, estando em relação de implicação, constituem a memória discursiva, já que, nas palavras de Pêcheux (1995, p. 162), “(...) ‘algo fala’ sempre ‘antes’, em outro lugar e independentemente”, produzindo ali, por conseguinte, um efeito de já-dito. Assim, “o que é dito em outro lugar também significa em ‘nossas’ palavras” (ORLANDI, 2002, p. 32).

Mediante o posicionamento anterior, observamos, então, que a noção de memória discursiva constitui-se face a determinações históricas. Estas determinações estruturam, de

modos diferentes, a materialidade discursiva que está tensionada pela dialética/funcionamento da repetição-regularização do dizer.

Isso posto, destacamos também o fato de que o próprio processo de significação do dizer já convoca sentidos exteriores às nossas formulações, com propósito de significá-las e de, na ilusão de fazer um “Todo” de coerências imajadas, construir uma textualidade discursiva possível. A este respeito, é relevante o posicionamento de Pêcheux (1999) em que compreendemos pontos do estatuto da “voz sem nome”, a (contra)parte do dizível. Consoante ao autor,

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 (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

À noção de memória discursiva, portanto, atribuímos uma função específica: *restituir implícitos*, isto é, formulações dispersas e distintas, mas que são parte de dado domínio discursivo. Acerca dessa função, que não pode ser deduzida empiricamente em textos que produzimos — ela é um efeito explicado por outra noção, a noção de *condições de produção* —, cumpre sublinhar que poderá ser descrita e interpretada via redes de implícitos trabalhadas sobre a base de um imaginário, o imaginário que os representa como memorizados (Cf, ACHARD, 1999, p. 13). Sua análise, conseqüentemente, não está para uma demonstração de dados “descobertos” de um passado pressuposto ao dizer, mas para uma possibilidade de expor o olhar leitor à opacidade constitutiva da linguagem, devolvendo-lhe, com isso, esta.

1.2.4 A noção de condição de produção

De início, gostaríamos de enfatizar a importância da noção de condição de produção para esta pesquisa. Isto porque toda análise discursiva não deve prescindir daquilo que constitui a linguagem: o papel social dos interlocutores e a situação histórico-social em que sentidos são formulados. Estes elementos, vemos abaixo, são as próprias condições de produção do dizer.

Em sendo assim, é oportuno o retorno a fatores implicados à formulação de tal noção em AD. Neste ponto, referimo-nos à “origem” do conceito. Uma “origem” que, em tese, está atrelada à crítica de Pêcheux (1995) ao esquema informacional de Jakobson ([1963] / 1995),

esquema esse fundamentado na sequência comunicacional destinador-mensagem-destinatário (LEITE, 1994). À vista do exposto ali, Pêcheux (1995) reprova, em específico, a ideia de discurso enquanto produto de mensagens transmitidas de um emissor para um receptor. Ademais, o autor critica a forma com que Jakobson pensou a relação instituída entre protagonistas de discurso e referente. Esses protagonistas, sustenta Pêcheux (1995, p. 83), não são “organismos humanos individuais”, mas a representação de “lugares sociais”. Daí tratar-se de um efeito, cujo princípio estruturante é o próprio trabalho de interlocutores na linguagem via jogos de imagens.

Considerando isso, a noção de condições de produção constitui-se desses *lugares sociais*, que, por sua vez, são determinados por relações de força e de sentidos em uma estrutura social dada (ORLANDI, 1996a). Tais lugares, com efeito, são representações de imagens, haja vista, a imagem que os interlocutores conferem a seus próprios lugares sociais e ao lugar do outro; como também a imagem que ambos fazem do referente/objeto discursivo. Este último, conclui Pêcheux (1995, p. 83), é “um *objeto imaginário*, a saber, o ponto de vista do sujeito, e não da realidade física”¹⁹.

Em síntese, as imagens de que Pêcheux fala representam *formações imaginárias*, e estas funcionam como projeções dos lugares sociais ocupados discursivamente por interlocutores. A esse respeito, o quadro abaixo, de autoria de Pêcheux (1995, p. 83-84), é bastante elucidativo. Vejamo-lo:

Figura 1: Relação entre protagonistas do discurso e formações imaginárias²⁰

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja "resposta" subentende a formação imaginária correspondente
IA(A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	"Quem sou eu para lhe falar assim?"
IA(B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	"Quem é ele para que eu lhe fale assim?"

¹⁹ Os destaques em itálico são do autor.

²⁰ Esse quadro foi reprisado aqui com intuito de destacarmos questões de nosso material de análise: redações de vestibular. Assim, pensando o vestibular como instrumento de avaliação de linguagens, notamos que, para o caso particular da prova de redação, a questão do jogo de imagens é nodal. Ou seja, o vestibular constrói, por meio de injunções [“Faça X”; “Não se esqueça de Y”; “Utilize Z”] a imagem daquilo que considera ser uma *redação nota dez*. Ali, tudo trabalha no sentido de administrar o dever-fazer de vestibulandos; um dever-fazer que é feito, por conseguinte, da objetividade imaginária desse formato de prova.

IB(B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	"Quem sou eu para que ele me fale assim?"
IB(A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	"Quem é ele para que me fale assim?"
IA(R)	"Ponto de vista" de A sobre R	"De que lhe falo assim?"
IB(R)	"Ponto de vista" de B sobre R	"De que ele me fala assim?"

Como podemos notar, esse conjunto de representações possíveis à posição-sujeito, representações constitutivas dele socialmente, são parte do processo de significação do dizer. Por isso, pontua Orlandi (1996a) aludindo a Pêcheux (1995), as condições de produção

(...) são formações imaginárias, e nessas formações contam a relação de forças (os lugares sociais dos interlocutores e sua posição relativa no discurso), a relação de sentido (o coro de vozes, a intertextualidade, a relação que existe entre um discurso e outros), a antecipação (a maneira como o locutor representa as representações do seu interlocutor e vice-versa) (ORLANDI, 1996a, p. 158).

Esclarece-se, deste modo, que as condições de produção — relações de força, de sentido e antecipação — determinam discursos. Aqui, destacamos o discurso de natureza argumentativa. No caso da argumentação, sabemos que as palavras mobilizadas por um locutor para a defesa de “seu” ponto de vista (ao qual é demandado ser *objetivo* e *moral*) fazem valer como legítimos os princípios imagéticos formulados por Pêcheux (1995). O texto argumentativo, dessa perspectiva, supondo trabalhar a não univocidade de sentidos discursivizados socialmente, produz, a propósito de mecanismos de antecipação, uma tensão entre interlocutores; estes, enquanto posições de confrontado com um saber possível de lhes constituir, ou discordarão de posicionamentos do locutor, ou concordarão com ele.

Ademais, outros dois aspectos do domínio da significação linguística podem ser pensados aqui pelo prisma da noção de condições de produção. Trata-se, neste passo, da noção de *formação ideológica* elaborada por Pêcheux (1995) e da noção de *tipologia de discurso* proposta por Orlandi (1996a).

No que tange à noção de *formação ideológica*, frisamos que, em um discurso, “(...) não só se representam os interlocutores, mas também a relação que eles mantêm com a formação ideológica” (ORLANDI, 1996a, p. 125). Tal questão, que está intimamente relacionada à segunda noção (a de *tipologia de discurso*), pode ser compreendida pela

elucidação seguinte: as formações discursivas, pontua Pêcheux (1995), estando determinadas por formações ideológicas, fixam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição sustentada socialmente em uma conjuntura sócio-histórica. Neste ponto, quando Orlandi (1996a, p. 136) fala em *dominância de discursos*, indicando o discurso autoritário como *dominante* em nossa formação social (capitalista), damos destaque às suas condições de produção em sentido *lato*, que, em verdade, são determinações do discurso pedagógico.

Há, com efeito, institucionalização de formas de dizer na linguagem, pensando aqui o acontecimento vestibular. Os tipos de discurso (lúdico, polêmico e autoritário), então, conferem relevância a fatores constitutivos da significação. Daí também fazerem parte das condições materiais de produção. A presença de outros sentidos demarcados como não parafrásticos na linguagem (re)formulada em contexto de vestibular, realidade em discussão ainda nesta pesquisa, não escapa a tais condições. Se, na língua, consoante postulam teses de AD francesa, há sujeito, história e ideologia intrincados, como, então, admitir discursivamente o *mesmo* sentido sendo reformulado por um vestibulando? É possível significar o dizer sem estar na história? Talvez sim, pensando-o, unicamente, dentro de perspectivas de cunho gramatical e/ou textual (o que não é o nosso caso). Sendo a língua lugar de memória discursiva, afetada pelo interdiscurso, isso se torna inconcebível. Nunca estaremos porquanto fora da história.

1.2.5 A noção de interpretação

Outra noção fundante do quadro teórico da AD francesa é a de interpretação. Pensada a partir da relação língua-ideologia, ela assume ali um estatuto-outro, diferente, a propósito, do que é pressuposto em “Teorias da informação” e em “Análises de conteúdo”²¹. Sob estas perspectivas, lembramos, o termo interpretação significa *meio* de explicação do sentido, uma via para a resolução do problema da plurivocidade do discurso e para a compreensão do autor melhor do que ele se compreende, diz-nos a Hermenêutica ou Teoria da Interpretação (Cf, RICOEUR, 1976, p. 11). Tal *meio*, explica Ricoeur (*apud* SCHMIDT, 2013, cf, p. 20), justifica-se perante um conjunto de regras de interpretação para significados textuais: a “dialética da explicação-compreensão”, que toma a linguagem como um sistema de regras,

21 No tocante às *Teorias da informação* e às *Análises de conteúdos*, lembramos que são cronologicamente anteriores às lucubrações da AD francesa; datam da primeira metade do século XX. Ambas, segundo Charaudeau & Maingueneau (2012, p. 42-43), são técnicas voltadas às descrições de conteúdos supostos à comunicação, sem fazer referência a questões exteriores da natureza da linguagem.

um espaço suscetível a cálculos e à descoberta de pensamentos (a parte ou conteúdo) atrás de uma expressão (o todo), é um desses.

Esclarecidos os apontamentos anteriores para o tópico interpretação, passamos à sua compreensão na óptica da AD francesa, em que não mais significa um método de atribuição-extração de sentidos aos/dos textos. Antes, porém, apresentamos algumas das formulações nodais da relação língua-ideologia subsumidas ali. De saída, vale lembrar, via Pêcheux (1995), que o indivíduo é sempre interpelado em sujeito de discurso pela ideologia. Disso decorrem duas ilusões: a ilusão de sujeito produtor de discursos, “origem” de sentidos, o que, na verdade, não o é; e a ilusão de evidência de sentidos para o dizer, que “só” se realiza de um jeito e não de outro(s). A ideologia, nessa concepção, implica tudo isso. Ela, discursivamente falando, “(...) é interpretação de sentido em certa direção, direção determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários” (ORLANDI, 2006, p. 31).

Considerando que ao interpretar o sujeito o faz a partir de uma posição ideológica, corrobora-se, pois, a tese segundo a qual “não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia” (PÊCHEUX, 1995). Com efeito, diferente da forma como é tomada comumente, ideologia “não é (...) ocultação, mas função da relação necessária entre a linguagem e o mundo”; “não é um conteúdo ‘x’, mas o mecanismo de produzi-lo” (ORLANDI, 2006, p. 65). Em outras palavras, a relação linguagem-mundo mais dissimula a transparência do sentido, engendrando evidências pelas quais todo mundo sabe o que seja, por exemplo, uma igreja, que o oculta (Cf, ORLANDI, 2006, p. 21). Por esse motivo, à noção de interpretação atribui-se discursivamente estatuto de *fato ideológico*, que não é, com efeito, mera reprodução de informações textuais. Sendo *fato*, destacamos, ela (a interpretação) reclama sentidos, não se fechando, pois, ao TODO conjecturado à significação linguística. É como diz Pêcheux (1995, p. 146-147): “*as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência às *formações ideológicas* (...) nas quais essas proposições se inscrevem”²².

Respalhada nessas constatações, a obra “Interpretação: autoria, leitura, efeitos do trabalho simbólico”, de Eni Orlandi (2004), expõe-nos uma reflexão profícua sobre o tema interpretação em trabalhos de AD francesa. Basicamente, a argumentação construída pela autora gira em torno de duas teses: 1ª) “a interpretação é um gesto no nível do simbólico”; 2ª) “a interpretação é um efeito da incompletude da linguagem” (ORLANDI, 1996a). Nesta

²² Os destaques em itálico são do autor.

perspectiva, cumpre destacar que a prática de interpretar nada tem a ver com *encontrar conteúdos nas palavras de um texto*, mas com *o ato de produzir gestos de leitura*, haja vista aqui o gesto-analista; este permite “(...) explicitar o modo como um objeto simbólico produz sentidos (...)” (ORLANDI, 1996a, p.64) em sua opacidade histórica.

Com relação às duas teses em questão, notamos que ambas exploram e corroboram as ideias de *gestos de interpretação* e de *linguagem produzida por sujeitos de discurso face à incompletude do simbólico*. Para a primeira ideia, a de *gesto*, Orlandi (2004) compreende o que designa por “trabalho de leitores”: uma injunção do simbólico que busca representar o todo imaginário da língua. Neste ponto, reconhecemos a seguinte realidade: o leitor, não tendo como se furtar à interpretação, movimenta a linguagem, produzindo, com isso, gestos de leitura na e pela história. Dado que tal realidade é uma constante, a questão ideológica encontra-se, efetivamente, inscrita no cerne do assunto interpretação.

Por sua vez, para a outra ideia, a de *incompletude*, Orlandi (2004) a compreende como um “efeito da não totalidade da própria linguagem”, fundamento de toda interpretação. “O dizer é aberto”, “o sentido está (sempre) em curso”, justifica a autora (ORLANDI, 2004, p. 11). Quanto a isso, importa-nos dizer que a interpretação não é uma questão de vale tudo. “Não nos iludamos, não é porque é aberto que o processo de significação não é regido, não é administrado. Ao contrário, é por esta abertura que há determinação” Orlandi (2004, p. 13).

Sumarizando, diríamos que as teses de Orlandi (2004) problematizam a natureza instável da linguagem, o seu funcionamento. Nesse tocante, respaldados em Pêcheux (1995), cabe não perdermos de vista que a *forma-histórica sujeito* (atualmente, a capitalista), ao ser interpelada pela ideologia, produz gestos de interpretação para o dizível, ao mesmo tempo em que apaga a espessura material constitutiva dali. Em função de tal apagamento, temos um efeito aí: o efeito de transparência da materialidade linguística, uma materialidade pressuposta como “sem” historicidade e, portanto, “plena” de sentidos “explícitos” ao trabalho-leitor.

Essa questão da transparência da linguagem discutida por Orlandi (2004) fortifica ainda mais a ideia de interpretação como fato ideológico. Ora, enquanto tal, ele é parte do exterior da linguagem, que tende naturalizar sentidos. Dessarte, interpretação é ideologia, e esta é, por assim dizer, o ingrediente que determina o sentido; lembrando que ideologia é “o processo de produção de um imaginário (...), de uma interpretação particular que apareceria, no entanto, como a interpretação necessária e que atribui sentidos fixos às palavras, em um contexto histórico dado”, (ORLANDI, 2004, p. 30).

Tudo isso, repetindo, tem a ver com a condição de incompletude da linguagem, dos sentidos e sujeitos em (dis)curso. Se a linguagem funcionasse em sua totalidade e transparência supostas às suas formas, os sentidos já produzidos ali estariam fechados, estabilizados, o que, em decorrência, restariam aos leitores dessa literalidade unicamente reprisá-los. Na condição de incompleta, ao contrário, a linguagem é espaço possível à multiplicidade de sentidos, à polissemia (ORLANDI, 1996a). Neste ponto, a noção de interpretação, considerada discursivamente, significa *base da constituição do sentido*, o qual pode passar a outro. Aqui, vale falar que, a despeito de postulações construídas socialmente para o que “seja” o sentido literal “das” palavras, há, ali, ainda assim, implicações históricas em estado latente; implicações que efetivamente cabem ser consideradas. A literalidade do sentido, afirma Orlandi (2004, cf, p. 162), não é a-histórica; pelo contrário, provém da sedimentação de processos de significação, e são estes que conferem estatuto de dominância a sentidos já discursivizados socialmente, e não a outros.

Ademais, no que respeita a noção de interpretação, há de ser posta em discussão a questão da relação sujeito e significação, compreendida, em específico, na obra “Discurso e Leitura” (1988), de Orlandi. A autora, após analisar os estudos de Halliday (1976) e “transpô-los” para a AD francesa, propõe a distinção entre o que seja o *inteligível*, o *interpretável* e o *compreensível* na linguagem. Ante a tal análise, notamos, em tese, uma hierarquia implicada ao processo de construção de sentidos. Todo texto, explica Orlandi (1988, p. 116), pressupõe 1º) o inteligível, que representa a ligação entre palavras (sua coerência interna) e a possibilidade de o sujeito discursivo decodificar enunciados; 2º) o interpretável, que depende da relação coerência e coesão textuais; e 3º) o compreensível, que tem a ver com sua coerência externa, o interdiscurso, isto é, o um saber discursivo, que, embora dito em outro lugar, é constitutivo de nossas formulações.

Todavia, ao que sabemos, a relação sujeito-significação nunca é estável. Ou seja, todo texto possui natureza intervalar. Assim, os gestos de interpretação que visam a redizer o dizer do outro sempre d(e)nunciam movimentos de confronto, de conflito e de deslocamentos entre/de sentidos e sujeitos na linguagem (PÊCHEUX, 1981). Ora, até mesmo a modalidade de repetição designada por Orlandi (1988) de *histórica*, a que se inscreve no domínio do repetível (o interdiscurso), não escapa a esses acontecimentos: ela, a repetição histórica, trabalha e é trabalhada na e pela relação (in)tensa entre paráfrase-e-polissemia.

Essa anterior constatação, é preciso sublinhar, comprovamos mediante o fato de que existem determinações sócio-históricas influenciando em gestos de (re)formulação de todo dizer.

Assim, a noção de interpretação é afetada pela exterioridade, que passa a constituir e sobredeterminar o discurso formulado pelo *efeito-autor*²³. Nessas circunstâncias, faz sentido considerarmos, de acordo com Orlandi (2004), a interpretação como *gesto* que implica (e é implicado por) diferentes efeitos de sentido, sejam estes da ordem do “mesmo” e/ou do diferente.

Em decorrência desse modo-outro de atribuir estatuto de gesto à noção de interpretação, questionamos: no simbólico, há ou não disputas de sentidos implicando um e outro gesto de interpretação? A esse questionamento, sem hesitar, indicamos um sim. Afinal, conforme assevera Pêcheux (1990a, 1995), “todo discurso é político”, dado que suas filiações históricas se opõem a sentidos que ideologicamente não o constituem. Nesta direção, abrimos espaço para dizer que interpretar é atribuir um sentido — nada ao sabor do acaso — para dado acontecimento no mundo, a partir da relação construída entre língua-história-sujeito, considerando as condições de produção do discurso. Assim, pensando o fato de os sentidos serem disputados por gestos de interpretação, diríamos que isso se dá porque o sujeito de dizer é afetado historicamente por redes de memória discursiva (a princípio, pelas redes que já estão sedimentadas socialmente), as quais, uma vez (re)formuladas, contrastam o dito constitutivo de dada formação discursiva (região de produção de sentidos) com o que aí não pode ser dito. Tudo isso, enfim, é-feito pela presença do político na linguagem. Administrar sentidos é algo impossível, digamos. Mas, ainda assim, na condição de sujeito de linguagem, tentamos.

Antes de encerrar esta discussão, refletimos sobre a questão da interpretação face a possibilidade de construção de análises/descrições da materialidade linguística. A esse respeito, Pêcheux (1990a, p. 54) afirma que “toda descrição abre sobre a interpretação”. Dito de outro modo, toda descrição é interpretação, ou ainda, toda descrição é feita de princípios teórico-metodológicos, em nosso caso, linguísticos, e, ao mesmo tempo, de interpretação. Estes princípios representam gestos da posição pesquisador em direção à história. Desse ponto de vista, explica o autor,

23 Ao tratar do que designa por *princípio de variação na linguagem*, isto é, as diferentes possibilidades de formulação de textos, Orlandi (2012, cf, p. 65-66) constrói uma discussão importante acerca das noções de *função-autor*: a unidade de sentido formulado, e de *efeito-leitor*: a unidade (imaginária) de sentido lido. Ambas as noções, segundo a autora (2012, cf, p. 65-66), “(...) atestam que no discurso o que existem são efeitos variados, dispersos, descontínuos, sendo sua unidade uma construção imaginária (onde intervêm a ideologia e o inconsciente)”. Neste ponto, parafraseando Orlandi (2012), consideramos também que existem textos possíveis (e em disputa) no interior do “mesmo”.

o problema principal é determinar nas práticas de análise de discurso o lugar e o momento da interpretação, em relação aos da descrição; dizer que não se trata de duas fases sucessivas, mas de uma alternância ou de um batimento, não implica que a descrição e a interpretação sejam condenadas a se entremisturar no indiscernível (PÊCHEUX, 1990a, p. 54).

É a partir de tal argumento que, recordamos, a disciplina de interpretação proposta por Pêcheux e seus colaboradores na década de 60 do século XX é justificada. É como diz Orlandi (2004, p. 67-68): “a interpretação (...) não é mero gesto de decodificação, de apreensão do sentido. Também não é livre de determinações. Ela não pode ser qualquer uma e não é igualmente distribuída na formação social”. Por isso, a questão da polissemia da linguagem é um fato incontornável, produzido como função da interpretação, o que não significa a autodestruição da linguagem, mas uma das instâncias prováveis de ressignificação do “já-dito”, um (e)feito do trabalho interpretativo de sujeitos determinados por histórias, por filiações de sentido, pela memória do dizer, o interdiscurso.

1.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS SOB A ÓPTICA DA AD FRANCESA

[...] não há análise de discurso sem a mediação teórica permanente, em todos os passos da análise, trabalhando a intermitência entre descrição e interpretação que consistem, ambas, no processo de compreensão do analista. (ORLANDI, 2002a, p. 62)

1.3.1 A construção do *corpus*

De início, frisamos que a noção de *corpus*, na óptica da AD francesa, nunca é inaugural ou homogênea (COURTINE, 1981). É, em sua especificidade, um fato de discurso *instável* e *provisório*. E fato, conforme já dito aqui, é historicidade, trama de sentidos, com memória e história sendo (re)atualizadas²⁴. Dessa perspectiva, o trabalho analítico com *corpus* implica a ideia de construção, e não a ideia de “coleta de dados”, como é tomada, para o último caso, em trabalhos de cunho positivista.

Nesses trabalhos, pontua Orlandi (2004, p. 43), instituem-se “(...) os modelos da coleta de dados (elemento de verificação): colhem-se os dados da língua como os das plantas e das espécies animais, ‘naturalmente’. Como resultado dessa atividade, constroem-se inventários,

²⁴ As noções teóricas de “atualizar” e de “reatualizar” redes de memória discursiva significam, respectivamente, nessa passagem: “‘migração de redes de memória’ para novas/outras redes (deslocamento) e possibilidade de ‘manutenção de sentidos’; estes já estabilizados socialmente (deslizamento)” (AGUSTINI, 2013).

os bancos de dados”. Isso, em outras palavras, pressupõe naturalização de sentidos, sentidos sem história, sem memória. Vejamos, nessa direção, que os modelos naturalistas não oferecem valor operatório às análises com escopo, em nosso caso, em questões de linguagem. As evidências trabalhadas ali essencializam a noção de língua, tornando-a um produto, um “todo” descrito como “efeito referencial” no mundo, uma institucionalização de “dados”, resumindo.

Com efeito, a AD francesa não compreende *dado* enquanto elemento vazado de historicidade. Quando toma *corpus* por *dado*, o faz pensando que são discursos, processos intensivos de ressignificação de sentidos. E discursos, conforme sabemos, “(...) não são objetos empíricos, são efeito de sentido entre locutores, sendo análise e teoria inseparáveis” (ORLANDI, 1996a, p. 210). Neste ponto, importa notarmos que, “(...) para a análise de discurso, não existem dados enquanto tal, uma vez que eles resultam já de uma construção, de um gesto teórico” (ORLANDI, 1996a, p. 211). Dito de outro modo, agora parafraseando Saussure (2006/ [1916], p.15), a questão dos *dados* não deve prescindir do ponto de vista [a história] que constrói objetos de investigação. Saussure (2006/ [1916], p.15), a esse respeito, é categórico com suas palavras: “bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto”.

Dessa perspectiva, por conseguinte, há uma compreensão outra para o que seja o trabalho analista com dados. Estes implicam uma questão fundante dos estudos discursivos: a interpretação, que, por sua vez, conduz-nos a outra questão, a da exterioridade. Ora, se os dados, conforme esclarece a citação saussuriana acima, não são objetos indiferentes à questão do ponto de vista teórico-metodológico, o que há, então, são *fatos de interpretação*, ou seja, construções feitas de e pela exterioridade da língua. Essas construções, nunca é fortuito redizer, jogam com discursos, jogam com sentidos (outros) possíveis, promovendo, com isso, confrontos teóricos, reflexões outras sobre linguagem, ainda que, algumas vezes, de modo amplo. Quanto a isso, Benveniste (1988) também nos faz repensar o estatuto dos fatos linguísticos em nossas elucubrações. Nas palavras do autor, que resume bem a discussão em tela sobre a noção de *corpus*, há de se compreender, uma vez ainda, que:

Quando estudamos com espírito científico um objeto como a linguagem, bem depressa se evidencia que todas as questões se propõem ao mesmo tempo a propósito de cada fato linguístico, e que propõem em primeiro lugar relativamente ao que se deve admitir como fato, isto é, aos critérios que o definem como tal. A grande mudança sobrevinda em linguística está precisamente nisto: reconheceu-se que a linguagem devia ser descrita como estrutura formal, mas que essa descrição exigia antes de tudo o

estabelecimento de procedimentos e de critérios adequados, e que em suma a realidade do objeto não era separável do método próprio para defini-lo. (BENVENISTE, 1988, p. 127).

A questão do estabelecimento de procedimentos e de critérios de análise sustenta e organiza, então, isso que designamos de “construção do *corpus*”; há um princípio teórico em funcionamento aí. Neste ponto, torna-se sempre necessário pensar o estatuto da noção de método em trabalhos de linguagem (ORLANDI, 1988), dado que uma configuração de *corpora* nunca é igual à outra. A propósito, lembremos que a própria AD francesa (re)formula amiúde seu dispositivo instrumental de interpretação da materialidade linguística²⁵. A metodologia ali não é única, nem precisamente descritível tal qual o é em áreas mais formais da ciência Linguística. Um *corpus* deve ser pensado, então, em relação aos objetivos e à temática (cf, ORLANDI, 1996a) que, dali, foram suscitados pelo olhar pesquisador.

Há, com efeito, incompletude (falha da língua) e contradição (equívoco da história) constituindo um “mesmo” objeto de estudo. São, pois, essas facetas, incompletude e contradição, que tornam todo fato de linguagem um processo singular da significação, um efeito de exterioridade. Neste ponto, convém lembrar que a noção delimitação do *corpus*, praticada em trabalhos de AD francesa, é, em verdade, um gesto de interpretação da posição-analista comprometido com princípios teóricos possíveis à sua empreitada analítica. Afinal, não há como negar isso, é pela teoria que se pode fomentar a ideia de *corpus* [discursivo].

Antes de passar à próxima discussão, cumpre-nos dizer aqui de particularidades de nosso material de análise — *instrumentais linguísticos* da prova de redação de vestibular (2008)²⁶ e *redações de vestibular* — perante o dispositivo de análise que o investiga e suscita. Assim sendo, esclarecemos que se trata de uma situação forjada por nós, *um experimento* cuja natureza é escrita. Para tanto, usaremos cópias²⁷ — *transcrições* — de textos escritos por vestibulandos durante o vestibular (2008) e, também, a correção desse material, que não é a oficial. No tocante a essa última, a correção, analisamos dali a paráfrase (apenas), uma das demandas de escrita injungida a vestibulandos pela instância vestibular. Em tese, é esse o

25 Uma discussão valiosa a esse respeito encontra-se em Pêcheux (1997 [1983]) - A análise de discurso: três épocas. In: GADET, F. e HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

26 Esses instrumentais linguísticos do exame vestibular são: o Edital (2008), os manuais de Corretores de Redação de Vestibular e do Candidato do Processo Seletivo (2008) e a Prova de Redação de Vestibular (2008).

27 Tais cópias nos foram concedidas pela *Comissão Organizadora do Vestibular* (2008). Sendo, no entanto, transcritas neste trabalho em resposta nossa a exigências da universidade. Por se tratar de um material sigiloso, tivemos de solicitar uma autorização, por escrito, da comissão para manuseá-lo.

cenário que constituirá nossa análise. Há um funcionamento institucional²⁸ ali determinando as relações/modos de dizer, interessando-nos, a rigor, o funcionamento da correção de redações de vestibular. Sobre esta correção, vale ainda esclarecer que tivemos acesso apenas aos textos produzidos por vestibulandos durante o vestibular; à correção oficial não. Por isso, decidimos contactar duas pessoas (corretores) da banca de correção para procederem à avaliação dos textos. “Façam como se estivessem fazendo durante a correção de vestibular”, este foi o único pedido nosso — por escrito — aos corretores. Pedido que, veremos ainda, deu maior liberdade aos corretores de nos dizer *da* paráfrase no vestibular, por ser um experimento. “Aqui, eu marco a ocorrência da paráfrase por causa disso”, “aqui, eu já não marco...” são, a propósito, dizeres *dos* corretores escritos junto às correções.

Resumindo, é com a demanda precedente que trabalham nossas análises. Dali, interessa-nos compreender, teórico-metodologicamente, fatos de linguagem constitutivos do processo de correção de redações de vestibular, discutindo, sobretudo, questões de interpretação do dizer (no caso, a interpretação da posição-corretor de redação) face a necessidade de circunscrever a paráfrase dentro de uma lógica avaliativa: a lógica do Manual de corretores (2008). Lógica que, grosso modo, mensura, gramaticalmente e textualmente, o Um do dizer (seu conteúdo) reproduzido por vestibulandos no contexto da prova de redação de vestibular; mas não mensura sentidos, a historicidade que o constitui.

1.3.2 Operacionalização da análise

Neste passo, a ideia de operacionalização da análise, sua explicitação, faz-nos entender melhor *como* são tratados metodologicamente os materiais na óptica da AD francesa. Antes disso, não esqueçamos, consoante a Pêcheux (1990a, cf, p.54), que toda análise discursiva *deve* enfrentar, de modo real, o batimento “descrição-e-interpretação” constitutivo de gestos de se ler arquivos. Assim, no ato de analisar a materialidade linguística está contida injunção semelhante, que tanto pode ter seu “início” em aspectos teóricos, quanto em aspectos de análise, contanto que se dê em “movimento pendular”, ressalva, a rigor, Petri (2013).

Esclarecidos dessa premissa pecheutiana, a da “descrição-e-interpretação”, que, por sua vez, justifica ainda o estatuto discursivo da noção de *fato de linguagem* aludida há pouco, passemos a destacar, agora, fundamentos nodais ao processo de operacionalização de análises.

²⁸ Cumpre ressaltar que o (con)texto do vestibular investigado por nossa pesquisa é o de uma instituição brasileira de ensino superior público. Ali, a forma de ingresso de estudantes tanto pode se dar via vestibular, quanto via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A forma é mista, portanto.

Nessa direção, cumpre pensarmos melhor os instrumentos que dão corpo material à sua constituição e, conseqüentemente, à sua formulação. Em outras palavras, devem ser problematizados os alcances da relação de implicação-batimento-confronto entre teoria↔técnica/metodologia↔objeto de investigação, considerando-se a questão das condições materiais de produção do dizer. Aqui, é oportuno lembrarmos a impossibilidade de fixarmos valores à técnica analítica, pois o que está em causa são as diferentes dimensões de operacionalização da análise, diferentes *fatoss, recortes, funcionamentos* discursivos, únicos, e, por isso, irrepetíveis, constituindo um “mesmo” *corpus*. Ademais, há um conjunto conceitual, que não subsume o “todo” imaginário do arcabouço teórico da AD francesa mobilizado pela posição analista.

Tudo isso, em tese, tem a ver com o princípio teórico da exterioridade, que, segundo Pêcheux (1995), representa a pedra angular da compreensão da natureza da linguagem, um elemento, pois, da constituição do sentido. Ela, a linguagem, é um fato social, histórico e ideológico, reforça o autor (PÊCHEUX, 1995). Por tal motivo, seu estudo inclui pensar o modo como a sociedade a produz. A partir de quais processos? — questiona Pêcheux (1995). No caso, pelos processos parafrástico e polissêmico, ou seja, pela *matriz* e pela *fonte* de sentidos na/da linguagem, o jogo (in)tenso entre o “mesmo” sedimentado (a produtividade/contenção de sentidos) e o diferente (a criatividade/expansão de sentidos), sempre (re)formulados (Cf, ORLANDI, 1984).

Voltando à questão do procedimento de análise em AD, podemos afirmar que ela é fruto de construções metodológicas sustentadas teoricamente pela posição-analista. Se o que temos na linguagem são processos e não produtos, então, não faz sentido proceder à segmentação de suas partes, desviando-se de modulações que não sejam sociais (ORLANDI, 1996); isso faria representar uma totalidade imajada (seja fonológica, morfológica, ou sintática) separadamente. Ora, um estudo que dê conta da relação entre os processos parafrástico e polissêmico fundamenta-se em outra perspectiva: a perspectiva dos recortes, tal qual o é em nosso caso. Sem dúvida, a dimensão analítica particularizada pela questão dos recortes orienta-nos ao entendimento do seja uma *unidade discursiva*, que, nas palavras de Orlandi (1996, p. 14), significa “(...) fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação”.

Se levada em conta, então, a noção de recorte, que é diferente da noção de *dado* (o “todo” da linguagem), correlacionando-a as suas partes, haveremos de assumir o seguinte fundamento: existe, discursivamente falando, uma tensão ideológica instalada amiúde entre sentidos e sujeitos, e nunca um sentido suposto central, dominante. Dito de outro modo, a

possibilidade de recortar um texto, objeto empírico da análise, está ligada diretamente aos mo(vi)mentos de interpretação do analista, sempre distintos e irrepetíveis, que pensando as condições de produção do discurso buscará compreender a linguagem em sua dinamicidade/uso. Devido a essa possibilidade outra de descrever e interpretar a materialidade linguística, toda análise discursiva se coloca como um fato da ordem do aberto, suscitando, com isso, leituras outras a serem produzidas. O que há são sempre *versões*, ensina-nos Orlandi (2012); daí a noção de recorte ser um espaço (um observatório) possível à posição-analista ocupada da compreensão de processos significativos inscritos na espessura material de dado exemplar discursivo (o texto).

É nesse sentido que o ato de recortar uma sequência discursiva mostrar-se útil às nossas análises. Ora, não há porque segmentar o dizer e, nesta condição, tentar hierarquizar suas partes. Efetivamente, pretende-se, aqui retomando palavras de Orlandi (1984, p.14), “(...) que a ideia de recorte remeta à de polissemia e não à de informação”. Afinal, prossegue explicando-nos a mesma autora, “os recortes são feitos na (e pela) situação de interlocução, aí compreendido um contexto (de interlocução) menos imediato: o da ideologia”. E ideologia é função da interpretação; lembrando que o sentido, de acordo com as teses de AD, é, por natureza, ideológico.

Em sendo assim, uma das consequências analíticas implicadas à ideia de recortes em descrições e interpretações de fatos de linguagem está na possibilidade de, a partir do que ali é múltiplo, observável, encontrarem-se, por exemplo, “(...) as condições que estabelecem a dominância de um ou outro sentido” (ORLANDI, 1984, p.23), ou seja, o seu funcionamento no discurso. Tais condições são, por assim dizer, a prova cabal de que o texto é “(...) documento fundamental da linguagem, já que uma palavra tem tantos sentidos quantos forem os contextos em que aparece”, pontua ainda Orlandi (ORLANDI, 1984, p.23), parafraseando Voloshinov (1976).

Com efeito, no que tange o estatuto da noção de recorte, seu uso em análises empreendidas por estudos discursivos, deverão ser visualizados aqui alguns pontos centrais do trabalho que, ao analista de discurso, fazendo uso dessa *ferramenta*, cumpre desenvolver. Neste ponto estamos nos referindo, uma vez mais, à questão teórico-metodológica implicada ao batimento *descrição-e-interpretação* da materialidade linguística. Em outras palavras, o trabalho do analista, sustentado no que Orlandi (2002) designa de “dispositivo teórico de interpretação”, deverá trabalhar as questões *alteridade* (PÊCHEUX, 1995) e *história* (PÊCHEUX, 1995); ambas são constitutivas do dizer. É, pois, através de gestos assim que o

analista consegue compreender os processos de significação, os modos possíveis acerca do “como o texto produz sentidos através de seus mecanismos de funcionamento” (ORLANDI, 2012, p. 27) trabalhados aí.

Como “(...) os gestos de interpretação são carregados de uma relação língua com/sobre a língua”, ressalta Orlandi (2012, p. 27), a análise empreendida pelo analista nunca estará neutra, indiferente em sua relação com a história, com os sentidos. Isto porque o analista interpreta a materialidade linguística a partir dos efeitos da interpelação ideológica a que foi e é assujeitado. Com isso, ao tentar mostrar aspectos da opacidade da linguagem, sua espessura material, a não evidência de sentidos, coloca-se em uma posição ideológica, de entremeio, sendo sustentada, aí, via dispositivos teóricos que constituem a interpretação em processo. Há, resumindo, memória(s) (sentidos) afetando o empreendimento de análise, embora estejam, por natureza, esquecidas.

Ademais, em se tratando dos dispositivos teóricos tomados pelo analista, abrimos aqui um espaço para fazer mais algumas notações. Estas dizem respeito ao que Pêcheux (1995) designa por “efeito metafórico”, ou seja, o fenômeno semântico que, produzido a partir de substituições entre termos “x” e “y”, acarreta, com isso, algum deslizamento de sentido no dizer. Tal efeito representa, nesse sentido, um procedimento possível à construção de análises pela posição-analista. Por ali, poderá ser trabalhada a noção de “funcionamento discursivo” (PÊCHEUX, 1995), a relação do todo (o texto) e suas partes (a exterioridade); sendo esse funcionamento uma “atividade estruturante (...) de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas” (ORLANDI, 1996a, p. 125). Neste passo, importa não perder de vista a questão das tipologias de discurso (lúdico, polêmico e autoritário) formuladas por Orlandi (1996a). Tais tipologias, destacadas no presente capítulo, discutem a relação fundante aos mo(vi)mentos de (con)fusão na linguagem: a relação paráfrase-e-polissemia.

O alcance analítico respaldado no dispositivo “efeito metafórico” permite, então, que sejam compreendidos os seguintes funcionamentos de discurso: o deslocamento de sentidos e a deriva a que o dizer está sujeito; pensando aí a ordem da língua e do sentido/sujeito como passíveis à falha e à contradição, ao Não-todo. No tocante às questões de funcionamento do discurso, há que serem notadas, pois, como constitutivas de movimentos da significação do dizer. Afinal, toda descrição, esclarece Pêcheux (1990a), expõe-se ao equívoco da língua, ficando, por isso, todo enunciado aberto ao outro, ao sentido diferente de si, ao sentido efeito

de deslocamentos, de derivas prováveis; a não ser que ocorra ali algum tipo de proibição à interpretação estabilizada socialmente (Cf, PÊCHEUX, 1990a, p. 53).

A noção de *efeito metafórico* representa, efetivamente, o cerne do dispositivo analítico construído pela AD francesa — o seu método — para proceder à descrição interpretativa da materialidade linguística. Ela nos faz compreender o movimento pendular instaurado pelo batimento-relação entre teoria-e-análise que joga com possibilidades de compreensão dos processos discursivos que tencionam a política de significação na/da linguagem. Sendo o dizer aberto a formas prováveis de significar o já-dito, não temos, por essa razão, como negar a presença do outro no “mesmo”. O outro, efeito de deslizamentos e/ou de deslocamentos em redes de sentido estabilizadas socialmente, constitui o “mesmo”. Sua análise não deve prescindir desses fatos. E, para tal, cabe ao analista de discurso compreender a espessura material da linguagem, as tramas de sentido ali presentes, porque, na linguagem, tudo são vestígios (ORLANDI, 2012); daí não termos como plasmar as mesmas condições de produção do dizer outrora em funcionamento, posto que a relação sujeito-sentidos/memória é instável e provisória.

Ao que o parágrafo precedente expõe-nos, é oportuno pontuarmos, antes de encerrar esta seção, outro conceito fundante aos procedimentos de análise em AD. Trata-se daquilo que justifica um princípio possível de *unidade de análise*: o texto. Dessa forma, como nossa inscrição teórica é a AD francesa, e sabendo que nesta perspectiva não se toma a palavra ou a frase enquanto material de análise, mas o texto, não temos porque deixá-lo lateral nesta discussão. É do texto, unidade de análise, então, que partimos em direção ao discurso, objeto teórico; e não o contrário. Ou seja, o texto enquanto objeto de análise discursiva conduzir-nos-á àquilo que acima elucidamos, ao recorte. Lembrando que este, o recorte, desvincula-se da ideia de informação, a que lida com segmentos de língua, com dados factuais e mensuráveis supostamente.

Considerando o que acabamos de dizer, há, então, no texto, o *todo da análise*, e não um somatório de partes. Assim, o texto, “unidade complexa de significação” (ORLANDI, 2012), não se fecha discursivamente, sua natureza é incompleta, intervalar, marcada por uma “decalagem”, isto é, “uma distância não preenchida, o desvio que habita toda textualização do discurso” e que, neste ponto, “marca uma relação que não é perfeitamente articulada em relação à discursividade” (ORLANDI, 2012, p. 92). Uma mudança de perspectiva, convém pontuar, dar-se-á daí, qual seja: desvincula-se da operação de segmentação para assumir a operacionalização do recorte, a relação parte-todo (ORLANDI, 1984). Por isso, em AD

francesa, a análise de um texto não se reduz à análise de sequências linguísticas, posto que existe um conjunto de discursos possíveis — demandando algum tipo de compreensão em relação às suas condições de produção — que aponta para o efeito de *a-mais*: o corpo/materialidade da linguagem.

Enfim, nunca é demais repetirmos qual é o ponto fulcral de uma análise discursiva. Citamos, para tanto, o pensamento de Mariani (2011), que, em sua amplitude, permite (re)ver aqui questões expostas até então. Nas palavras da autora:

A análise de Discurso não é utilizável como uma ferramenta metodológica, ou como um receituário, um passo a passo. Habitar essa teoria é (...) compreender que a linguagem tem espessura própria, que os sentidos são produzidos, daí sua não transparência, e que, em função da interpelação ideológica e do funcionamento do inconsciente, falamos mais do que supomos sempre que abrimos a boca (MARIANI, *et al*, 2011, p. 294).

Deste ponto de vista, reiterando palavras de Pêcheux (1994), havemos de estar atentos também ao fato de que “falar é algo totalmente diferente de produzir um exemplo de gramática”. Assim, ao analista de discurso, cabe construir sua análise a partir de uma articulação possível entre a base linguística (a regra) e o processo discursivo (o acaso) constitutivos de dado *corpus*; orientando-se, estritamente, pelas condições materiais de produção implicadas ali.

Tal articulação joga, no caso, com possibilidades e não com certezas. O método embutido à análise é “sempre” o mesmo: a observação de efeitos metafóricos, a relação do dito com o não-dito²⁹ constitutiva do intradiscurso. O que muda, no entanto, é o procedimento analítico, que, fundamentado na noção de recorte, permite contemplar uma leitura-outra (a do analista) para o dizer; leitura essa sustentada, em essência, na probabilidade de expor o olhar-leitor às opacidades constitutivas do discurso. A posição-analista, com efeito, toma partido por aquilo que, segundo Pêcheux (1995), permite-lhe interrogar evidências de linguagem, a produção de sentidos e o deslocamento desses: a metáfora. O analista leva a sério a relação texto-discurso.

Considerando as discussões empreendidas neste primeiro capítulo, trabalhamos, doravante, nossas análises, lembrando que, em AD, teoria e análise são inseparáveis. Fazemos isso, portanto, explicitando e compreendendo fatos constitutivos de instrumentais linguísticos forjados pela instância vestibular para a avaliação de suas provas de Língua Portuguesa e

²⁹ Metodologicamente, a questão do não-dito, pensada na/pela análise construída adiante, relaciona-se à noção de silêncio. Tal noção, de acordo com Orlandi (2008), permite que o analista de discursos compreenda fatos da política do dizer, efeitos de apagamentos (uma palavra apagando outra) instalados ali.

redação e de redações de vestibular, pensando, neste último caso, estritamente, a avaliação da paráfrase que diz ali de questões concernentes ao nosso problema de pesquisa. Antes, porém, é feito um excuro por estudos ocupados do processo de instrumentalização da Língua Portuguesa no Brasil, nossa colonização linguística, de sorte a corroborarmos aspectos fundantes do efeito de objetivação da linguagem em contexto de avaliação (o vestibular).

1.4 Conclusões

Sem perder de vista que a AD francesa é um discurso teórico-metodológico de interpretação, cabe-nos indicar aspectos relativos aos processos de produção-significação do sentido na linguagem, considerando o estatuto da noção de interpretação problematizado há pouco.

Ora, à vista do exposto, sabemos que ao tema da significação, se examinado pela luneta teórica do paradigma materialista, estão implicadas determinações históricas dos processos de significação: a paráfrase e a polissemia. Isto é, o sentido, um efeito do trabalho de interlocutores, produz-se pela inscrição da língua na história, que, por sua vez, restabelece, parcialmente, formulações ditas e esquecidas, o interdiscurso. Neste ponto, o sujeito de discurso, interpelado ideologicamente, produz gestos de interpretação para o dizer, “escondendo”, em contraparte, a alteridade e a história constitutivas dali. Dado que tais circunstâncias são intensas — (re)colocam o produto, o “mesmo”, (re)constituindo-se no processo o diferente (cf, ORLANDI, 1984) —, encontra-se nessa “ausência” (a do outro e a do já-dito) fatos de discurso para serem repensados em vista do modo com que o sentido se constrói.

Também, ao que o parágrafo precedente elucida, importa ressaltar que os processos de produção-significação na linguagem são (e)feitos de política — direção e divisão de sentidos —, que, uma vez determinado “quais” sentidos são parte da interpretação-(re)formulação, engendram, nos termos de Orlandi (1988), o *efeito-leitor*. E é este, o efeito-leitor, aquilo que tenta “regular” as práticas linguísticas, via regras institucionalizadas pelo discurso do Estado atual (políticas públicas de escolarização), “supondo”, com isso, o sentido como “todo”, como dado “acabado”, com “início, meio e fim homogêneos”.

Em resumo, a questão dos processos de significação permite-nos compreender como a linguagem é produzida, no caso, sócio-historicamente. Em relação a isso, há de ser notado o fundamento seguinte: os instrumentos teórico-conceituais construídos pela AD francesa são

meios (e não fins) favoráveis à problematização da temática do sentido. Como este (o sentido) não é, na perspectiva discursiva, evidente, posto que “está sempre no viés” (ORLANDI, 1996a, p. 275), cabe a nós, analistas e estudiosos do discurso, ao pensá-lo no/pelo movimento de histórias, fundamentar discussões sobre a tensão-relação entre o já-dito e o a-se-dizer. Em poucas palavras: entre o *dizer* nas/pelas instituições e sua atualização outra/possível.

Capítulo Dois

LÍNGUA, COLONIZAÇÃO, INSTITUCIONALIZAÇÃO: UM POUCO DE HISTÓRIA

A previsibilidade, a regularidade não são fatalidades mecânicas. São parte da história, ou melhor, das histórias dos sujeitos e dos discursos. Em uma palavra: determinar não é antever, não é fixar. Não é a rigor, nem prever, no sentido conteudístico. É conhecer o princípio de funcionamento, é saber as condições de realização (ORLANDI, 2003, p. 16-17).

Em linhas gerais, neste segundo capítulo, refletimos sobre a *História da colonização linguística do Brasil* (séc. XVI - XVIII), sua *instrumentalização* e *efeitos* desse processo, nos séc. XIX e XX, na implantação de uma política de língua nacional brasileira; tal língua, conforme frisaremos adiante, é resposta às determinações³⁰, mecanismos jurídico-pedagógicos, da metrópole portuguesa. Basicamente, essa reflexão é realizada com respaldo em trabalhos de Guimarães (1996, 2000, 2003), de Mariani (2003, 2004) e de Orlandi (2008b), que enfocam a questão da constituição de um saber metalinguístico outrora elaborado pela posição-colonizador *sobre* a língua “falada” em nosso território: o português. Dito de outro modo, serão apresentados esclarecimentos relativos à criação e à instalação de instrumentos tecnológicos desenvolvidos por Portugal durante seu trabalho intenso de legitimação “*da*” língua do então chamado Novo Mundo.

2.1 SOBRE A HISTÓRIA DA LÍNGUA “DO” BRASIL

Antes de nada mais, cumpre esclarecermos que o tema *História da língua “do” Brasil* não se encontra (re)formulado, aqui, sob a maneira, nem sob pretensão cronológicas. Ou seja, a história sobre a qual nos propomos a falar é a de sentidos produzidos, a partir da colonização portuguesa, no ano de 1500, *sobre* nossa língua. Neste ponto, o foco de discussão é a historicidade da linguagem, sua relação com condições materiais de produção-realização

³⁰ Embora a epígrafe inspiradora deste capítulo da pesquisa já avenge sentidos para essa palavra, é oportuno, a nosso ver, reforçá-los aqui. Com base em Orlandi (2012, p. 103), ainda uma vez, diremos, então, que o princípio de determinação dos processos discursivos “(...) não é uma fatalidade mecânica, ela é histórica”. Ou seja: *é sentido que retorna*.

específicas a uma época de decisões-imposições/tensões político-ideológicas: a colonização de povos da América pelos europeus.

Não é uma história linear, mas uma história de memórias, de filiações, de produção de sentidos — com consequências e relações singulares no modo de pensar o construto sujeito — que (se) apresentam, em estrito, a respeito das línguas indígenas brasileiras (estas em situação de colonização, séc. XVI – XVIII) e da língua caracterizada posteriormente, no séc. XIX, de *portuguesa*. Uma história que, por isso mesmo, mostra-se no e pelo próprio mo(vi)mento de constituição de “nossa” língua, pensando-se seu processo intensivo de instrumentação e, ainda, sua aplicação, a escolarização.

Sendo assim, colocamo-nos a falar, primeiramente, — *descrevendo e instituindo gestos de interpretação*³¹ *nossos* — da política de colonização linguística do Brasil. Tal política, vejamos bem, permite-nos pensar *como* a sociedade brasileira (re)formulou-se durante a passagem do português língua de colonização para o português língua nacional. Quanto ao tema, Mariani (2003, p. 73-74), pesquisadora que há tempos dedica-se a questão, compreende-o assim: “chamei de *colonização linguística* do Brasil o processo histórico que aglutinou a realeza e a igreja portuguesas em um projeto político-linguístico em larga medida comum e simultaneamente nacional e internacional”³². Resumindo, a ideia de colonização, historicamente dizendo, relaciona-se à necessidade de instituir um saber, poder-controle, *sobre* línguas, tanto no Brasil quanto no mundo.

No que respeita ao nosso país, Mariani (2003) destaca dois pontos fundamentais à reflexão em torno da colonização linguística. São eles: 1º) o surgimento de uma tradição de saber metalinguístico e 2º) o estabelecimento de políticas portuguesas de implantação do idioma português. Falemos primeiramente do segundo ponto, deixando o primeiro para a próxima seção.

Sem delongar, trazemos à discussão fatos da compreensão do segundo ponto, o qual abarca especificidades dos processos históricos que originaram e abriram *caminhos* (ações) da política de implantação do português na colônia brasileira. Em sendo assim, existem dois caminhos que podem ser levados em conta: 1º) as ações da igreja católica nos modos e meios de levar a cabo a ideia de evangelização-conversão de povos não-cristãos; 2º) a Revolução

31 A questão da produção de gestos de interpretação, lembra Pêcheux (1990a, p. 54), está relacionada ao fato de “as coisas a saber (...)” serem “sempre tomadas em redes de memória dando lugar a filiações identificadoras e não aprendizagens por identificação”. Neste passo, seguindo a formulação do autor, julgamos importante destacar aqui semelhante orientação teórico-metodológica, que, no caso, constituiu o fazer (descrever e interpretar) deste capítulo da pesquisa.

32 Destaques em itálico são da autora.

Tecno-linguística, ou seja, a organização e produção de gramáticas e de dicionários, iniciada após o movimento cultural europeu nomeado de Renascimento (séc. XVI) (MARIANI, 2003).

Ao analisar de perto o *primeiro caminho*, Mariani (2003) aponta-nos efeitos variados da colonização linguística, considerando-a inscrita na ordem de um *acontecimento discursivo* (PÊCHEUX, 1990a). Nessa direção, o projeto-português de evangelização de índios, suscitado a partir da ideologia de *déficit* presumido às línguas do Novo Mundo, produziu mexidas-rupturas-deslocamentos em redes de sentido que, até então, constituíam-nos. Ao indicar a falta das letras *F*, *R* e *L* (falta de *Fé*, de um *Rei* e de uma *Lei*³³) na chamada *língua geral*, a língua falada por povos nativos da colônia³⁴, a posição-colonizador significou/determinou sentidos outros para o dizer circulante em territórios do Brasil. O índio, nesse contexto, passa a falar palavras do homem branco, ressignificando-se e sendo significado por meio de uma memória discursiva que não é a sua. Mas na e pela memória daquele que lhe “emprestou” caracteres de civilidade: o homem europeu.

Na verdade, há de ser reconhecido que a imagem de “*déficit*” construída sobre a falta das letras *F*, *L*, *R* na língua dos povos colonizados era uma estratégia de legitimação da cultura do colonizador imposta a esses. Supunham e defendiam os colonos que os índios precisavam e deveriam se assujeitar aos poderes da Realeza e da Igreja europeias de sorte a converter almas ignorantes à civilização almejada. Tal estratégia, lembra Mariani (2003), pôs em evidência um longo trabalho de gramatização da língua geral da colônia, o *tupi*; ocorreram, para tanto, traduções e adaptações de textos religiosos à língua *tupi*.

Atrelado a esse cenário político, via-se também, na colônia Brasil, a partir de 1549, a presença de jesuítas, um grupo de estudantes da Universidade de Paris ocupados da evangelização religiosa cristã de índios e a submissão desses ao império português. Porém, vale lembrarmos que o empenho jesuítico não favoreceu, como decerto fora esperado, os interesses da Coroa portuguesa —, situação que levou, quase duzentos anos depois, no séc. XVIII, durante o reinado de El Rey D. José I, a institucionalização do uso falado e escrito da Língua Portuguesa na colônia. Um dos efeitos disso, ainda significado no Brasil atual, é o de que aqui só há uma língua — filiação de sentidos, memória — funcionando: a língua do colonizador (o português?).

33 No tocante à falta do *F*, *L* e *R* na língua de povos indígenas, cumpre esclarecermos que se trata de observações indicadas em “Artes de Gramática da língua mais falada na Costa do Brasil”, obra escrita pelo Padre José de Anchieta (1990 [1595]).

34 A *língua geral* era a língua que, durante os séculos XVI e XVII, designava o *tupi*. Este, nas palavras de Mariani (2003, p. 76), era “(...) a língua indígena majoritariamente falada na costa do Brasil, e que nas primeiras décadas da colonização era chamada de língua brasílica”.

Com efeito, vemos que todo o jogo de poder construído a propósito da catequização e da conversão dos índios, dentro de modelos de pensamento europeu, serviu bem aos três fins imediatos do processo de colonização linguística: comunicar-se com o índio, catequizá-lo e governar suas terras. Foi disso, historicamente dizendo, que surgiu a concepção de língua utilitária na *terra brasilis*, uma língua, no caso, a serviço de todos os seus habitantes e, por isso, para o bem comum, adequado ali — considerando-se exclusivamente a perspectiva do homem branco. Essa língua que tornou legível o mundo do índio à cultura europeia (ORLANDI, 2008b) favoreceu, então, a prática legitimadora do discurso colonizador: os ideais calcados na exploração e domínio de territórios além-mar portugueses.

Em verdade, vemos que a contraparte do processo de colonização do Brasil, pensada pelo efeito-institucionalização do português em territórios coloniais, não está exatamente na ideia de diversidade de falares, notada e descrita pelo trabalho colonizador, mas na diversidade de memórias que, em contato durante os séculos XVI, XVII e XVIII, conduziu o acontecimento da língua caracterizada no século seguinte (séc. XIX) de *brasileira*. Ou seja, “(...) o português que se passou a falar aqui traz uma memória europeia, mas historiciza-se na colônia de modo específico em função do contato com as demais línguas europeias, indígenas e africanas” (MARIANI, 2003, p. 75-76).

Sob essas condições outras, notamos certa (con)fusão-tensão de e entre memórias. Isto porque a memória de povos colonizados foi apagada e domesticada, aos poucos; justamente em função do trabalho da ideologia que proveu a absorção de sentidos da memória do colonizador — sua interpretação, vale frisarmos, impôs uma prática de língua unitária na colônia, justificada pela razão civilizatória de sentidos estáveis acessíveis e comunicáveis em língua *tupi* (mesmo que imaginariamente). Em suma, era preciso, em termos de relação de poder, que El-Rei e índios se “entendessem”, determinava, assim, a voz do colonizador. Só que tal voz, vejamos bem, é simulação-efetivação-relação imagética de um entendimento político, administrador e regulamentador de direitos e deveres dos súditos mediante sentidos da então memória “compartilhada”, a memória, os sentidos, da Coroa Portuguesa.

Por sua vez, passamos à compreensão de pontos do *segundo caminho* indicado por Mariani (2003) ao falar do processo histórico de colonização das línguas do Novo Mundo. Neste passo, apresentamos também alguns efeitos da chamada *Revolução Tecno-linguística* do século XVI. Antes, porém, faz-se necessário ter em mente o fato de as considerações tratadas acima, com base em estudos da autora, relacionarem-se com outras. Ou seja, o estabelecimento de políticas portuguesas de implantação de uma “mesma” língua na colônia

Brasil (recém-descoberta em 1500), considerando posteriormente o efeito de tecnologias de linguagem construídas para tal, desenvolveu-se como forma de garantir e de assumir o projeto jesuítico, cujo escopo era a evangelização de índios; a princípio, enquanto projeto político-pedagógico.

Assim sendo, dizemos que

a emergência de uma política linguística resulta de uma tentativa de organização das práticas significativas e das forças sociais que se encontram em jogo. O estabelecimento de regras para a efetiva utilização de uma língua ou para o silenciamento de outra organiza simultaneamente os espaços institucionais por onde as línguas circulam e o modo como elas circulam. Nessa medida, buscando domesticar o trânsito da heterogeneidade linguística, uma política linguística regulamenta a língua com que os sujeitos vão fazer a história significar e, ao mesmo tempo, serão significados por essa mesma história. Em nome da política linguística e em nome da planificação linguística estabelecida como complemento para que tal política seja bem sucedida, ou seja, para passe a existir unidade, clareza e entendimento na comunicação, tenta-se apagar, justamente, a política de sentidos das línguas ou, pelo menos, a política de sentidos de uma das línguas em contato (MARIANI, 2003, p. 78).

Assim, confirmando o dizer de Mariani (2003), entendemos que a *política linguística*³⁵ portuguesa adotada para administração de línguas faladas em colônias como o Brasil fundamentou-se a partir de um princípio único, qual seja: o princípio de tornar comunicável (e não apenas representável), por meio de propósitos ideológicos específicos às relações político-econômicas da época em questão, o dizer de línguas em contato. Para tanto, houve ali um trabalho rigoroso, de doutrinação, da parte da posição-colonizador, ocupado em constituir, sobremodo, um saber *sobre* as línguas indígenas locais. Isto porque a ideia de planificação linguística requeria fazer circular entre povos colonizados e colonizadores o ideário de uniformidade, de clareza e de entendimento “próprios” à comunicação imajada àquele contexto. Ou, dito de um modo outro, as noções e ações político-administrativo-pedagógicas do mo(vi)mento de colonização portuguesa focaram suas atenções na questão da “(...) estabilidade linguística imaginária: uma só língua, uma só nação, uma só produção de sentidos” aos povos colonizados (MARIANI, 2003, p. 78).

Resumindo todas essas articulações, percebemos que o princípio norteador do processo histórico de colonização linguística foi, de fato, a criação de laços sociais na colônia. Destacamos, quanto a isso, que a demanda da metrópole em gramatizar o *tupi* serviu bem à

35 A noção de “política linguística” define-se, segundo Orlandi (1998, p.12), “(...) como uma política sobre a língua e sobre a produção do conhecimento das línguas”.

empreitada inicial. Porém, a instrumentação da língua *tupi* na doutrinação de indígenas tornou-se, aos poucos, restrita, já que se tratava de um gesto inventado pelos homens (uma impossibilidade de estabelecer relações/laços com Deus), dizia-se assim El-Rei de Portugal. Só que isso, observando-se com maior cuidado, era uma justificativa política de D. João I para não expor aos povos da colônia Brasil a realidade que se erigia: jesuítas, ordem religiosa convocada pela Corte Portuguesa para ensinar leitura e escrita ao povo gentio, gozando de autonomia nas colônias. Fato que foi percebido na época como ameaça aos poderes portugueses (MARIANI, 2003), posto que implicava a não visibilidade do caráter de língua nacional, língua “semelhante” a falada em Portugal, tão logo requerida às línguas nativas.

A constatação anterior corrobora, por assim dizer, as etapas de sistematização e de produção imediata de dicionários e de gramáticas para uso de habitantes da colônia Brasil. Essas tecnologias de linguagem, construídas, *a priori*, por políticas pedagógicas comandadas pelo ministro português Marquês de Pombal, no século XVIII, a pedido do rei português D. José I, serviram ao propósito de “apagar” a heterogeneidade constitutiva das línguas indígenas, o que favoreceu, conseqüentemente, a implantação do português em territórios brasileiros.

Ainda assim, vale destacarmos a atribuição de sentidos para o que seria mais tarde, no século XIX, a língua ensinada, falada e escrita na nação-Estado Brasil diz da relação com o heterogêneo (a “mesma” língua abrigando o outro) (ORLANDI, 2008b); isso porque a instituição da Língua Portuguesa, a língua nacional “do” Brasil, não se efetivou de modo pacífico, como transparece dito na e pela história da colonização. Ora, é sabido que existiram dissensos, confrontos entre línguas em contato; realidade sobre a qual voltaremos a falar nas páginas seguintes.

Em vista do exposto nesta primeira seção, cabe-nos indicar ainda aqui uma observação. Neste momento, vemos que os sentidos construídos historicamente *a respeito* “da” língua “do” Brasil, a língua dos mo(vi)mentos de colonização portuguesa, dizem-nos de aspectos relacionados a instâncias de poder atuantes em tal empreitada. Um desses aspectos, para nós o principal, relaciona-se à prática de organizar sujeitos e de interpelá-los, juridicamente dizendo, ao exercício da comunicação. Essa prática, seu processo de realização/determinação, valeu-se da noção imaginária de língua UNA, a língua comum a seus falantes, que tornaria inteligível os sentidos do aparelho jurídico idealizado por governantes (El-Rei de Portugal) e, efetivamente, estabeleceria ordens a seus súditos (os índios). No tocante à questão, dentre efeitos outros ocasionados pela colonização portuguesa,

cabe-nos reconhecer o seguinte cenário: a violência instaurada pela posição-colonizador, o “desconhecimento” de histórias e de memórias constitutivas de línguas nativas, na fala e compreensão da posição homem-silvícola.

É a partir desses pressupostos que nos colocamos a pensar sobre o discurso da colonização linguística no Brasil, tendo em vista sua necessidade primeira, a de criar um imaginário de língua comum/padrão entre indígenas e portugueses. A seguir, damos continuidade à questão, procurando ressaltar mecanismos construídos sócio-historicamente para garantir e fazer funcionar essa imagem da língua-una, a língua que seria assumida como completa, como lugar-espço predominantemente possível à ideia de “tudo poder se fazer-e-dizer” *entre e por* seus povos. Tais mecanismos têm a ver, pois, com a produção de certezas e de saberes *sobre* a língua *brasílica*, a língua “dos” povos do Brasil Colônia.

2.2 SOBRE O EFEITO DE INSTRUMENTAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Interessa-nos, neste tópico, pensar as ações políticas construídas pela posição-colonizador ao responder à injunção da Coroa Portuguesa em regular as línguas faladas no Brasil, na época da colonização (primeiro período)³⁶. Isto porque a ideia de produzir ali um espaço imaginário de interação-comunicação com a posição-índio implicou, antes de tudo, pensando-se sua constituição, o propósito de dominação/determinação do dizer circulante na colônia. Neste ponto, o ideal dos colonizadores em produzir um saber metalinguístico *sobre* as línguas do Brasil não se deu fortuitamente; ao contrário, sustentava-se na e pela possibilidade de instrumentar línguas, isto é, “administrar” seu funcionando, seus sentidos, por uma vantagem pessoal: a exploração de riquezas da colônia então “descoberta”.

Sendo assim, para tratar a questão da instrumentação da língua “do” Brasil retomamos doravante fatos de sua história. Lembrando que o gesto de instrumentar algo — no caso, línguas — é função de interpretações (de ideologias) constituídas sócio-historicamente a partir

36 Guimarães (1996) divide a história dos estudos linguísticos no Brasil em quatro períodos. O primeiro período, iniciado no ano de 1500 e finalizado na primeira metade do século XIX, caracterizou-se pela elaboração de abordagens de estudo da língua portuguesa no Brasil. O segundo período, iniciado na segunda metade do século XIX e finalizado em 1930, caracterizou-se pela fundação das primeiras Faculdades de Letras no Brasil e pelo debate intenso entre portugueses e brasileiros acerca de construções linguísticas tomadas como inadequadas por escritores brasileiros e portugueses. O Terceiro período, iniciado no final dos anos 30 e finalizado em 1960, caracterizou-se pela formulação de documentos importantes (a propósito, o *Acordo Ortográfico* de 1943) para a constituição da chamada *língua nacional*, a língua do Brasil. O quarto período, iniciado a partir de 1960, caracteriza-se pela instituição da Linguística como disciplina obrigatória em Cursos de Letras do nosso país.

do ato político de se assujeitar indivíduos ao discurso dominante. Daí sua importância no controle, ainda que imaginário, de pensamentos e realidades.

De saída, então, trazemos para a discussão uma passagem do chamado *Diretório dos Índios*³⁷ (§6), um regimento político-legislador que, no ano de 1757, foi formulado por Portugal para a prática do discurso suposto civilizatório entre povos indígenas: o discurso do Rei. Vejamos dali argumentos apresentados por Portugal ao sustentar a ideia de instrumentação da língua portuguesa “do” Brasil como idioma nacional. Em sendo assim, informa-nos o parágrafo sexto desse documento que:

§6 Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações, que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbárie dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da língua do príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo príncipe. Observando pois todas as nações polidas do mundo este prudente, e sólido sistema, nesta conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidarão os primeiros conquistadores estabelecer nela o uso da língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. Para desterrar este perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos diretores, estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo por modo algum, que os meninos, e meninas, que pertencem as escolas, e todos aqueles índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas nações, ou da chamada geral; mas unicamente da portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado contrário. (DIRETÓRIO, §6, *in* ALMEIDA, 1997, p. 377, 378).

Tudo isso, ainda uma vez, leva-nos a constatar que:

A língua portuguesa, instituição da nação portuguesa, foi institucionalizada na colônia, ou seja, foi necessário um ato político-jurídico — o já mencionado *Diretório dos Índios* — para institucionalizar, oficializar de modo impositivo que era essa, e apenas essa, a língua que devia ser falada, ensinada e escrita, exatamente nos moldes da gramática portuguesa vigente na Corte. Trata-se da explicitação de uma política linguística como razão de uma nação, associada a um planejamento linguístico que impõe juridicamente uma língua, o que resulta na construção de uma unidade e de uma homogeneidade linguísticas, imaginariamente necessárias à hegemonia portuguesa na colônia (MARIANI, 2004, p. 149).

37 Essa citação é parte de um trabalho de sistematização do *Diretório dos Índios* (um documento, uma lei geral do Brasil Colônia do século XVIII) que a antropóloga brasileira Rita Heloisa de Almeida desenvolveu em obra intitulada de “O Diretório dos Índios: Um projeto de ‘Civilização’ no Brasil do século XVIII” (1997).

Vejamos, por conseguinte, que o documento *Diretório dos Índios* — enquanto “plano de civilização dos índios e um programa de colonização” (ALMEIDA, 1997, p. 14) — torna explícito o propósito de ações (institucionalizações) portuguesas. Mediante o contexto histórico em tela, reconhecemos a importância que o instrumento língua possuía para os efeitos da colonização portuguesa no Brasil. Falar a “língua do príncipe” era a exigência do discurso do *Diretório*; caberia, pois, ensiná-la aos povos indígenas. De tal determinação, observa-se, por assim dizer, que o interesse de Portugal pela questão linguística no Brasil esteve sustentado na ideia de língua homogeneizante que converteria povos “rústicos” e “bárbaros” em gente civilizada — justifica o *Diretório*. Neste ponto, não podemos deixar de observar que a política linguística formulada pela Ordem do Rei era *sobre a língua geral* (a língua proibida, no século XVIII, aos índios, a que era “diabólica”, “abominável”, uma “invenção humana”, conforme a escrita do *Diretório*) e, também, *sobre a produção do conhecimento das línguas colonizadas* (ORLANDI, 2008b). Uma política, em verdade, de negação e de apagamento de línguas outras, faladas em território brasileiro.

Acerca da política linguística imposta aos povos conquistados, consideramos que o objetivo de integrar índios à sociedade colonial portuguesa estava atrelado à urgência de controle das realidades locais pelo Rei. Afinal, ocorriam muitos conflitos culturais com o Novo Mundo; era preciso extirpá-los, exige também a escrita do *Diretório*. Aqui, lembramos as tensões-confusões-disputas vividas entre Portugal e Espanha decorrentes de ameaças que, na época (1580), espanhóis vinham produzindo sobre os domínios territoriais dos portugueses em povoá-los. Essa realidade, com efeito, demandou maior vigilância nas fronteiras do país; daí ter sido necessária a imposição da “língua do príncipe” aos súditos do Rei. Agindo assim, estar-se-ia protegendo o Brasil de ameaças da chamada língua geral, a “invenção diabólica” de missionários jesuítas que, uma vez unificada, por meio da escrita e da literatura, haveria de barrar impedimentos à opulência do Estado — justifica El Rey D. João I em contexto discursivo da lei, o *Diretório dos Índios* (§6).

Entendemos, por isso, que a decisão em impor a Língua Portuguesa como “a única língua falada no Brasil”, exigindo, para tanto, obrigatoriedade de uso, significou um meio encontrado por Marquês de Pombal para acelerar a separação das instâncias *Estado, Igreja e Saber*. Ora, é sabido que, durante os primeiros três séculos da colonização, a Igreja, instituição convocada pela Ordem portuguesa à tarefa de civilizar povos conquistados, construiu sua autonomia na colônia, passando a exercer políticas próprias de assujeitamento de indivíduos. Com isso, novamente, seria preciso eliminar outro inimigo invasor, os jesuítas,

ou melhor, a língua (em expansão) que eles nomearam de *geral*. A questão da língua, nessa circunstância, foi tomada sob outra perspectiva: pela perspectiva da “homogeneização” cultural justificada aos povos do Brasil (portugueses e índios) como necessária. Atribuiu-se, então, ao instrumento idioma (língua “do” Brasil) tal função.

Pensando-se a época da colonização, vemos que o estatuto do português (idioma) “aparece como língua civilizada que, por essa razão, ou nesta medida, suplantou línguas no processo histórico” (GUIMARÃES, 2003, p. 49) em questão. A regulação das línguas indígenas, da perspectiva da posição-colonizador, especificamente, diz de um mecanismo construído para afirmar um imaginário de língua nacional da civilização brasileira. De acordo com Guimarães (2003, p. 48), compreendemos por língua nacional “a língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza, que dá a seus falantes uma relação de pertencimento a este povo”.

É esse o lugar, podemos assim dizê-lo, o da língua e sua relação com um povo, que, significado na e pela memória europeia como falante brasileiro (índios, em especial), teve de produzir sentidos à realidade inventada ao Brasil colônia do séc. XVIII: a realidade do homem branco, o colonizador. Fato que corrobora, novamente, o dizer do *Diretório*, o qual pontua várias vezes a eficácia pressuposta à determinação da Língua Portuguesa enquanto língua civilizada. E isso, veremos adiante, implicou o surgimento de posições normativas muito rígidas, levando-se em conta a relação língua e instituições de poder.

Com relação ao efeito instrumentação da Língua Portuguesa, consideramos que o surgimento de uma prática languageira outra no Novo Mundo, determinada a princípio pelo discurso do *Diretório dos Índios*, sua memória, resultou em um dizer efeito nessas condições de produção outras. As relações de força e de poder — intervenções políticas que emergiram dali — demandaram, aos poucos, a construção de um saber *sobre* a língua, agora caracterizada de *nacional*. Neste ponto, lembramos que a demanda da Coroa Portuguesa por uma *língua nacional* “do” Brasil não deriva do pensamento de língua que tenha “caído do céu”. Mas, consoante às palavras de Orlandi (2002b, p. 211), como uma língua que “tem sua história. História que passa pela constituição dos chamados ‘instrumentos linguísticos’ (gramática, dicionários, vocabulários) (...)”; instrumentos esses definidores de todo um processo intensificado de gramatização de línguas indígenas. Isto porque era preciso formar súditos para o Rei e não para a Igreja.

Em suma, resta-nos dizer, antecipando aqui um dos pontos da discussão seguinte sobre gramatização do português brasileiro e seu ensino, de uma única questão nodal a este segundo

capítulo da pesquisa: o saber que, aos poucos, constituiu-se sobre a Língua Portuguesa “da” colônia é resposta, antes de tudo, a um intenso processo histórico determinado pelo fator *produção econômica* daquela formação social (PÊCHEUX, 1995).

Esclarecidos sobre isso, as discussões precedentes não se dão por acaso em nossa pesquisa. Ao contrário, dizem de sentidos da história mercantil (econômica) da colonização (civilização?) do Brasil colonial. Primeiramente, ocupamo-nos da compreensão de questões relativas à trajetória de instalação de portugueses ali — os mo(vi)mentos principiantes de constituição da língua “do” Brasil, os silenciamentos que a ela foram impostos —, passando, na sequência, à compreensão de razões de uma política de instalação da língua nacional “brasileira”. Interessa-nos, ainda, compreender o trabalho de transmissão dessa língua, que recebeu, no século XIX, outra caracterização: a de língua oficial (do Estado³⁸). Dessa forma, percebemos que as ações de Portugal em delinear e, com isso, constituir uma língua nacional, única entre povos em processo de colonização, justificam-se por questões de natureza econômica; questões muito particulares a uma formação social manipuladora e exploradora de indivíduos que deveriam prestar “afeto, veneração e obediência a um mesmo príncipe” (DIRETÓRIO, §6).

A partir de então, os chamados povos conquistados passaram a ter de demonstrar que sabiam e que dominavam a língua nacional (os sentidos da língua do colonizador). Sob a determinação dessa realidade, efeitos da memória do *Diretório*, vemos que o idioma português (sua prática) passou por todo um processo de *regularização* legitimado por políticas linguísticas portuguesas. Fato que afetou a história de sentidos e de sujeitos brasileiros colonizados. Em suma, afetou a imagem de língua que passou existir — houve, com isso, um trabalho intenso de significação-naturalização do sentido sobre o sentido.

2.2.1 A GRAMATIZAÇÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO E ENSINO DA LÍNGUA NACIONAL

Dando continuidade às nossas discussões, propomo-nos a (re)visitar as teses de Aurox (1992) sobre o fato *gramatização*, um mecanismo político-ideológico fundamental ao trabalho de confecção das línguas do chamado Novo Mundo. Lembrando, desde já, que essa realidade, a gramatização, “(...) é contemporânea da exploração do planeta (África, América,

38 Aqui, em linhas gerais, importa dizer do sentido que a filosofia materialista marxista formulou para o termo *Estado*. Este termo, segundo Marx & Engels (2009 [1845], p. 112), corresponde “(...) a forma em que os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns [...]”.

Ásia) e da colonização progressiva de territórios imensos pelo Ocidente” (AUROUX, 1992, p. 57). Um fato, então, fundante às línguas do mundo, massivamente.

Assim, ainda que tenhamos apresentado, em seções anteriores, aspectos constitutivos a tal processo histórico, isso foi feito ali, em parte, pensando-se n(os) sentidos da colonização linguística: a língua como questão *política*. Nesse mo(vi)mento, importa-nos dizer de sentidos relacionados a questões de ordens outras: a ordem *intelectual* (o efeito inicial da produção de tecnologias de linguagem no Brasil) e a ordem *científica* (argumento utilizado pelo Estado brasileiro ao tratar da universalização de “sua” língua como nacional), respectivamente. Questões que, juntas, possuem papel decisivo na elaboração e na produção/estabilização de nossa então Língua Portuguesa³⁹. Antes, porém, devemos observar que essas questões significam e funda(menta)m, de modo particular, pressupostos ideológicos da política de gramatização da Língua Portuguesa em território brasileiro. São disputas de poder, diríamos assim, instituídas no Brasil Colônia, aos poucos, para gerenciamento e administração da conquista/exploração de povos e de seus territórios.

Essas questões, em outras palavras, nós as tratamos doravante a partir dos efeitos (sua prática) ressoados em um (con)texto particular: a história da colonização/“civilização” do Brasil. Em estrito, a discussão que se abre agora vai ao encontro de saberes que, no séc. XIX, brasileiros e portugueses formularam *sobre* o idioma colonial, assumindo-o legalmente como *nacional*. Isso se deu após o ano de 1822; momento em que nosso país conquistou sua independência política face a um período longo de colonização portuguesa. Tais saberes, grosso modo, carregam em si *fins políticos de caráter prático* (catequizar e governar indivíduos “não civilizados”, os índios) e *fins políticos de caráter erudito* (sistematizar dicionários e gramáticas para uso obrigatório de uma nação). A respeito daqueles, os fins de caráter *prático*, as seções anteriores já nos disseram algo sobre tal. Por sua vez, diremos, então, dos fins de caráter *erudito*⁴⁰.

Assim, pensando a legitimação do Estado moderno, já no século XIX, retomamos aqui um posicionamento esclarecedor, do filósofo francês M. Foucault (1995, p. 247), o qual diz o seguinte: “Vivemos hoje a estatização contínua das relações de poder”. Como consequência, o

39 Nessa passagem, estamos compreendendo língua como produção de uma escrita, de uma literatura “do” Brasil Colônia. Uma, a “sua”, cultura letrada.

40 Isso que designamos de fins políticos de caráter *erudito* e fins políticos de caráter *prático*, para aludir ao saber que portugueses produziram *sobre* a língua “do” Brasil durante mo(vi)mentos de colonização e de “civilização” de povos do Novo Mundo, deriva de compreensões da analista de discurso E. Orlandi (2008b). A autora, no entanto, utiliza os termos “disciplinarização *teórica*” e “disciplinarização exercida na *prática* linguageira” de missionários e índios, pensando, com isso, especificamente, o efeito construção de imagens na (e para a) língua em questão.

efeito-poder, central ao Estado capitalista, às suas instituições, que não significa na óptica do autor uma instância hierarquizada, mas relações de força, representações histórico-sociais que perpassam a produção de discursos (FOUCAULT, 2013 [1975]), é elemento determinante das condições de produção de qualquer fazer, dizer atual. Ele, o poder, interpela aquele que fala — para quem fala e de onde fala —, estrutura discursos e justifica, atrelando-se a isso, ações suas (racionais) ante o que supõe ser, consensualmente, *o* legível, ou o “logicamente estável”, consoante às palavras de Pêcheux (1990), de práticas de linguagem marcadas pelo jurídico. No caso, o poder justifica *o* legível *da* relação sujeito-saber-língua. Isto porque o ato humano de saber-apreender línguas equivale, pelo crivo ideológico do poder, a ter de demonstrar controle (individual) sobre a lógica conjecturada socialmente ao sentido, à língua, à sua garantia de ser assim e “nunca” de outro jeito.

Nesse sentido,volvendo-nos à temática da gramatização da Língua Portuguesa no Brasil, uma construção, produto de uma ideologia (con)centrada no ideal de nação, podem ser destacados dali fatos de discurso — *mecanismos* — construídos historicamente para a governabilidade e administração de indivíduos; indivíduos afetados, em particular, por sentidos construídos em (e por) efeitos discursivos fundantes ao termo nação⁴¹. Um desses mecanismos (sentidos “seus”), que muito nos interessa sabê-lo aqui, é o de elaboração da *gramática do português brasileiro* (as condições sócio-históricas e políticas implicadas à constituição de tal instrumento linguístico, ideológico e político). Antes de compreendermos tais condições, vale sublinhar os efeitos que a homogeneização da chamada língua *nacional* — “Uma só língua”, “Uma só nação” — implicou à prática languageira de falantes da época (índios e portugueses em estado de colonização) e a seus sucessores.

No que tange, assim, ao efeito homogeneizador pressuposto à língua “do” Brasil, uma aplicação primeira de técnicas de *gramatização* de línguas no chamado Novo Mundo, temos em Orlandi (2008b) explicações úteis, expondo-nos categoricamente à questão. A autora pensa tal *efeito* a partir de duas formas de conceber a materialidade da *língua*: 1^a) enquanto *língua imaginária* e 2^a) enquanto *língua fluida*. Nas palavras de Orlandi (2008b, p. 86-87), compreendemos, então, que:

A *língua imaginária* é aquela que os analistas fixam com suas sistematizações e a *língua fluida* é aquela que não se deixa imobilizar nas redes dos sistemas e das fórmulas.

⁴¹ Vale dizer que um projeto inicial de gramatização das línguas do Brasil Colônia teve início com os trabalhos educativos de povos indígenas, em língua geral (o *tupi*), por missionários jesuítas (1549-1759).

A *língua fluida* — língua-movimento, mudança contínua — pode ser observada quando se focaliza a história dos processos discursivos que constituem as formas dos sentidos da linguagem no seu contexto.

De seu lado, os modelos de sistematização, fundados nos estudos linguísticos (gramaticais), produzem suas obras, objetos-ficção não contextualizados, que chamamos línguas imaginárias: línguas-sistemas, normas, coerções, línguas-instituições, a-históricas⁴².

Essas considerações permitem-nos entender o efeito normatização da língua em sua ligação com o político, um funcionamento “naturalizado” entre nós em consonância com leis/regras da instituição Estado. Tal efeito ocorre porque a chamada língua imaginária não se define na (nem pela) relação com (seus) falantes reais; mas na relação com o artefato gramática (do grego *gramma*, letra). E a letra, pensando sua criação, sempre afetou o modo com que as sociedades simbolizam “seus” dizeres, os “seus” sentidos, culturas escritas. Assim, a língua imaginária, a língua das gramáticas, é uma produção histórica que legitima uma estrutura social em andamento e a fundamenta. Neste ponto, vale dizermos que, enquanto instrumento regulador de uma língua, toda gramática responde a uma injunção-controle-determinação: dizer *qual é*, dentre línguas também faladas em um mesmo espaço geográfico, *a língua* pressuposta como legítima, a que *é* suposta como única (uma forma generalizante) para o dizer falado e para o dizer escrito da forma-sujeito histórica.

Com efeito, a língua imaginária é aquela que, funcionando pela ideologia dominante em uma formação social dada, sobrepõe-se a “outras”, impondo-se, mediante tal superioridade, como um padrão “naturalizado” em uma sociedade dita “civilizada”. Seu efeito homogeneizador é função da normatividade justificada pelo próprio funcionamento político dessa língua. Tal normatividade, dito de outro modo, é o eixo-suporte do mecanismo de constituição daquilo que é concebido por língua nacional; no caso, regras que (re)configura(ra)m práticas ideológicas do espaço social de uma época. Daí não ser possível dissociar língua nacional de relações de poder, dado que estas a constituem, sendo, em contraparte, simbolizações de forças reguladoras de um objeto efeito do imaginário social, de usos linguisticamente “comuns” a falantes determinados sócio-historicamente.

Isso posto, destacamos a conceituação que Auroux (1992) formula para o termo *gramatização*. Nas palavras do autor, compreendemos por gramatização “(...) um processo que conduz a *descrever* e *instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário”⁴³. Nessa direção,

⁴² Destaques em itálico são da autora.

⁴³ Destaques em itálico são do autor.

observamos que o conceito de gramatização proposto por Auroux (1992) sistematiza a rigor os objetivos de tal procedimento tecnolinguístico. São eles: descrever e instrumentar uma língua, pensando-se, aí, criar uma rede homogênea de comunicação. Ou seja, disciplinar — teoricamente falando — as formas de expressão de um povo; isso pela via do método gramatical escrito (regras para “o bem dizer”, uma discussão em torno da “boa medida” da língua).

Ora, de acordo com esclarecimentos de Auroux (1992), o princípio de gramatizar línguas, aplicado inicialmente às línguas europeias, instituiu-se durante o marco histórico do Renascimento (séculos XIV – XVI); um momento de mudanças na forma de conceber sentidos ao termo *comunicação*. Embora — importante lembrarmos — desde o século V de nossa era, tal princípio (a gramatização) já se dê paulatinamente, até chegar, enfim, a uma forma massiva, no séc. XIX, a partir da tradição linguística greco-latina.

Efetivamente, na conjuntura do Renascimento, sabemos que a produção de dicionários e de gramáticas (duas tecnologias de linguagem) passou por uma proliferação de longa data e, concomitantemente, diversificada. No tocante à questão, Auroux (1992) pontua duas causas, sendo também indicados, para cada uma delas, interesses práticos. À primeira causa, atrelada à necessidade de se aprender línguas estrangeiras, sobretudo as de tradição, Auroux (1992, p. 50) lembra respostas e fins tais como: “i) acesso a uma língua de administração; acesso a um *corpus* de textos sagrados; iii) acesso a uma língua de cultura; iv) relações comerciais e políticas; v) viagens (expedições militares, explorações); vi) implantação/exportação de uma doutrina religiosa; vii) colonização”. À segunda causa, por sua vez, significada pelo argumento da necessidade de se organizar e de regular a realidade de línguas existentes (isso para efeitos políticos, em estrito), Auroux (1992, p. 50) lembra os interesses seguintes: “viii) organizar e regular uma língua literária; ix) desenvolver uma política de expansão linguística de uso interno ou externo”. Necessidades e razões, resumiríamos assim, ligadas ao processo de individualização de formas-sujeito determinadas historicamente pela ideologia hegemônica (a ideologia do Rei, no contexto aqui lembrado, e/ou de Estado).

Em contrapartida, corroboramos, pela tradição de estudos gramaticais que emergiu fortemente desse contexto, a ideia de língua-instrumento. Isto porque era demandada ali a produção de saberes metalinguísticos — lógicos, para fins intelectuais — a respeito das línguas nacionais; línguas instituídas à Europa renascentista. Tais saberes seriam, grosso modo, formas de acesso à cultura escrita que, aos poucos, vinha se (re)formulando. A escrita, conforme observa Auroux (1992), serviu pontualmente aos propósitos políticos mantidos pela

tradição de estudos *sobre* linguagem (serviu para reduzir a variação linguística); embora não esteja, ressalva o autor, para uma origem talvez suposta a um processo de longa data.

Em outras palavras, a escrita e a gramática permitiram, no curso de suas histórias e políticas, a elaboração de reflexões metalinguísticas variadas *sobre* línguas — lembrando que a invenção dessas técnicas é resposta às exigências de transparência e legibilidade fundantes da forma-sujeito-histórica, o homem renascentista, do séc. XVI (e a partir de então). Àquela (a escrita), no entanto, nunca foi permitida uma expressão qualquer. A gramática, método determinante às formas de (se) fazer dizer, naturalizou, com efeito, à escrita a imagem de sentidos “originais”, “literais”, “únicos”. Daí, retomando especificamente a questão da gramatização da língua portuguesa “do” Brasil, iniciada a partir do marco histórico *Diretório dos Índios* (1757), ser a gramática uma técnica (no sentido histórico do termo) “exata”, de “garantia” do sentido. “Garantia” que se fundou sob o efeito de unidade linguística e cultural indispensáveis à consolidação de um ideal de língua nacional brasileira. Isso, em decorrência, ocasionou a consolidação de uma posição sujeito-de-direito (responsável por si, por seus atos, por seus comportamentos) *uniforme, (pre)visível, mensurável, regular, determinada*.

Ao sublinharmos o lugar político atribuído à gramática em uma formação social regida estritamente por referências e normas, vemos dali, por conseguinte, a agudeza histórica do caráter material da língua, seu discurso investido de poder, de disputas, uma ideologia centralizadora superpondo-se ao querer e ao “poder” dizer de indivíduos. Ora, uma vez esses sujeitos não se inscrevendo na normatização “de” “sua” língua nacional, cabe a eles, e a ninguém mais, responsabilizar-se juridicamente pelo que deixou de fazer-dizer por meio dela: significar-se. Neste ponto, à questão da produção de tecnologias linguísticas, notada em seu aspecto intelectual e político, atribuiu-se, desde sempre, função muito específica: fixar regras de escrita, haja vista que aí está subentendida a utilidade necessária à língua do Rei (seu governo, sua supremacia), em sua clareza de pensamento imaginária. Pela perspectiva da gramática, então, o dizer se faz e se mostra completo, totalizante, preservado. Tudo ali, frisamos, decorre do fato de que, pela língua, — a língua das regras gramaticais — “pode-se” dizer tudo... Se, vejamos bem, o dizer estiver circunscrito *conscientemente* à alternativa ordenadora da linguagem: a lógica (em sua função pragmática).

Essa língua, retomando uma vez a caracterização formulada por Orlandi (2008b), é *imaginária*, um produto efeito de instrumentações (a gramática e o dicionário) que trabalham ininterruptamente o discurso político do *correto versus incorreto*, no julgamento de dados linguísticos. Tal discurso, é fato, constituiu a rigor duas realidades: o português como língua

UNA, única, nacional, “do” Brasil (GUIMARÃES, 2003) e sujeitos supostos completos, “mestre de suas palavras”, responsabilizados na gramática e em “seus” discursos: sujeitos jurídicos (com seus direitos e deveres). Daí ser, em outras palavras, um discurso (um postulado) fundante à ideia de forma material (a língua) controladora do fazer-dizer-significar humano.

Ao que acabamos de sumarizar no parágrafo precedente, pode ser trazida dali a questão científica pressuposta também à língua “do” Brasil durante o contínuo percurso de gramatização por que passou (e passa) a partir do século XIX. Assim sendo, observa-se que após a consolidação da língua nacional em territórios do Brasil (um ideal de igualdade entre povos) surge um mo(vi)mento de gramatização do português marcado fortemente pela ideia de unidade nacional linguística. A esse respeito, aludimo-nos aqui à produção de nomenclaturas específicas às formas e funções de nossa língua — no caso, a NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira), instituída em 1959. Na verdade, o que vemos dali é justamente uma prática intelectual (imaginária) sustentando, pelo artefato *gramática*, a ideia de “resolução” de entraves linguísticos “complicadores” da comunicação entre homens. Porém, vale destacar, o processo histórico de fixação de regras, de nomenclaturas à língua “do” Brasil é um efeito de continuidades e de rupturas em formas de dizer, expressar-se.

Considerando-se, então, o contexto histórico de formulação da NGB brasileira, os efeitos de suas condições materiais de produção (condições constitutivas, também, do trabalho de gramatização da língua nacional), há de serem lembrados aspectos dessa política outra de sedimentação-fixação da ideia de homogeneidade linguística no Brasil. No tocante à questão, vemos que o desenvolvimento do sentido de nação brasileira suscitou, após o marco histórico de nossa Independência política de Portugal (1822), discussões a respeito do nome (a ser) dado à nossa língua. Sobre essa questão, esclarecem as literaturas especializadas que os sentidos de língua nacional desliza(ra)m para os de *língua portuguesa* e de *língua brasileira*; realidade resolvida a partir da Constituição de 1946, que indicou a Língua Portuguesa como sendo língua *falada, escrita e ensinada* em todo o Brasil, legalmente (MARIANI, 2004). Isso se deu porque era preciso estabelecer limites claros entre aquilo que seria os dois portugueses então existentes (o de Portugal e o do Brasil); além disso, havia uma necessidade separatista de perspectivas (Portugal não poderia influenciar mais na construção de nossa nacionalidade). Esse foi um mo(vi)mento outro: o da gramatização endógena. Ou, dito de outra forma, um mo(vi)mento de “descolonização da língua” (com confrontos entre sentidos da ordem do

“mesmo” formulado e do outro histórico, o “diferente” que agora parece se “dizer” ali)⁴⁴, um processo/acontecimento discursivo em que “(...) a língua faz sentido em relação a sujeitos não mais submetidos a um poder que impõe uma língua sobre sujeitos de uma outra sociedade, de um outro Estado, de uma outra nação” (ORLANDI, 2009, p. 172).

Em meio às discussões em questão, assistimos, pois, ao trabalho de gramatização da Língua Portuguesa Brasileira. Disso resultou a instauração de uma política outra de sentidos. Houve, diremos assim, um silenciamento (ORLANDI, 2008a), por um jogo acirrado de forças político-ideológicas, da historicidade constitutiva das línguas indígenas do Brasil. Na memória heterogênea, a que resistia aos imperativos de civilização, às particularidades do homem branco, passou a circular, a partir desse contexto, regras de “bom uso” da Língua Portuguesa Brasileira; sendo essas regras instrumentos de inculcação de valores burgueses que constituiriam a nação Brasil (a ideia de “civilização” que estava sendo produzida em relação aos índios).

Da perspectiva da NGB, comprovamos, com efeito, a produção de uma língua portuguesa “outra”, uma língua “civilizada”. Isso se deve a demandas de um Estado estruturador do ideal de sociedade de índios e de ex-colonos dita “igualitária”, em termos de comunicação. Assim, o imaginário de língua nacional (séc. XIX), o que paulatinamente construiu aí um espaço de pertencimento de povos outrora colonizados, um já-dito estruturado/fixado pela nomenclatura da NGB, circula a propósito nos sentidos de uma língua aliada a princípios científicos e políticos do Brasil, agora independente de Portugal.

Nessa direção, vale assinalarmos aqui, sentidos da Linguística, a ciência que após sua fundação, em 1916, passou a determinar também a relação sujeito-saber frente à língua; isso se fez, sobretudo, a partir de dois princípios positivistas: *racionalidade* e *universalidade* do conhecimento. Grosso modo, tais princípios dizem de uma política de língua universal, de uma estrutura “comum” que pressupõe critérios (técnicas) de objetividade e de não contradição do dizer. Ou seja, técnicas que afirmam a solução dos problemas de comunicação entre os homens. Veio daí, então, a imagem de língua lógica, sem equívocos, sem ambiguidades — imagem essa solidificadora de ideais plantados no século XVII por filósofos

44 O Modernismo, movimento literário e artístico do século XX, assume categoricamente esse lugar do “diferente” na (e da) língua portuguesa brasileira. Isso, na época, se dava porque havia a necessidade e especificar os “dois portugueses” então existentes: o português do Brasil do de Portugal. Especificação que, parafraseando Guimarães (2003), diz do efeito homogeneização linguística que circunscrevia fortemente a palavra de ordem: *nação*. Isso tudo, resumimos, significou reivindicação e, conseqüentemente, afirmação de nossa brasilidade imajada por meio da língua nacional. Afinal, o questionamento que até então se formulara era: “o que seria — sua definição — a língua caracterizada de *nacional*?”

iluministas. As línguas, de acordo com tais filósofos, obedecem a princípios e critérios lógico-rationais; por isso, exigem clareza e precisão vocabulares.

Ademais, sabemos que a ciência Linguística, anos após sua fundação, especificamente a partir da segunda metade do séc. XIX, produziu um saber específico acerca das línguas do mundo, que, no caso do Brasil, serviu bem às políticas linguística de governo. Serviu a propósito para tornar circulante a ideia de Língua Portuguesa UNA, regular, sistemática. Sedimentou-se, daí em diante, ainda mais, os efeitos da instrumentação (sistematização e regulação) do português, a língua imposta como legítima à sociedade brasileira. Língua essa que se constituiu no e pelo discurso de igualdade comunicativa: n(o) discurso imajado por argumentos da gramática (regras rígidas) e da Linguística (regularidades “previsíveis”). Esse saber, sua história e ideologia, como bem nos diz Orlandi (2008b), ressignificou, incluiu e excluiu sentidos de línguas locais (sempre) existentes no Brasil. No tocante à questão, vale destacarmos que “nossa língua [brasileira] significa em uma filiação de memória heterogênea” (ORLANDI, 2002, p. 23), mesmo que lhe seja negado isso, o seu aspecto exterior. Pensada assim, em meio à sua prática, enquanto língua brasileira falada, não corroboramos, pois, o postulado científico seguinte: língua = objeto sócio-histórico uniforme, invariante.

A seguir, abordamos as consequências que esse quadro sócio-histórico-ideológico implicou às práticas de Língua Portuguesa Brasileira. Vimos, pelo exposto, que as condições de produção da imagem de língua homogênea “do” Brasil (uma regulação) foram, no curso da história, se delineando. Isso, na prática, se deu a partir de obrigatoriedades em determinar o dizer de povos locais, para fins de exploração. Absorver, então, as diferenças de comunicação entre indivíduos “não-civilizados”, indígenas, e “suas” lideranças, impingindo (para ambas as partes) uma cultura escrita ocidental/europeia, “uniforme”, uma cultura que os tornaria visíveis aos olhos do governo português, e, futuramente, aos olhos do Estado brasileiro instituído após 1822, significa: abrir-se ao comércio mundial, às demandas de integrações econômicas entre nações dominantes e dominadas, aos sentidos de comunicabilidade” e de consumismo, ao Estado soberano (capitalista), enfim. A esse respeito, Pêcheux & Gadet (2004, p. 37) assinalam que:

A questão da língua é, portanto, uma questão de Estado, com *uma política de invasão, de absorção e de anulação das diferenças*, que supõe antes de tudo que estas últimas sejam reconhecidas: a alteridade constitui na sociedade

burguesa um estado de natureza quase biológica, a ser transformado politicamente⁴⁵.

Nessa direção, como posição aliada do projeto de gramatização da Língua Portuguesa “do” Brasil, havemos de estender nossa discussão aos espaços institucionalizados oficialmente pelo aparelho jurídico do Estado, no caso, à Escola. Ou, dito de outra forma, devemos compreender, por sua vez, seu estatuto, o da Escola, com seus mecanismos disciplinares de corpos e ideias, face o ideário burguês de se desenvolver um sistema de escrita uniforme, “lógico” ao pensamento humano.

2.2.2 LÍNGUA NACIONAL E ESCOLA: SOBRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL ATUAL

Pensando-se uma reflexão produtiva acerca da instituição Escola, trazemos à luz de discussão a questão da subjetividade que se encontra evidenciada ali — no caso, pela via da noção teórica de sujeito é-feito da interpelação ideológica de uma das seguintes ordens político-sociais: a Igreja e o Estado. Para tanto, visando a uma compreensão melhor de sentidos expostos no título desta discussão, retornaremos, aqui, argumentos construídos por Haroche (1992 [1975])⁴⁶ ao tratar do tema sujeito (sua constituição enquanto forma histórica), e, também, posicionamentos fundantes ao pensamento da autora, posicionamentos de estudiosos como M. Pêcheux & Gadet (2004 [1983]). Nessa direção, diremos antecipadamente, estão implicados dois princípios teóricos à questão do sujeito: o princípio da interpelação, que é efetivado por meio de mecanismos de cunho ideológico, e o princípio da individua(liza)ção, que é função de relações dele (do sujeito) com o Estado moderno. Doravante, passemos à exposição do que são e do que representam discursivamente esses fatos de discurso.

Em obra intitulada “Fazer Dizer Querer Dizer” (1992), Claudine Haroche, pesquisadora do *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS/Paris), expõe-nos a um quadro de compreensões nodais às modificações administrativas ocorridas na história de estruturas econômicas dos séculos X, XI, XII e XIII da Era Medieval e na constituição da forma-sujeito outra, o sujeito capitalista, produzida, daí em diante, como resposta às injunções

⁴⁵ Destaques em itálico são nossos.

⁴⁶ Vale assinalar que esse trabalho evidencia a relação gramática-e-história, pensando-se aí os efeitos desta (e da ideologia) sobre fundamentos daquela. Em tese, tudo ali é pensado via as noções de elipse, de determinação e de subjetividade. No desenrolar da presente discussão, lembramos, a noção de subjetividade é, pois, central.

políticas vigentes em tais épocas. Em meio a isso, apresenta-nos ainda compreensões sobre história da subjetividade humana (sua política de sentidos, desde mo(vi)mentos de determinação religiosa até jurídicos); compreensões que nos fazem esclarecidos sobre o funcionamento discursivo da noção de sujeito atual, o sujeito de direitos-e-deveres. Este sujeito, de acordo com Orlandi (2007, p. 6), corresponde a “(...) um efeito de uma estrutura social bem determinada, a sociedade capitalista”.

Inicialmente, o trabalho de Haroche (1992) esclarece-nos que o período de transição da sociedade feudal (até século X) para a sociedade capitalista (a partir de decisões políticas e econômicas do século XIII) implicou a produção de mecanismos, instrumentos linguísticos novos, construídos para regulação do saber, do dizer e do fazer de sociedades: os seus modos de produção. Ou seja, à sociedade feudal do século X, outrora estruturada pela relação/determinação senhor *versus* vassalos, sendo este último um indivíduo fiel/obediente àquele, sobrepôs-se ideais outros (pré-capitalistas, aos poucos) de se viver, de pensar, enfim, de significar(-se). E isso, vale ressaltar, decorre de um motivo “evidente”, por isso, conhecido: a dominação de povos colonizados e, conseqüentemente, a imposição da língua do colonizador a eles.

Com efeito, uma vez sendo “igualadas” as sociedades — nações —, tornar-se-ia possível — este é o objetivo do Estado moderno — controlá-las, político-ideologicamente. A esse respeito, Haroche (1992) elucida que a estrutura produtiva (rígida e controladora) dos meios de produção da sociedade feudal (modos de significar-se ali) era função do estatuto de poder historicamente erigido pela Igreja Medieval. Fato que, em outras palavras, corresponde à ideia de hierarquias sociais (a língua do senhor feudal, a do seu castelo, as línguas de súditos) submetidas à esfera religiosa. Os sentidos, nesse contexto, eram divinos, dados por Deus a sujeitos autorizados a redizê-los, interpretá-los (o Papa, o clero); isso sob a “justificativa” de uma revelação. Eram, então, os sentidos *de* sujeitos autorizados os que deveriam ser aceitos, legitimados pela sociedade feudal. Sendo-os assim,

as ideologias feudais supunham a existência material de uma barreira linguística separando aqueles que, por sua condição social, eram os únicos capazes de ouvirem claramente o que devia ser dito, e a massa de todos os outros, considerados ineptos para se comunicarem realmente entre si, e a quem os primeiros só se dirigiam com a tagarelice retórica da religião e do poder. Da mesma maneira, nem o feudalismo nem as monarquias absolutas implantaram uma *política da língua* qualquer: o ‘corpo linguístico’ da época feudal, o mosaico dos falares e dos dialetos, permanecia tão intocável quanto

o corpo do rei, por razões paradoxalmente idênticas (GADET & PECHÊUX, 2004 [1981], p. 37)⁴⁷.

O contrário de tudo isso, a política burguesa, relaciona-se com Estado (capitalista), com sua constituição-estruturação, com seu aparelho jurídico legal. Tal aparelho, grosso modo, fixa sentidos e os pressupõe, de antemão, como *naturais* — melhor dizer: “claros” — à comunicação de indivíduos, à relação que outrora se principiava entre artesãos e mercadores. Nesse contexto, coube-lhes, pois, a artesãos e a mercadores, reproduzir sentidos, consoante à forma (e à fôrma) da Lei. A Lei foi, hoje sabemos bem disso, argumento da lógica de direitos concedidos a sujeitos; direitos significados, em estrito, na e pela palavra ali inventada: (n)a palavra *cidadão*. Lembrando que o *ser* cidadão, na óptica de Estado, está para o *ter* de representar, legitimar dizeres tomados como *evidentes*, sem ambiguidades (tanto no discurso jurídico, quanto no discurso do conhecimento). Nesse ponto, vemos que

a política burguesa transforma a rigidez das ordens em terreno de confronto de diferenças. O que havia começado com as empresas de cristianização da igreja medieval, e continuara com o início do colonialismo (particularmente, as gramáticas dos missionários), ganhou, com a constituição dos Estados nacionais, a forma de um projeto político, que colocava na ordem do dia das revoluções burguesas a ‘questão linguística’: constituição da língua nacional através da alfabetização, aprendizagem e utilização legal dessa língua nacional. (GADET & PECHÊUX, 2004, p. 37).

Sendo assim, há, na passagem da forma-sujeito feudal para a forma-sujeito capitalista, uma desordem na estrutura político-ideológica feudal, que implicou uma absorção (diríamos, “negociada”) de diferenças constitutivas às posições sujeito até então muito “contrárias”: senhor feudal *versus* vassalos (PÊCHEUX & GADET, 2004). Em outras palavras, na imagem de uma língua universal, a língua do Estado, encontram-se garantias, pelo menos imaginariamente, de um projeto político linguístico ocupado em fazer circular objetos de aspirações burguesas: dinheiro, mercadorias, trabalhadores “livres” (PÊCHEUX & GADET, 2004). Por isso, às sociedades de Estado foram criados procedimentos de interpenetração coletiva, ou seja, procedimentos com foco na instauração de uma “aliança” entre classes sociais diferentes e na “convivência” delas entre si. O que resultou, em contrapartida, na “anulação” de diferenças, o efeito “não-comunicação”, tomadas historicamente como inibidoras da ideologia de Estado, a ideologia de direitos humanos (à vida?).

47 Destaques em itálico são dos autores.

Em tese, o que diferencia esse outro momento na história das sociedades, escreve Orlandi (2012, p. 106), são “as formas de individualização do sujeito em relação ao Estado”.

Em um novo movimento em relação aos processos identitários e de subjetivação, é agora o Estado, com suas instituições e as relações materializadas pela formação social que lhe corresponde, que individualiza a forma sujeito histórica, produzindo diferentes efeitos no processo de identificação, leis de individualização do sujeito na produção de sentidos. Portanto o indivíduo, nesse passo, não é a unidade de origem (indivíduo interpelado em sujeito — I1) mas o resultado de um processo, um constructo, referido pelo Estado (teríamos então I2, ou seja, indivíduo em segundo grau) (ORLANDI, 2012, p. 106).

Dito de outro modo:

uma vez interpelado em sujeito, pela ideologia, em um processo simbólico, o indivíduo, agora enquanto sujeito, determina-se pelo modo como, na história, terá sua forma individual(izada) concreta: no caso do capitalismo, que é o caso presente, a forma de indivíduo livre de coerções e responsável, que deve assim responder, como sujeito jurídico (sujeito de direitos e deveres), frente ao Estado e aos outros homens (ORLANDI, 2004, p. 106).

Dessa maneira, consideramos que a questão do sujeito, sua interpelação-identificação-significação, a partir de mecanismos de individua(liza)ção do Estado capitalista, é função de relações complexas, sujeito-linguagem-história-ideologia, que o atravessam socialmente: um sujeito não mais submetido às estruturas hierarquizadas da Igreja (ou à língua da Corte), mas ao Texto (à língua do Direito)⁴⁸. Em vista de sua forma/constructo “individual(izada) concreta” (ORLANDI, 2012, p. 107) é “dada” a esse sujeito, em sua forma histórica capitalista, uma posição destaque, qual seja: a posição de indivíduo “livre”, “senhor de si” mediante quaisquer coerções e responsável (por seus atos frente ao Estado e aos outros homens). Daí ser, em sua forma concreta, um sujeito (é-)feito de unidade e de evidências imajadas, um “sujeito determinador” de seu próprio discurso.

⁴⁸Haroche (1992), a esse respeito, esclarece-nos que houve, no século XIII, uma crise da “Dupla Verdade” (contradição entre Fé *versus* Razão); fato que levou à produção de novas formas de assujeitamento da sociedade então emergente: a sociedade pré-capitalista. Foi desse contexto, então, que passaram a circular sentidos novos para as palavras *texto* e *interpretação*. Grosso modo, tais palavras receberam, respectivamente, do século V até o século XIII, sentidos de: objeto *sagrado* (“livro do evangelho”) e de *recitação do saber divino*. Ou seja, sentidos da ordem do inteligível, do transparente, do literal, da *Lectio Orante* formulada e praticada por pedagogias do século XII. Só no século XIII, *texto* e *interpretação* significam, em vista de relações outras instituída ali (a relação leitor/intérprete, a *Questio*), coisa diferente: produção de sentidos, não exatamente religiosos, sem ambiguidades, sem contradições. Na *Disputatio*, século XIII, reconhecem-se falhas nessa posição-leitor (a da *Questio*), ou da posição autor (agora, questionar significa *reconhecer* falhas/profanações dessas posições). Enfim, na *Determinatio*, séculos seguintes, a verdade (interpretação) passa à função do efeito razão, ou seja, da competência linguística que é pressuposta ao fazer-dizer da posição-leitor. E, por isso, às palavras *texto* e *interpretação* expõem-se uma realidade/representação/determinação nova: a função/interpelação-autor.

Dadas essas mudanças históricas nas condições de produção de períodos diferentes — a transição da sociedade feudal para a capitalista — compreendemos, pois, que

o assujeitamento que outrora passava pela submissão ao rito religioso, ao hermetismo do mistério e do discurso divino, apoia-se, paradoxalmente, desse momento em diante, no rigor, na precisão, na transparência, na cifra, na letra: não se trata mais de compreender, de questionar, mas somente de entender para se submeter (HAROCHE, 1992, p. 83-84).

Em contrapartida, tivemos, na conjuntura político-econômica ulterior ao feudalismo, a do capitalismo de mercado, a manifestação efetiva do efeito individua(liza)ção (enquanto Lei/obrigação/responsabilização de sujeitos). Esse efeito corresponde até o momento à identificação simbólica de sociedades vigentes. E aí é que entra fortemente a questão da subjetividade da forma histórica sujeito capitalista, já que, notada aqui via contextos acima, sua realização/existência é resposta à língua objetivada na (e para a) comunicação (custos, vendas e trocas) do sistema capitalista. Ele, o sujeito capitalista, representa-se, frisamos, como “homogeneizante”, “senhor de si”, de ‘suas’ vontades, “controlador”, “fonte” do que diz.

O sujeito moderno, capitalista, é ao mesmo tempo livre e submisso, determinado (pela exterioridade) e determinador (do que diz): essa é a condição de sua responsabilidade (sujeito jurídico, sujeito a direitos e deveres) e de sua coerência (não-contradição) que lhe garantem, em conjunto, sua impressão de unidade e controle de (por) sua vontade. Não só dos outros, mas até de si mesmo (ORLANDI, 2012, p. 104).

Mediante a citação em tela, abrimos espaço para redizer a noção discursiva de *esquecimentos ideológico e enunciativo*, formulada por Pêcheux (1995) ao sintetizar uma compreensão possível para o fundamento da subjetividade na linguagem. Trata-se, assim, de dois esquecimentos que esse autor designou, respectivamente, n.1 e n.2. Resumidamente, o esquecimento n.1 tem a ver com o fato de a posição-sujeito se colocar na origem do dizer, supondo com isso fonte de sentidos “seus”; o n.2, por sua vez, tem a ver com o fato de o sujeito indicar *este* e não *outro(s)* sentido(s) para o que “reconhece” como dado “natural”, um saber verdadeiro.

Ainda uma vez, tais observações fazem-nos retomar Pêcheux e Fuchs (1975) *apud* ORLANDI (1988, p. 19). Dessa forma, então:

O sujeito não se apropria da linguagem num movimento individual. A forma dessa apropriação é social. Nela está refletido o modo como o sujeito o fez, ou seja, sua interpelação pela ideologia. O sujeito que produz linguagem

também está reproduzido nela, acreditando ser a fonte exclusiva de seu discurso quando, na realidade, retoma sentidos preexistentes. A isso chamamos de “ilusão discursiva do sujeito”.

Esse deslocamento do sujeito submisso a Deus para o sujeito submisso ao Homem (à Lei) nos faz perceber, entre outras coisas, a concepção de língua imposta às sociedades modernas em geral. No caso, passamos a tomar, com a assunção de ideais burgueses, a língua como instrumento de trabalho, sem história, em si mesma, neutra. E é daí que podemos perguntar: como afastar o sujeito da produção de sentidos na linguagem? Pela língua lógica objetiva, a que o interpela e o assujeita como individualidade suposta, “livre”, “autônoma” — “responderão”, decerto, os defensores do sistema de produção capitalista. Uma “resposta”, pois, entre aspas, dado que se investe em mecanismos pragmáticos, de sorte a “naturalizar” realidades, a linguagem, enfim, de sujeitos “despossuídos” de sua própria língua.

Ademais, outra resposta para o questionamento acima pode ser confirmada mediante aquilo que, de pronto, Haroche (1992) afirma em citação trazida aqui. De acordo com a autora, verificamos, pelo assujeitamento da posição-sujeito atual, que “(...) não se trata mais de compreender, de questionar, mas somente de entender para se submeter”. Nessa direção, dizemos que esta aí, na palavra *submeter*, o cerne daquilo que convém ao sistema capitalista proceder: historicizar o construto sujeito, “seus” direitos e deveres.

Uma vez esclarecido isso, verificamos, pelo posicionamento explicativo de Haroche sobre a função sujeito-moderno, um dos agentes sustentadores de ideários formulados pelo aparelho Estado Escola⁴⁹. Sendo tal instituição um instrumento de poder, um aliado fiel à ideia de combate às contradições sociais, desde sempre existentes em sociedade, percebemos todo um trabalho de individualização da forma-sujeito histórica se efetivando ali. A escola produz, imaginariamente dizendo, homens *coerentes*, homens *civilizados*; produção que se dá por meio de instrumentos de difusão da língua nacional-escrita, a rigor, via gramáticas e dicionários. E é esta língua, entendemo-la assim, a que determina o fazer e o dizer escolares, o processo de alfabetização de sujeitos, em suma.

Esses instrumentos, já analisados aqui, implicam, com efeito, redes de sentidos — relações — determinantes de práticas de ensino e de aprendizagem de alunos. O saber ensinado pela Escola, dessa forma, é produto de demandas historicizadas em um mundo

49 As reflexões que apontamos aqui acerca da instituição Escola não se detiveram em retratar sua história, diacronicamente. Diferente disso, ocupamo-nos em pensar seus mo(vi)mentos (alguns) na história e no político, fazendo-se emergir dali, por meio de tal gesto interpretativo (nosso), sentidos particulares à sua constituição.

inventado: n(o) mundo do capital, n(o) mundo de mercados e consumidores. Afirmamos isso, pois a Escola é

o lugar (...) em que a forma-sujeito-histórica que é a nossa (a capitalista, de um sujeito com direitos e deveres) se configura como forma sujeito urbana: o adulto letrado, cristão, é urbano como projeto. Esse é o imaginário recorrente da civilização ocidental. Porque a Escola adquire toda essa importância? Por que esse sujeito é o sujeito da escrita, o sujeito do conhecimento. Não há urbanidade moderna sem escrita. Não há Estado sem Ciência. E a escrita se aprende na Escola (ORLANDI, 2004, p. 152).

Em contexto brasileiro, após nossa Independência econômica de Portugal (1822), especificamente, sabemos, em contraparte, que a ideia de fundar escolas nasceu de interesses capitalistas imediatos, decorrentes de uma estrutura de Estado hierarquizada, a princípio, pela classe dominante da época. Sendo essa classe, suas ideologias, com efeito, a que veio regular as práticas linguísticas na ex-colônia, houve ali um favorecimento decisivo ao estatuto social garantido à palavra *nação*; isso ocorreu, no caso, pela assunção da República Federativa do Brasil, em 1889.

Tendo constituído, pois, um imaginário de língua nacional, por meio de mecanismos políticos e linguísticos, passou-se à sua produção, legitimação e preservação. Nesse contexto, a Escola, historicamente dizendo, entrou em cena, com seus instrumentos rígidos de ensino⁵⁰, com suas formas de regula(menta)ção de sujeitos e modos de (se) dizer e de ser visto em sociedade. A partir daí, resumindo, houve uma maior disciplinarização de sentidos sociais face às demandas construídas rapidamente pelo Estado, ou melhor, face à perspectiva política de escolarização de brasileiros. Sobre este último ponto, a escolarização, Pfeiffeir (2011, p. 235) o compreende como

(...) espaço de relações de sentidos que investem nos sujeitos formas e gestos de interpretação muito específicos que conformam suas relações sociais. Relações sociais calcadas em sentidos de uma sociedade que se funda pelo efeito da escrita. Enquanto instituição, a escola trabalha na organização do conhecimento da sociedade.

Dito de um modo outro, a Escola (brasileira) legitimou e, com isso, naturalizou uma política de língua nacional (a ser) escrita (falada?) no Brasil. Universalizar essa língua em

⁵⁰ Julgamos oportuno trazer à discussão, ainda que de modo breve, sentidos etimológicos da palavra “ensinar”. De origem latina, *insignare* significa: “designar”, “introduzir marcas”, “pôr sinais” (VIARO, 2004). Neste ponto, tem-se na história do termo *ensinar* sentidos que hoje se repetem, silenciosamente, no (con)texto da Escola; sentidos sinônimos tais como: *objetivar*, *ordenar*, *modelar*, *racionalizar*, dentre outros possíveis.

todo seu território, sustentando a rigor o princípio de unidade linguística instituído ali, constituiu, antes de tudo, o objetivo maior de todo um processo histórico-ideológico de dominação cultural já principado em tempos de colonização portuguesa (PAYER, 2006). As consequências disso para posições-sujeito, pensando-se o processo aliado à gramatização do português, a escolarização, foram definitivas daí em diante. Ou seja, criou-se uma língua imaginária, esvaziada de história, sustentada pela ideologia dominante, corroborada pela busca obsessiva de convergências para o sentido suposto exato, literal que sustenta hoje, ainda mais, o ideal burguês de língua sinônimo de comunicação ajustada, quer dizer, “garantida” por mecanismos pragmáticos forjados, em estrito, pela instância de poder Estado. Com isso, diríamos, vão-se silenciando (seus) sentidos, histórias possíveis de (se) dizer, re(a)presentar, para “benefícios” pressupostos à imagem (demanda ideológica) de não-contradição do dizer.

Em decorrência, o sujeito que se constitui no (e pelo) espaço da escolarização (re)produz ordenadamente a política de uma sociedade marcada pela tecnologia da escrita; ou pelo menos tenta. Afinal, este é o lugar daquele a quem caberá ser visível, discernível, efeito de unicidade: a posição-aluno. Aqui, ainda uma vez, vale lembrarmos que a escrita, enquanto processo de objetivação da linguagem (AUROUX, 1992), é condição estruturante de sentidos e de sujeitos/subjetividades imersos em (con)textos variados da Escola. Por isso é que, por mais estranho que parece reafirmar, a Língua Portuguesa que temos hoje no Brasil não é bem a que outrora falávamos. Auroux (1992), no tocante à questão, conclui dizendo que “a língua em si [pensando nosso caso, a língua *do* Brasil] não existe” — justamente porque o processo de instrumentação a que foi submetida rarefez, a todo tempo, histórias de fatos linguísticos significados por seus falantes em suas práticas de linguagem. Retomando a questão dos instrumentos linguísticos forjados durante diferentes etapas da gramatização da Língua Portuguesa Brasileira, comprovamos, agora, com maior nitidez, o fato de serem construções marcadas pelo político, pela ideologia, por mo(vi)mentos de interpretação assumidos como naturalidade “imaterial”, “a-histórica”.

Vemo-nos, mediante o exposto, em explicações teóricas que nos dizem dos processos de instrumentação do “nosso” português, respostas ao princípio de visibilidade injungido pelo Estado capitalista a indivíduos domesticados pela Escola. Assim sendo, fruto de tal contexto, cabe ao indivíduo interpelado ali como sujeito (pela ideologia da língua “lógica”, a que lhe dá possibilidades e técnicas de se relacionar em sociedade) — sujeito-aluno — obedecer e significar os sentidos da lei. E a lei é: dizer “com suas palavras”, responsabilizando-se pelo

que diz, o que o outro, no caso, o Estado, a ciência, a Escola, afirma enquanto verdade, saberes eternos.

Isso nos faz compreender, então, a forma/fôrma-sujeito capitalista como materialidade, relação instituída entre o simbólico e o político em uma conjuntura dada. Efetivamente, se ao sujeito do capitalismo, escolarizado pela escrita, é imposta a tarefa de ter *(o) que* dizer (algo), por mecanismos de escrita, e não sendo de outra maneira, tal realidade não lhe basta: é preciso, na verdade, saber *como* dizer (PFEIFFER, 2011). Só que esse *como* dizer, suas condições de produção, é (sempre) função única do estatuto conferido sócio-historicamente à língua instrumentada, a língua *da gramática*, uma organização.

Em outras palavras, esse sujeito escolarizado, “seus” sentidos não se formulam, na esfera social, à revelia. Derivam, ao contrário, de identificações dele ao direito e à lógica determinada pela instituição Estado. A gramática, nessa situação, destaca Orlandi (2007, p. 6-7), “faz muito mais do que ser um lugar de conhecimento ou norma. Ela é a forma da relação da língua com a sociedade na história”, um saber que circunscreve o querer dizer de posições-sujeito ao capitalismo, às suas regulamentações. Depreendemos daí o seguinte: há uma força material regulando os sentidos “de” sujeitos e os sentidos para sujeitos, de modo insidioso (ORLANDI, 2012). Uma força que, a nosso ver, importa compreender.

Ademais, antes de encerrar esta reflexão sobre questões do projeto político, institucional e pedagógico de constituição da forma-sujeito moderno, resta trazermos à luz da discussão observações pontuais sobre a atualidade (o século XXI); no caso, discussões sobre a posição-sujeito-capitalista e(m) sua relação com o Estado. Para tanto, volver-nos-emos novamente à pesquisa de Haroche (1992), em que são elucidados aspectos da complexa relação sujeito-Estado/mercado.

Dessa maneira, há de ser ratificado, na contemporaneidade, o efeito interpelação do Estado capitalista sobre processos de individua(liz)ação então concretizados. Nessa direção outra, vemos em ações estatais que se ocupam de excluir o heterogêneo social — o múltiplo na/da linguagem — um fazer-realidade levado a cabo. Esse fazer do Estado atual segue, pois, à risca o imperativo de limpar as contradições sociais, para, enfim, “tornar” garantida a comunicabilidade (a intercambialidade entre) de cidadãos. Quanto a isso, Haroche (1992, p. 220-221) destaca que o mecanismo de assujeitamento da forma-sujeito capitalista tornou-se, na contemporaneidade, complexo; justamente porque:

(...) uma crença mais insidiosa talvez, menos visível em todo caso: a crença na letra, na cifra, na precisão, crença menos visível, pois se consagra a

preservar, de forma sempre mais velada e insistente (em nome dos imperativos jurídicos novos que exigem a noção de responsabilidade do indivíduo), a ideia de autonomia, de liberdade, de não determinação do sujeito, a ideia de que o sujeito não é controlável.

Dessa perspectiva, subsome-nos que a ele, ao construto sujeito, um efeito de contextos variados do fato capitalismo, foram impostas ordens, forças e poderes exteriores (a letra), *invisivelmente*. Isso, na verdade, decorre de apagamentos que à instituição Escola, digamos aqui *tradicional* em oposição à *transformadora*⁵¹, cumpriu sócio-historicamente produzir; visando, para tanto, (i) desviar seu olhar, o de sujeito subordinado, para outras questões e (ii) pulverizar, conseqüentemente, a imagem de indivíduo submisso a um Aparelho Ideológico do Estado (AIE). Contudo, sem afirmá-lo assim, já que precisa se ver “livre”, “autônomo”, “senhor de si e de sua palavra”.

É na relação com esse sujeito chamado de pós-moderno, dotado de razão e de “toda” liberdade, que a Escola do final do século XX e atual vem se colocando. Neste ponto, devido à sua inserção em ideários da doutrina econômica instituída após os efeitos da crise do capitalismo em 1973 (crise do capital), o Neoliberalismo, a Escola, enfatiza a rigor o individualismo-racionalismo suposto “natural” à lógica de capital, o mercado. Ou seja, desse lugar outro de dizer-se, de significar-se, a Escola é individuada por propostas neoliberais; trabalhar a consciência linguística de sujeitos pragmáticos, levando-os a “perceber” efeitos disso socialmente — efeitos da língua suposta atingível — tornou-se, a partir de então, alvo de políticas públicas do Estado (neo?)liberal. Aí está, digamos, o triunfo das políticas educacionais contemporâneas, a propósito as brasileiras. Essas políticas, interessadas pelo saber da ciência da linguagem, a Linguística, aliaram-se a pedagogismos pragmáticos, de sorte a reafirmar sua imagem de língua do conhecimento, exaltada agora como instrumento de conscientização e de superação de desigualdades sociais (SILVA, 2011). Uma língua-completude.

Em vista do argumento posto no parágrafo precedente, subsomem-se processos ideológicos outros imprimindo nova significação à relação sujeito-Escola-sentidos. Como os sentidos de *entender* para se *submeter* (HAROCHE, 1992) já se inscrevem e (re)produzem-se categoricamente em projetos de escolarização/constituição da forma histórica do sujeito capitalista, o sujeito de direitos-e-deveres, a estratégia de dominação cultural (implantação de

51 Historicamente, sabemos que as caracterizações (da Escola) *tradicional* e *transformadora* têm a ver, respectivamente, com os sentidos de *dominação* (cultural) e *liberdade*. Este último sentido, vale destacarmos, é uma construção discursiva que, na relação com ideologias atuais (políticas públicas de ensino), mascara e silencia ardidamente o trabalho de dominação de sujeitos em ações, o dever e o fazer, escolares.

uma cultura linguística *comum*, mundial) fortalece-se a cada dia em filiações de sentido mercadológicas. Aqui, ao trazermos a questão da língua *comum*, argumento sustentado por políticas públicas atuais, é oportuno destacarmos a formulação de Orlandi (2001, p. 4) para o termo *mundialização* econômica. De acordo com a autora, trata-se de um “(...) processo geo-histórico de extensão progressiva do capitalismo em escala planetária e que é ao mesmo tempo uma ideologia (o liberalismo), uma moeda (o dólar), um instrumento (o capitalismo), um sistema político (a democracia), uma língua (o inglês)” (ORLANDI, 2001, p.4).

Assim, a individua(liza)ção da forma histórica do sujeito capitalista, face a demandas capitalistas de consumo, decorre, por funcionar a partir de outras condições/modelos de produção, de exigências exteriores (do Estado, de modelos que institucionaliza). O inscrever-se, então, na racionalidade de tecnologias da escrita, nas tecnologias que demandam linearidade, coerência e consenso às (re)formulações do dizível, é uma resposta a um objetivo único aí: consumir a ideologia circulante da conjuntura, o modelo imaginário de ser visto “plenamente” (completo?) e de estar engajado conscientemente em práticas de sociabilidade necessárias à estrutura em gestão.

Hoje, é essa inscrição do sujeito em um modelo racional da escrita, atravessada por injunções e por particularidades do Estado capitalista, que institui uma regulamentação ainda maior das práticas languageiras. A esse respeito, corrobora-se o ideal de entendimento exigido à forma sujeito capitalista ao se assujeitar para então (se) significar (de acordo com) *o(s)* sentidos estabelecidos pela ordem determinante à produção do capital. As relações sociais que se efetivam nesse caso retomam o princípio de unidade, o de uma língua suposta *comum*, evidente em sociedades de dominação/exploração. Para tanto, ao indivíduo⁵², enquanto efeito que não se divide, é requerida a demanda de, por si só, garantir o funcionamento “natural” do sistema que o produz, o capitalismo. No caso, há mecanismos ideológicos naturalizando a ideia de realidade *comum*, a que constitui a forma histórica do sujeito capitalista.

Com relação a essas condições outras de significação decorrentes do efeito globalização⁵³/mundialização econômica, temos, conseqüentemente, o apagamento da tensão simbólico e político que constitui e institui a linguagem do sujeito capitalista. O global, pontua Orlandi (1988, p. 80), “(...) desconhece a história: ele joga no nível da formulação do político e não em sua constituição”. Daí, então, as formas administrativas que enquadram o

52 Haroche (1992) lembra oportunamente a origem da palavra *indivíduo*. Do latim medieval *indivíduos*, significa: “o que é indivisível”, “o que é particular”, “o que é todo ser particular”.

53 Grosso modo, compreende-se por globalização um processo político-econômico mundial, ocorrido a partir da segunda metade do século XX, cujo objetivo é o de integrar economias e sociedades de vários países. Para uma leitura especializada do assunto, indicamos Ianni (1992).

dizer nos propósitos de uma economia mundial, somadas às tecnologias de linguagem, “garantirem” a não mexida em redes de sentido já estabilizadas, e, também, o não deslocamento da forma histórica sujeito enredada ali: o sujeito jurídico. Neste ponto, ainda segundo a mesma autora (ORLANDI, 1988), notamos que “(...) o efeito mais importante do discurso da globalização é o de se substituir o universal e reduzir as diferenças (ao nível da constituição, da historicidade) a variedades locais (do nível da formulação)”. Isto porque, reforçamos, a tríade Governo-Estado-Política, sua relação, é diluída na ideia de todo-totalidade, ou melhor, na racionalidade científica; o que implica proibição da interpretação outra, o “desconhecimento” de derivas possíveis ao sentido. Em suma, é da perspectiva da língua suposta única, atravessada pela ideologia de unicidade, global e mercadológica, que coisas, pessoas e realidades são hoje formuladas/significadas.

Ante o exposto, podemos afirmar que à forma histórica do sujeito capitalista são pressupostas condições de produção particulares para (se) dizer, significar. Ou seja, o sujeito contemporâneo, uma posição discursiva/construto de ideologias de mercado, produz sentidos agora determinados por modos de estar na sociedade global de que é parte. Nesse contexto, a questão fundante não é a de não podermos falar como “quizermos”, mas a de *ter de sustentar uma racionalidade* (pensando aqui a relação sujeito-linguagem) ensejada externamente a nós, na condição de um “bem comum”. E aí é que entra, insidiosamente, o efeito Estado — seus investimentos empresariais e administrativos na língua, seus investimentos no consenso de uma época conectada no (e pelo) ideário de “igualdade-inovação-liberdade”. Tudo isso, de acordo com o discurso do Estado mercador, significa “*superação*” de diferenças, de classes sociais (ORLANDI, 2001).

Esclarecidas todas essas questões teórico-metodológicas que dizem do efeito de subjetividade e(m) sua relação sócio-histórica-ideológica com mecanismos de interpelação-individualização-significação do Estado capitalista atual, passemos à exposição de algumas conclusões. A isso tudo, lembramos ainda uma vez, está atrelado “(...) à questão da objetividade econômica e não apenas à subjetividade dos indivíduos” (BERTOLDO, 2007, p.5). Manter o consenso das pessoas, circunscrevendo-as aos interesses do capital, à utilidade pressuposta à comunicação, constitui, então, o ponto nevrálgico do discurso que re(a)presenta sujeitos imajados como “fortes”, “autônomos” e “conscientes de si”: o discurso neoliberal.

2.3 Conclusões

Considerando as discussões empreendidas neste segundo capítulo focalizando o tema colonização linguística no Brasil, podemos destacar, neste espaço, sentidos avivados ali às palavras *unidade*, *clareza* e *entendimento*, formulados pelo discurso do homem colonizador, em que se dizem, a princípio, de ideários político-linguísticos ocupados da evangelização e conversão de povos não-cristãos (índios) à cultura europeia. Assim, ao que nos ensinam as etimologias dessas palavras, consideramos que todas elas funda(menta)m ideia *comum*, qual seja: a ideia de língua instrumento, objeto comunicável entre homens. Consoante, então, ao dicionário etimológico, *unidade*, do latim *unitas*, designa: a qualidade do que é “‘único’, ‘indivisível’; ‘individual’, ‘não plural’”; *clareza*, do latim *clarus*, designa: “‘claro (em relação à luz ou cor)’, ‘alto (em relação ao som)’”; *entendimento*, do latim *intendere*, designa: “‘estender’, ‘propor-se’, ‘reforçar’” (VIARO, 2004).

Com efeito, a questão da comunicação entre sujeitos colonizados e o homem branco, durante a colonização do Brasil, por portugueses, sempre foi foco de interesses político-econômicos estruturados, ali, em vista dos ideais *unidade*, *clareza* e *entendimento* — respectivamente, unidade *da língua*, clareza *à nação* então construída e entendimento *do Estado*, pela comunicabilidade que imaja às prática languageiras de indivíduos. Para tanto, vale destacarmos que foi necessária a efetivação de um longo processo de instrumentação da língua falada e, aos poucos, escrita em nosso país, que se deu, em tese, por um mesmo objetivo: tornar discernível, evidente e organizável, juridicamente dizendo, sujeitos e sentidos ali constituídos. Ou, consoante a Pêcheux (1990a), “evitar a formulação equívoca da língua”, fazendo, no caso, uso do “logicamente estabilizado”, enunciados produzidos em contextos da Lei, historicamente, para controle de pensamentos. Foi, pois, o “lógico” “da” língua aquilo que permitiu objetivar a linguagem, via método gramatical, via técnicas ocupadas da ideia e necessidade de expurgo de equívocos no/do dizer.

Entendemos, por isso, a questão da colonização linguística no Brasil como discurso efeito da passagem do português como língua de colonização para o português como língua nacional. A constituição de tal língua, a nacional, representou um espaço de controle da enunciação de sujeitos, de “certezas” de comunicação. Antes de tudo, coube aos portugueses “darem” à colônia Brasil uma língua comum, uma estrutura linguística homogênea, para, depois, instituírem-na, por meio de tecnologias de linguagem, gramáticas e dicionários, entre indivíduos falantes. Que seja lembrada aqui a função do Estado, suas instituições, a Escola, instituído em nosso país sob o propósito de “garantir” a ordem social.

O próximo capítulo nos faz pensar os mecanismos tomados como lógicos (“naturais”) à nossa língua, forjados para fazer funcionar o princípio de unidade linguística necessário à instância política Estado, ao seu poder. Nesse passo, referimo-nos ao acontecimento exame *vestibular*, às suas técnicas/ideologias de sustentação da imagem de Língua Portuguesa ideal, suposta favorável à comunicação de brasileiros. Aí entram questões históricas que muito nos interessam compreendê-las. São condições de produção/reprodução outras, determinando o dizível, o saber administrado em espaços escolares que, sabemos bem, fixam horizontes (modelos) de conhecimento, que, ao individua(liza)r sujeitos pelo ideal de Língua Portuguesa padrão (correta?), acabam afetando processos de subjetivação que ali se dão/constituem.

Antes de encerrar essas “conclusões”, voltamos à epígrafe inspiradora do capítulo. Assim, de saída, estão significados ali efeitos da disciplinarização (funcionamento) das línguas; tomado o caso do português brasileiro evidenciamos, pois, fortemente, a relação texto/linguagem e técnicas de produção do dizer. Ou, dito em uma forma outra, há que se fazer “natural” a obediência aos sentidos da formação discursiva que, na conjuntura, interpela indivíduos à condição de sujeitos “livres”: a política neoliberal.

A seguir, passamos à compreensão de sentidos constitutivos da relação sujeito-língua via uma prática de linguagem que, há pouco aludida, é-nos ainda contemporânea: o exame vestibular. Dali, em estrito, interessa-nos saber do efeito de políticas públicas de Estado que estruturam a Língua Portuguesa da nação Brasil atual; via formas ditas “corretas”, esperadas à expressão de uma comunicação — diríamos: cultura educacional global — *comum* a todos nós, imaginariamente.

Capítulo Três

DA INSTRUMENTAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL A MECANISMOS HISTÓRICOS DE FUNCIONAMENTO DO DIZER: O VESTIBULAR

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. (...). A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível. (...). Pois nessa técnica delicada estão comprometidos todo um campo de saber, todo um tipo de poder. (FOUCAULT, 2001 [1977], p. 154).

Interessa-nos, neste terceiro capítulo, descrever aspectos históricos da constituição de sentidos do exame de acesso ao Ensino Superior brasileiro nomeado de *vestibular*. Para tanto, são atreladas reflexões do filósofo M. Foucault (2001, 2013) sobre a temática do *poder*; este enquanto relações de força entre o simbólico e o político que regem sociedades. Em específico, diremos, neste capítulo, do estatuto da instrumentação da prova de redação do vestibular, ou seja, os sentidos que ela formula e faz circular socialmente, no Brasil, para a avaliação de textos escritos por vestibulandos. A questão pressuposta à discussão em tela relaciona-se, em suma, aos mecanismos de poder determinantes do jogo saber-dizer, enquanto técnica/instrumentação, e dever-dizer, enquanto injunção/objetivação, em situação de vestibular.

3.1 HISTÓRICO DO EXAME VESTIBULAR NO BRASIL

Apresentamos, no capítulo anterior, reflexões que dizem do processo de constituição da Língua Portuguesa “do”⁵⁴ Brasil. Ali, em estrito, foram explicitados argumentos históricos da questão da instrumentação da Língua Portuguesa no Brasil. Por sua vez, interessa-nos pensar agora um importante mecanismo discursivo criado, no século XX, para também

⁵⁴ No segundo capítulo, várias vezes, marcamos com aspas essa palavra. As aspas sinalizam ali sentidos-outros (possíveis) à expressão *do Brasil*. Isto porque tenciona as ideias de lugar e/ou de caracterização. Para nós, é efeito da nossa constituição linguística (do Brasil?): a memória sócio-histórica do homem colonizador.

operacionalizar a política de sedimentação da língua “de” brasileiros escolarizados: o vestibular. Dito de outro modo, vamos compreender, aqui, efeitos de sentido do exame vestibular, seus instrumentos linguísticos de controle/disciplinarização de sujeitos e de discursos na conjuntura atual. Antes disso, cumpre revisitarmos a história do ensino superior no Brasil, sua configuração, pois, consoante à nossa perspectiva teórica, a AD francesa, todo processo de significação traz em si a marca inexorável do político, isto é, a divisão do sentido e sua direção já determinadas por injunções que, no caso, derivam de nossa formação social capitalista.

Assim sendo, iniciamos nossa discussão esclarecendo que a criação de Instituições de Ensino Superior no Brasil (IES) deu-se tardiamente, apenas no século XIX, ao processo de colonização aqui efetivado, se compararmos com outras partes da América também colonizadas — mas por espanhóis. Em se tratando da questão, citamos, a propósito, as universidades *Autônoma de Santo Domingo*, na República Dominicana, fundada em 1558, e *San Marcos*, em Lima, fundada em 1551, que, uma vez instituídas, receberam foral de reis espanhóis para exercício do ensino superior na Colônia.

Em relação ao Brasil, sabemos que o contexto socioeconômico e político daquela época não permitia rapidez assim para se servir de universidades. Neste ponto, recordemos o fato de termos sido colônia de exploração (as ações da Corte Portuguesa tiveram como foco o enriquecimento pessoal, economia agroexportadora e escravista) e não de povoamento, como foi o caso de países da América do Norte. É daí, grosso modo, que devemos considerar o estatuto histórico das palavras *universidade brasileira*, suas leis, de onde são faladas, os efeitos disso na estrutura social de territórios outrora explorados por portugueses.

Em decorrência do exposto no parágrafo anterior, lembremos ainda aqui dois fatos: 1º) a instituição Escola, no Brasil, “(...) nasce como escola de catecúmenos, ou seja, com a função de ensinar a doutrina cristã, católica, para que os habitantes da terra pudessem ser batizados e tornarem-se cristãos e civilizados” (SILVA, 2007, p. 6); 2º) a Escola do Brasil Colonial, dirigida pela missão jesuítica da Companhia de Jesus, sofreu, já em sua constituição, os efeitos de uma política de divisão — um ensino fragmentado — daquilo que, aos poucos, coube a colonos, a elite pensante em formação, conhecer e a não-colonos, indivíduos que seriam civilizados, apenas saber. A esse respeito, Alves (*apud* Nunes, 2001, p. 32) nos esclarece de que

(...) na política imperial, a instrução primária pretendia cumprir um papel civilizador e a instrução secundária se destinaria a formar a elite ilustre e

ilustrada, inserida mais plenamente nos atributos de liberdade e propriedade, portadora de privilégios do pequeno círculo que participava do poder de Estado, tanto no nível local, quanto no nível mais amplo do Império.

Em tese, foram essas as condições de produção que, paulatinamente, instituíram princípios de ensino de alfabetização em nosso país; uma educação dependente da metrópole Portugal, produzida por ideologias muito diferentes: a princípio, pelo crivo ideológico da Igreja, a Companhia de Jesus — durante o período de 1534 a 1777, e, depois, pelo crivo ideológico do Estado Moderno capitalista. No que tange ao ensino superior, sabemos, por sua vez, que políticas não muito diferentes das do contexto evidenciado na citação acima continuam a existir: políticas *de* [elite] e para *alguns* [os filhos dessa elite]. Assim, passado o tempo de instrução secundária, os filhos de colonos dirigiam-se para Portugal, para que lá fosse efetivada uma nova etapa em suas formações. Por isso, podemos dizer que Coimbra foi a primeira universidade “do” Brasil. Lá, portanto, indivíduos que aqui tiveram acesso à educação nobre haveriam de prosseguir em estudos profissionalizantes.

Indo mais adiante, no início do século XIX (1808), temos a criação das primeiras Escolas de Educação Superior no Brasil. Quanto a isso, Oliven (2002), em estudo minucioso da questão, pontua que a função dessas escolas, a princípio elitistas, era simplesmente a de preparar/treinar brasileiros para o exercício da profissão, conseguida, unicamente, a partir do ingresso a um dos três cursos seguintes: Medicina, Direito e Politécnica. Neste ponto, vemos o quão restritas eram as possibilidades da formação profissional da época, tanto no que diz respeito a seu acesso, quanto às escolhas ali disponíveis. Vale lembrarmos também da criação de cursos de Direito, em Olinda e São Paulo, e da abertura das Escolas de Minas, em Ouro Preto; ambos em 1827.

Nesse período histórico, conhecido como Imperial, devido à instalação da Família Real portuguesa no Brasil, assistimos a criação da Universidade do Rio de Janeiro (em 1920); nossa primeira IES, que, na verdade, conjugava as faculdades profissionalizantes existentes em cidades do Rio e Niterói. Sob decreto do governo Federal, Eptácio Pessoa, Decreto n.14.343, essa universidade foi então instituída no país sob propósitos de ensino profissional e de pesquisa. Daí, em decorrência, o fato de a pesquisa acadêmica no Brasil não ser subsumida, historicamente dizendo, como condição necessária à produção de conhecimentos outros. Na verdade, o foco de atenções ali foi informar sobre um conteúdo “X”, e não exatamente mexer em redes de sentido (conhecimento?) sedimentadas.

Dando continuidade ao projeto de formulação de uma elite brasileira pensante, agora, por meio de IES, Getúlio Vargas, no ano de 1931, aprovou o estatuto das Universidades no

Brasil; um ano após a criação do Ministério da Educação e Cultura, órgão do governo federal tomado pela função de rever a questão do analfabetismo no Brasil. Para se constituir como universidades, dever-se-iam, nesse contexto, oferecer (pelo menos) três dos cursos seguintes: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Tal realidade histórica, por sua vez, fez com que, daí em diante, o discurso em sua prática sobre criação de universidades proliferasse no Brasil. Efeito disso, por exemplo, foi a criação da Universidade de Brasília, em 1935. Tal IES, vale destacarmos, significou, mediante objetivos iniciais pressupostos à sua fundação, um espaço possível à pesquisa acadêmica efetiva, que, em outras palavras, pode apresentar uma mudança radical na forma de funda(menta)r práticas de ensino superior. Porém, a ideia, certamente vista como ameaça à ordem dominante, a formação social capitalista, não logrou êxitos esperados: em 1939, a Universidade de Brasília foi extinta, por motivos políticos, e seus cursos transferidos para a Universidade do Brasil, antiga Universidade do Rio de Janeiro.

Nesse contexto, o de ressignificações e de expansões de políticas universitárias precípuas à sociedade brasileira de então, outras universidades foram fundadas: em 1934, instituiu-se a Universidade de São Paulo, à qual, sendo parte do estado mais rico do Brasil, São Paulo, foram concedidas autonomias, sem, portanto, ter de se submeter ao controle do governo federal; em 1946, sob decisões de ordem religiosa, fundou-se a Universidade Católica do Brasil. Neste momento, ocorreram trabalhos de formação pedagógica prescindindo da perspectiva da pesquisa. Ademais, no mesmo período, também chamado de Segunda República ou Era Vargas, lembramos, 22 universidades federais foram instituídas em capitais do país, além de outras 9 católicas.

Observadas as mudanças na esfera educacional brasileira, o caso do Ensino Superior, sua história, houve, em contrapartida, a expansão do chamado ensino médio escolar; fato que engendrou a promulgação da “Lei da equivalência, de 1953”. Esta lei, grosso modo, equiparou cursos médio-técnicos a cursos médio-acadêmicos, o que favoreceu alunos, todos os concluintes de um desses cursos e não mais, como antes, alguns, à oportunidade de prestar o exame vestibular (antes disso, prestava-se vestibular somente alunos de cursos médio-acadêmicos) (SILVA, 2011).

Anos depois, em 1961, atrelou-se à educação brasileira a primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Essa lei, seus efeitos e possibilidades de instituir uma estrutura outra de ensino público no Brasil, alterou pouco nosso cenário educacional. Ela, em verdade, privilegiou questões de ensino, deixando outras, a propósito, a questão da pesquisa, à

margem. Sua novidade esteve apenas no fato de assegurar a representação de estudantes em colegiados, em proporções devidas (OLIVEN, 2002). Aqui, é oportuno dizermos da reforma universitária ocorrida em 1968; momento em que despontou o chamado *Exame Vestibulares*⁵⁵, a princípio de caráter apenas classificatório. Ou, na forma como hoje é designado, *Processo Seletivo Unificado*⁵⁶ para o ingresso de estudantes à Educação Superior. Porém, há de ser lembrada aqui a data em questão: 1968 diz do período de Ditadura Militar no Brasil, diz daquilo que impulsionava a implantação de um sistema educacional comum, logicamente estabilizado, sem as antigas cátedras, com currículos organizados em duas etapas: a básica e a de educação profissionalizante, no país. Daí em diante, assistimos ao início de um processo de expansão das universidades no Brasil, cuja justificativa foi, na época, a demanda de mais vagas para estudantes universitários.

Nesse momento, entretanto, a década de 60 do século passado, podemos afirmar que as universidades existentes em nosso país passaram por momentos de vitalidade, debatendo assuntos, como cultura humanista, ciência e tecnologia. Criaram-se “Centros Populares de Cultura” e “Campanhas de Alfabetização de Adultos”, que começaram a questionar a educação elitista vigente. Notemos, a esse respeito, que a ideia de ensino superior democrático constitui-se, paulatinamente, em um ideal necessário e justo a brasileiros, como um todo (OLIVEN, 2002). O Artigo 5º da Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, aborda o item Educação, designando-a como direito de todos e dever do Estado (e da família). Apesar disso, sublinhamos que há instabilidades na forma de gerir uma proposta de Ensino Superior brasileiro, aliando práticas de ensino à pesquisa e a aprendizagem ao trabalho de reflexão-questionamento-reformulação do saber. Isto porque as faculdades, em geral, filaram-se às demandas de orientação profissional ainda elitista no país. Esse foi, então, um momento em que se repensou nosso sistema educacional.

Observadas as condições sócio-históricas do processo político de instituição/produção do Ensino Superior no Brasil, é notória, a despeito de reestruturações políticas que se fizeram, a demanda de uma hegemonia pensante (elitizada) estruturando e determinando sentidos à

55 Grafado inicialmente na forma plural (vestibulares = provas), esse exame surgiu em nossa história educacional quando as modalidades de ensino secundário e superior passaram por reformulações demandadas ali. Como, aos poucos, a quantidade de candidatos inscritos em tal prova tornou-se superior ao número de vagas oferecidas por universidades do Brasil, houve necessidade de encontrar meios ocupados da “resolução” disso.

56 Em nosso país, o primeiro vestibular unificado ocorreu em 1976, quando se criou a FUVEST (Fundação Universitária para o Vestibular). Essa instituição autônoma tornou-se, a partir de então, responsável pela realização dos exames vestibulares em um contexto específico: o do estado de São Paulo. A aplicação de provas, mantida até hoje assim, ocorre em duas etapas: uma primeira, de caráter eliminatório, no formato *questões de múltipla escolha*; uma segunda, de caráter classificatório, no formato *questões discursivas e produção escrita de uma redação*. Atualmente, esses formatos da prova vestibular FUVEST correspondem aos de muitas universidades do Brasil; a que adiante analisamos configura-se de modo semelhante.

palavra *universidade (brasileira)*. Sua função, diríamos assim, tem a ver com a imagem construída, sócio-historicamente, a partir do item lexical *legítimar*: “tonar verdadeiro”, “fazer circular” e “fixar” saberes (os da classe dominante do país). Aqui, compreendemos o discurso intelectual outrora produzido *sobre* nossa língua como discurso de uma língua exposta aos interesses e necessidade da academia, ao trabalho político da universidade (à instituição do verdadeiro conjecturado à relação linguagem-pensamento-mundo, linearmente).

Passando à questão da história do vestibular, entendemos, mediante o exposto, o discurso ali construído *sobre* a Língua Portuguesa, (n)as filiações de sentido do fazer-dever-dizer da universidade. Ora, relembremos, nesse passo, o fato seguinte: o vestibular é resposta aos mecanismos de coerção/individua(liza)ção da forma sujeito histórica capitalista, a que é interpelada pelo Estado Moderno. Daí ser um mecanismo político ocupado da preservação de representações históricas da língua e, conseqüentemente, da produção de dizeres sobre sujeitos que não se submetem à sua realidade. Dito de um modo outro, o contexto de instituição do Ensino Superior (nosso) fala de um lugar garantido, imaginariamente, às práticas de ensino e de aprendizagem na universidade, o lugar de três demandas constitutivas do mundo da lógica: a transparência, a univocidade e a regularidade de sentidos a (se) dizer. Essas demandas são históricas, repetimos, efeitos de aspectos político-ideológicos condizentes à circulação do pensamento dominante de uma língua como instrumento *objetivo* e *útil* à comunicação entre sujeitos, conforme acirrado pelo pensamento capitalista.

Em sendo assim, compreendemos *como* e *porque* o vestibular instituiu-se no Brasil. Criado na primeira década do século XX, sob o *Decreto 8.660, de 5 de Abril de 1911*, que aprovou a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental do Brasil, o exame vestibulares integrou-se às relações institucionais legitimadoras do dizer, ao do Estado de direitos-e-deveres da sociedade brasileira. De saída, foi necessário definir tal decreto, regulamentá-lo; e isso se deu via “Reforma Rivadávia da Correa”, que, entre outras determinações, fixou critérios avaliativos às provas de admissão⁵⁷ ao Ensino Superior (provas realizadas em duas etapas, uma escrita e outra oral), além de bancas, calendários e taxas de inscrição. Dessa forma, então:

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 efficazmente o estudo das materias que constituem o ensino da faculdade. O exame de admissão a que se refere este artigo

⁵⁷ Nesse contexto, a palavra *admissão* correspondia à ideia de habilitar estudantes ao ingresso no Ensino Superior, e não exatamente a de seleccioná-los para tanto.

constará de prova escripta em vernaculo, que revele a cultura mental que se quer verificar e de uma prova oral sobre línguas e sciencias (BRASIL, Decreto n. 8.660, de 5 de Abril de 1911, Art. 65).

Anos mais tarde, em 1925, o antigo *Exame de Admissão*, que dava a alguns estudantes o acesso, mediante a obtenção de nota mínima exigida, ao Ensino Superior, foi extinto; sucedeu outra reforma em nosso país, a “Reforma Rocha Vaz”. Passamos, a partir daí, ao vestibular unificado, isto é, uma mesma prova para vários cursos ofertados em uma mesma universidade. No caso, o critério de avaliação *nota mínima*, exigido para a habilitação de estudantes em uma IES, foi substituído por outro: a *classificação de candidatos* aprovados segundo ordem decrescente de notas e o número de vagas ofertadas pelo curso superior. Quanto ao sistema avaliativo dos primeiros vestibulares aplicados no Brasil, sabemos que as provas, escritas e orais, continham questões de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Ciências (Física, Matemática e Química) e de conteúdos relativos ao primeiro ano de curso do aluno ingressante na faculdade (OLIVEN, 2002). Essas provas passam a ser aplicadas em duas fases, ambas de caráter eliminatório e classificatório. A primeira delas é composta de questões objetivas; a segunda de questões discursivas. Somente aos candidatos selecionados em ordem decrescente de notas é dado direito de prestar a segunda fase.

Diante disso, constatamos que a procura de estudantes brasileiros pela formação superior crescia ainda mais. Tal realidade produziu, após o *Decreto 68.908 de 13 de julho de 1971*, que, na época, passou a regulamentar os vestibulares em todo nosso país, um efeito homogeneizador sobre o público dessa prova. O primor de regularidade que circunscreveu os sentidos da prova vestibular faz-nos perceber isso. Ora, como já dito aqui, toda posição-sujeito é histórica. Por isso, notamos sentidos sendo divididos a partir da configuração-objetivação assumida pelo exame em questão; sentidos que se “mostram” ali reconhecíveis apenas por e para alguns estudantes.

Em se tratando, particularmente, de um mo(vi)mento de entrada em dado lugar, conforme à etimologia da palavra *vestibular*, reconhecemos sentidos já construídos para tanto. Do latim *vestis*, cujo sentido estruturante é o de *entrada*, o *vestibulum* era: “uma peça na entrada da casa onde as pessoas retiravam roupas de rua [...] ao chegarem ou as colocavam antes de sair” (VIARO, 2004). Ao sentido de *entrada*, também, estão relacionados sentidos inscritos na ordem etimológica da palavra *universidade*: do latim *universum*, “‘o mundo, o universo’, literalmente ‘tudo junto’ ou ‘tornado um’, de *unus* mais *versus*, particípio passado de *vertere*, ‘tornar’” (VIARO, 2004). Ou seja, o vestibular sustenta sentidos de universidade, dá lugar à versão do um, a imagem construída e aceita socialmente *sobre* um saber. Atuar

em/sobre dada realidade, determiná-la pelo efeito de “mesmo”, pela reprodução de coisas e de ideias tomadas, ideologicamente, enquanto “comuns” em sociedade, são, pois, sentidos tomados pelo vestibular, pela universidade.

Em síntese, esses efeitos do exame vestibular dizem-nos de duas questões: a seleção e a avaliação de estudantes ao ingresso em uma IES. A primeira questão, uma finalidade primeira ali, está significada pela imagem de aluno ingressante no Ensino Superior: aquele que tem domínio sobre a língua institucionalizada pelo Estado, o português padrão. A segunda, a ser desenvolvida ainda na próxima seção, aponta para o efeito instrumentação linguística (mecanismos de disciplinarização do dizer) inscrita na prova vestibular. Sobre esta última questão, seus efeitos, importa sublinhar, pensando-se o contexto atual do vestibular, que são formuladas injunções a vestibulandos, tendo por base sentidos constituídos no bojo de políticas educacionais marcadas pelo discurso socioeconômico neoliberal. Ou seja, políticas de mercado. Estas individua(liza)m a Escola, a língua, a prova vestibular, melhor dizer, o modelo, pelo imaginário da lei: a política de acesso à educação superior no Brasil é igualitária, garantida, no caso, por nosso Estado a todos os seus cidadãos. Fato esse irreal, já que alguns participantes do vestibular são efetivamente os beneficiados de tal discurso homogeneizante.

Antes de passar à discussão seguinte, trazemos uma observação geral. Esta pretende explicitar o efeito-utilitário embutido na política de avaliação do vestibular. Assim, afirmamos que a utilidade ali presente nada mais é que uma das respostas à questão material que funda os sentidos do termo *exame*. Este termo, historicamente dizendo, é feito de mecanismos lógico-jurídicos construídos historicamente a serviço da instituição-manutenção da língua de Estado. Nesse contexto, fazem-se “naturais” as ações de normalizar, classificar e punir vestibulandos. Tanto é assim que essa “naturalidade” impôs ao vestibular um referencial às metodologias educacionais em nosso país, produzindo, assim, um discurso *sobre* o ensino. E suas provas, vale acrescentarmos, visam a corroboração disso: o efeito suposto utilitário do exame para a educação brasileira. A propósito, citamos o posicionamento de Rocco (1995), em que são exemplificadas decorrências disso, em estrito, para o ensino de Língua Portuguesa/redação nas escolas. Consoante à autora,

o vestibular, quer queira, quer não, vem se transformando em um *imperativo categórico* a nortear o ensino — seja quanto à seleção do conteúdos tratados, seja quanto ao próprio encaminhamento técnico-pedagógico do tratamento

de tais conteúdos, seja, ainda, no tocante à feição e orientação do material didático que se utiliza nas escolas (ROCCO, 1995, p. 24).⁵⁸

Certamente por isso, reflete Rocco (1981), “há uma crise na linguagem” [escrita] em contexto do vestibular.

De uma redação de vestibulandos, espera-se um mínimo de produção pessoal, por simples que seja, e não a presença maciça de *injeções* verbais realizadas através de clichês ou ainda de *enxertos* produzidos a partir de trechos inteiramente pré-fabricados. Espera-se ainda que tais indivíduos apresentem um discurso coerentemente organizado, onde efeitos correspondam a causas, onde as finalidades pretendidas se mostrem claras, onde não haja contradições entre o que foi dito antes e aquilo afirmado depois (ROCCO, 1981, p. 247-248).⁵⁹

Esse mínimo esperado não produz também efeitos no dizer de vestibulandos? — questionamos. É certo que sim. Pensando-se a questão pelo surgimento dos primeiros exames admissionais de ingresso ao ensino superior no Brasil, essas não eram as expectativas ali projetadas. Mesmo porque, ali, a prova de redação não se apresentava como hoje: uma obrigatoriedade nesse processo seletivo. A preocupação do vestibular, lembra-nos Netto (1985, p. 42), “era (...) a de uma avaliação global do desenvolvimento intelectual do candidato e de uma aferição da sua capacidade para compreender estudos em nível superior sem vinculação a carreira ou cursos específicos”.

Estava, portanto, em jogo ali avaliar o desenvolvimento intelectual e integral do candidato e não um repertório “tomado” como condição única de ingresso na academia. Mas, infelizmente, os sentidos que fundamentaram esse exame de acesso ao ensino superior brasileiro passaram, na conjuntura, a outros; passaram a sentidos que atrelam o ensino fundamental e médio às políticas de ensino universitárias (políticas de Estado). Aqui, faz-se oportuno esclarecermos que decretos como o 8660/11, que regulamentou a prática escolar do famoso Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, foram redigidos, visando a impedir a proliferação de cursos preparatórios (“Cursinhos”) para entrada em IES. “O Colégio Pedro II tem por fim proporcionar uma cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável a todas as exigências da vida, e difundir o ensino das ciências e das letras, libertando-o da preocupação subalterna de curso preparatório”, pontuava tal decreto (BRASIL, Decreto n. 8.660, de 5 de Abril de 1911, Art. 1º). Todavia, ao que é ensejado pela lei, em sua prática, o discurso é outro; e isso distorce a função legislada à Educação Básica em seus níveis fundamental e médio.

⁵⁸ Destaques em itálico são da autora.

⁵⁹ Destaques em itálico são da autora.

Volvendo-nos à questão da prova de redação, sua inserção obrigatória no contexto do vestibular, a partir de 1976, compreendemos melhor o porquê de o Ensino Superior do Brasil ter reconhecido e efetivado a necessidade de mudanças na forma de selecionar seus alunos⁶⁰. O vestibular, conforme destacado acima, produzia efeitos negativos (a ideia de exame deslizou para a de modelo de ensino) sobre as escolas de Educação Básica de nosso país. Suas provas de múltipla-escolha, padronizadas, apresentavam à universidade da época (1911-1976) um perfil de aluno treinado, daí massificado, enquadrado em respostas e macetes (“conhecimentos”) sabidos de cor. Esse treino, vale observarmos, suscitava, em colégios⁶¹ da elite brasileira, como o *Culto à Ciência*, no estado de São Paulo, e *Pedro II*⁶², no estado do Rio de Janeiro, os “vestibulinhos”, isto é, provas, simulações, do então exame vestibular: quem quisesse estudar nesses colégios teria, pois, que se submeter ao “vestibulinho”, já que não havia vagas para todos os alunos. Esse sistema de avaliação foi usado ali, durante anos, para selecionar o público de estudantes imajado por tais instituições de ensino, até o momento em que foi proibido por determinação do MEC, no ano 2000.

Nos anos seguintes, após essas mudanças efetivadas no exame vestibular, houve um longo processo de expansão das políticas de Ensino Superior no país, uma memória outra passa a constituir sentidos que emergiram dali. A nova LDB, 9394/96, deu às IES autonomia para a diversificação dos processos seletivos vestibulares. No ano de 1999, assistimos a formulação de princípios de um Exame Nacional (único) para todos os alunos brasileiros, o ENEM. Este exame, aos poucos, vem substituindo o tradicional vestibular, impondo, em contrapartida, mecanismos outros de seleção e de avaliação de estudantes. À prova vestibular, em outras palavras, foi dada “nova cara”, uma vez que a relação Escola-Estado é atravessada hoje por demandas neoliberais: o mercado capitalista determina a (re)produção de saberes tidos como necessários à profissionalização já “naturalizada” em academias.

A seguir, passamos à compreensão do que (ainda) é a prova de redação do vestibular no Brasil. Neste passo, interessa-nos compreender sua organização (imaginária), ou seja, os

60 Lembramos que, durante os anos de 1970 e 1980, houve, no Brasil, a inserção da linguística como disciplina obrigatória em cursos de letras. Esse momento produziu, daí em diante, mudanças significativas em práticas de ensino-aprendizagem de alunos. Uma delas foi justamente o trabalho com o texto na sala de aula.

61 No decorrer da história, o sentido da palavra *colégio* passou a denotar, no Brasil, índice de *status* socioeconômico. Isto porque, pensando-se mais especificamente a conjuntura atual, traz a ideia de ensino de qualidade, um preparatório para o exame vestibular. Diferente a propósito do que outrora significou: um espaço vexatório, dado que escolas ditas conceituadas eram as públicas (o Estado nos fazia jus a isso). Isso tudo, em tese, diz de sujeitos históricos e de mecanismos de normalização do saber circulante em tais contextos.

62 Lembramos que, em várias cidades do Brasil, existiram colégios com princípios e práticas educacionais semelhantes às dos Colégios *Culto à Ciência* e *Pedro II*.

instrumentos que dão corpo aos mecanismos linguísticos constitutivos da avaliação a que se presta.

3.2 A PROVA DE REDAÇÃO NO (E DO) VESTIBULAR

3.2.1 Considerações prévias

Foucault (1988, 2001) diz-nos de procedimentos de controle dos discursos e das condições de produção em ação do instrumento avaliativo designado *prova*. Em outras palavras, esses procedimentos significam o efeito-lei, o poder da normatização que interpela a posição sujeito-jurídico capitalista (alunos) por seus direitos-e-deveres e, conseqüentemente, obriga-lhes a significar sentidos já-sabidos, produzidos sócio-historicamente, acerca de dada prova; e não outros sentidos, ali, decerto possíveis. Sendo assim, interessa-nos saber agora da historicidade constitutiva do acontecimento prova de redação de vestibular.

Primeiramente, pensamos a função social da palavra *prova* (em sua política de significação). Foucault (2013), a esse respeito, compreende o efeito disciplinarização — o “poder disciplinar” — que se encontra em funcionamento ali. O objetivo de todo exame, elucida o autor, é disciplinar sentidos e sujeitos. Daí ser a disciplina, dentre outras coisas, aquilo que permite o sucesso do exame. Este, por conseguinte, busca estancar o movimento constitutivo da língua, organizando-a, no caso, de um jeito só; fato que se dá em vista do que cabe ser a língua, imaginariamente.

Sob essas condições, o instrumento *prova* engancha-se à ideia de normalização do fazer, do dizer. Para tanto, o jurídico, enquanto efeito do poder que a institui e legitima, estabelece entre e para sujeitos o que considera “correto” à interpretação da letra exposta à leitura, a propósito, em uma prova como a de redação de vestibular; lembramos que, nessa situação, o jurídico, trabalhando tal interpretação, determina *o que* e *como* é a reprodução do dizível.

Em síntese, a lógica da ideologia jurídica — ou, nas palavras de Foucault (1988), “suas técnicas” — recobre o *a se dizer* do instrumento prova de opacidade. Recobrimento esse que é engendrado via ferramentas legitimadoras e modelizadoras de práticas de linguagem do (con)texto em questão. Àquele aluno obediente será conferido, em decorrência dessa lógica, o prêmio de melhor colocado, entre outros alunos, no exame que prestou. A citação abaixo nos

permite perceber, neste ponto, a questão das políticas que instituem o instrumento prova. Assim, temos, na conjuntura atual, que

(...) os novos mecanismos de poder funcionam não pelo direito, mas pela técnica, não pela lei, mas pela normalização, não pelo castigo, mas pelo controle e que se exercem em níveis e formas que extravasam do Estado e de seus aparelhos. Entramos, já há séculos, num tipo de sociedade em que o jurídico pode codificar cada vez menos o poder ou servir-lhe de sistema de representação (...) (FOUCAULT, 1988, p.86).

De modo específico, no que respeita à formulação da prova do vestibular, sua ferramenta em operação é o *Manual do Candidato*. Ali, as relações sujeito e história/sentidos são apagadas, para que o aspecto objetividade seja, a rigor, entendido e praticado “conscientemente” por leitores-vestibulandos. Ou seja, há um efeito-técnica circunscrevendo a filiação de sujeitos e de sentidos a um (con)texto institucional, o do vestibular.

Historicamente, sabemos que o objeto manual, de acordo com a perspectiva que o funda(menta), a didático-pedagógica, é-nos apresentado como instrumento suposto necessário à estruturação e à organização do pensamento humano em sua relação com três fatores: a informação, o saber e o conhecimento (MAGALHÃES, 2006). Um instrumento dito como provável à apreensão social desses fatores, pensando-se a dependência cultural instalada em nosso país na época da colonização portuguesa, data do século XVIII — momento auge dos processos de gramatização do português brasileiro. Em Portugal, esclarece-nos Magalhães (2006, p. 11),

(...) as Cartilhas, como os Manuais e Compêndios Escolares (estes últimos já no decurso do século XVIII), foram produzidos no interior de corporações ou de estruturas notáveis, como a Corte, a Universidade de Coimbra, as Dioceses, as Ordens Religiosas e Monacais, os Mestres Régios. Desde o século XVIII que há factores de natureza corporativa e de controle que exercem determinado tipo de pressão sobre a produção, aprovação e circulação dos manuais escolares, e ainda sobre como historiá-los. Há, por outro lado, uma sociologia de utilização, circulação e apropriação que não se esgota nos circuitos produtivos.

Com efeito, percebemos que a formulação de manuais responde a um princípio que lhe é dado: o princípio da adequação e da normalização de informações a diferentes leitores (MAGALHÃES, 2006). Isto porque, tratando-se da questão da interpretação do dizível formulada pelo manual, há de ser mantido o efeito de “mesmo” que faz corroborar a representação imagética de língua (memória institucionalizada) homogênea pressuposta ali.

Assim, a ideia circulante de manual: “um guia de esclarecimento de alunos a respeito de etapas de realização de uma prova” produz e textualiza — pelo trabalho ideológico daquilo que Foucault (2013) chama de “poder disciplinar” — um saber sobre a língua. Ali é guardada a imagem de *verdade inquestionável*. E isso se dá, consoante ao ponto de vista foucaultiano, por mecanismos de produção e de controle de normalidades; entendemos, aqui, por *normalidade* uma relação pré-estabelecida pela norma, a norma da analítica de poder que rege determinada formação social, rege modos “certos de se dizer”.

Nessa direção, entendemos, com maior lucidez, a relação de implicação que mantém o binômio técnica-e-controle do dizer funcionando no e pelo (con)texto do instrumento político *prova*. É daí, vejamos bem, que se engendram formulações para o repetível, o dizer aceito sócio-historicamente por e para sujeitos praticantes da norma. Enquanto mecanismo de poder, o fato de dominarmos essa técnica significa e, porquanto, torna significável uma posição-sujeito à descrição: o sujeito-jurídico, com seus direitos-e-deveres. Este é descritível porque a regularidade que imprime ações sobre si é parte do método de controle do exame *prova* (FOUCAULT, 1988).

Assim, confirmando o dizer de Foucault (1988, 2001, 2013), compreendemos que, no e pelo instrumento *prova*, o trabalho de organização do dizível possui função dupla: tornar o dizer controlável, pela via de instrumentação linguística, um manual, e, concomitantemente, dar visibilidade a sujeitos, interpelando-os e individualizando-os pelo discurso de direitos-e-deveres, o discurso do Estado Moderno. Daí ser necessário notarmos a criação de instrumentos, que em nosso caso são de ordem linguística, como uma função de desejos, de interesses do poder dominante. Desejos e interesses que

(...) passam a dinamizar, intensificar, generalizar, modificar ou bloquear relações, processos e estrutura sociais, econômicas e culturais ativas em todas as esferas da sociedade nacional e mundial. Nesse sentido é que adquirem a presença, força e abrangência de técnicas sociais de organização, funcionamento, mudança, controle, administração das formas de sociabilidade e dos jogos das forças sociais. (IANNI, 1998, *apud* ABREU, 2014, p. 2).

No tocante à visibilidade que o instrumento linguístico *manual* produz e divulga sobre sentidos e sujeitos, lembremos também que ela decorre de exigências e de regularidades pressupostas à língua, pelo crivo da norma e da ciência⁶³. Essas regularidades, nas palavras de

⁶³ Orlandi (2003), analisando a instituição Escola, explica que, ali, são mantidas em funcionamento duas discursividades *sobre* a língua (efeito de disciplinarização do dizer): o da norma gramatical e o da ciência

Haroche (1992), são “mecanismos de individuação de sujeitos na gramática”, [que] constituem aquilo que interfere na interpretação do dizível. Exigências como clareza, desambiguação, legibilidade confirmam, por exemplo, alguns dos mecanismos de poder que administram a linguagem e tornam, no caso do manual, sujeitos visíveis e controláveis em fôrmas de expressão “da” língua.

Feito esse preâmbulo acerca de aspectos do instrumento avaliativo *prova*, passemos a ressaltar agora elementos da organização da prova de redação do vestibular. Em específico, volvemos nossa atenção ao que foi divulgado — informado e explicado⁶⁴ — no Edital do Vestibular, Processo Seletivo (2008). Lembrando aqui, antes de nada mais, que é este o texto legitimador do concurso vestibular. Uma tecnologia normalizadora e fortalecedora do ideal de unicidade linguística imajado pela língua de Estado.

Assim sendo, o Edital (2008), de saída, traz informações gerais sobre o Processo Seletivo Vestibular, que dizem de elementos da formulação e da aplicação de provas. Em um primeiro momento, o Edital (2008) informa aos vestibulandos o número de vagas ao Ensino Superior da instituição que o fomenta. Naquele ano, 2008, foram oferecidas vagas em 65 cursos de graduação nas áreas de: *Ciências Agrárias* (02 cursos e 40 vagas), *Ciências Biológicas* (04 cursos e 93 vagas), *Ciências da Saúde* (07 cursos e 129 vagas), *Ciências Exatas e da Terra* (13 cursos e 352 vagas), *Ciências Humanas* (15 cursos e 447 vagas), *Ciências Sociais e Aplicadas* (05 cursos e 382 vagas); Engenharias (06 cursos e 147 vagas); Linguística, Letras e Artes (02 cursos e 154 vagas). No total, cerca de 13.000 candidatos prestaram o vestibular.

Passando a outras informações do Edital (2008), agora, a respeito das provas do vestibular, o vestibulando é instruído de que essas são de caráter *multidisciplinar* (Biologia, Física, Geografia, Língua Portuguesa, Literatura, Sociologia, Filosofia, História, Língua Estrangeira, Matemática e Química). Todas as 11 provas são aplicadas em uma 1ª fase do vestibular (em 2 dias – sendo que as seis primeiras ocorrem no 1º dia, as outras cinco no 2º), compõem-se de 10 questões objetivas cada uma, envolvendo conteúdos programáticos relativos à grade curricular da Educação Básica em seus níveis *fundamental* e *médio*. Tal fase de provas é eliminatória; caso o vestibulando seja aprovado ali, passará por uma 2ª fase, a de provas discursivas. No tocante a esta 2ª fase do vestibular, de caráter apenas classificatório,

Linguística. Ambas as discursividades, resumindo, promovem a circulação social do imaginário de língua objetiva, objeto suposto controlável por sujeitos pragmáticos.

64 É oportuno lembrar aqui a etimologia dessas palavras. Ambas são de origem latina e significam, respectivamente, “colocar em forma” (*informare*) e “desfazer uma prega”, uma complicação (*plicas*). (VIARO, 2004).

aplicam-se, no 1º dia, provas, com 4 questões para cada uma, de Biologia, Filosofia, Geografia, História e Redação e, no 2º dia, provas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Literatura, Matemática, Química e Sociologia. O tempo de duração da aplicação varia: para provas da 1ª fase: 3h30min (em cada dia); para provas da 2ª fase: 4h30min (em cada dia). Aqui, vale destacarmos dois esclarecimentos do Edital (2008) para as fases em questão: 1. a primeira fase do vestibular seleciona uma quantidade de candidatos para a segunda (com base na relação candidato/vaga para cada curso ofertado pela IES); 2. ambas as fases do vestibular permitem interposição de recursos contra o gabarito divulgado posterior à realização das provas (em até 15h após a divulgação do resultado da 1ª fase e em até 13h para a 2ª fase).

Em se tratando dessa organização do vestibular, tornada visível pelo Edital (2008), ao público de vestibulandos, há corroboração do efeito disciplinarização, um mecanismo jurídico de controle do dizer, que ali se instala implicitamente. Neste ponto, vejamos que a ideia de divulgar o vestibular, via instrumentos oficiais, o Edital, já interpela e submete sujeitos históricos (este não é qualquer um) a verdades tidas como universalizantes, por isso, aceitas por todos eles. Então, mais que “informar” vestibulandos sobre o concurso vestibular, notamos sentidos, formas de controle, produzidos sócio-historicamente sobre aqueles (um perfil leitor aí, o desejado) que, na época, prestaram exame para determinado curso superior.

A propósito do exposto no parágrafo anterior, a relação construída e divulgada pelo Edital (2008) entre a quantidade de cursos e o número de vagas da IES sustenta-se na e pela imagem de aluno ingressante no Ensino Superior: vestibulandos interessados em prestar o vestibular para medicina disputam, “naturalmente”, com um número muito maior de concorrentes que os interessados em cursos na área de humanas. E é aí que, novamente, o efeito disciplinarização do saber-dizer, dever-dizer trabalha: trabalha no sentido de, pela estrutura organizacional do instrumento Edital, regular novamente os sentidos do vestibular. No texto do Edital, a “norma da verdade” cumpre função de circunscrever sentidos no domínio da lei, “naturalizando-os”, ficando dito, pois, implicitamente, para o caso dessa relação (curso/vagas), que há um perfil-aluno imajado, socioeconomicamente, para concorrer a cursos de maior procura na universidade⁶⁵.

Há, no Edital, informações impostas aos vestibulandos sobre a organização do vestibular, formas de determinar o efeito repetição na linguagem. Vejamos acima, novamente,

⁶⁵ Na época do Processo Seletivo (2008), não era oferecida ao vestibulando outra possibilidade de ingresso à universidade, que não fosse o vestibular. Atualmente, a forma de ingresso ali é a mista, ou seja, há utilização do resultado de outro exame para ingresso ao Ensino Superior: o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Mas o vestibular tradicional, frisamos, continua ocorrendo; geralmente, no meio do ano.

que o fato de dizer de aspectos da formulação e aplicação de suas provas é função de uma memória histórica constituída para instituir o sentido suposto verdadeiro a vestibulandos. Estes a reconhecem como um dado da lei; “dado” perante o qual não cabem questionamentos, já que, agindo assim, estaríamos suspeitando da legitimidade do exame vestibular.

Nessa direção, vale destacarmos outro instrumento de visibilidade construído pelo vestibular ao organizar suas provas: o Manual do Candidato Vestibulando (2008). No que respeita, primeiramente, à sua forma de circulação, sabemos que esta se dá mediante o ato de inscrição do vestibulando na prova vestibular. Ali se encontram redigidos posicionamentos da IES que nos dizem da imagem (sua) de aluno egresso da Educação Básica: alguém que sabe ler, interpretar, analisar, identificar e contextualizar determinadas informações.

Passando à formulação do Manual do Candidato Vestibulando (2008) confirmam-se dali efeitos de sentido semelhantes aos do Edital do Vestibular (2008). Os dois são artefatos de políticas de linguagem que, produzindo discursos sobre um dever-fazer, controlam sujeitos e sentidos do exame em questão, o vestibular. No caso do Manual, podemos também observar, em esclarecimentos que direciona a vestibulandos, o trabalho da ideologia “evidenciando” o sentido suposto verdadeiro sobre a língua na e para a prova vestibular; especificamente na prova de Língua Portuguesa. Exemplo disso pode ser brevemente notado na passagem seguinte recortada do Manual do Candidato (2008):

o estudante deve apresentar dentre outras, as seguintes competências: • compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação; • confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas; • analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos da linguagem, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção; • compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade (MANUAL, 2008, p. 51).

Como podemos notar, as competências que o Manual do Candidato (2008) demanda de vestibulandos relacionam-se, de fato, com sentidos “naturais” a um uso imajado como comum à língua. Ter competência, no contexto da prova de Língua Portuguesa, significa saber demonstrar os comandos em questão. Ali, as ideias de *compreender*, *organizar* e *estruturar* linguagens são atravessadas por sentidos ditos “controláveis”. Em outras palavras, estes sentidos são função do jogo organização-expressão-comunicação da realidade,

explicam-se, por isso, por (con)textos que os estruturam mediante as categorias *rigor* e *precisão*, sobejamente, nas diferentes linguagens.

Ademais, essas determinações/injunções recortadas do Manual, em sua relação necessária com o legítimo do saber “da” língua representada pelo vestibular, cria uma verdade do vestibulando, que tem de apresentar-se ao concurso vestibular como alguém que sabe “X”, “Y”, “Z”, conteúdos da organização/garantia da língua do Estado. Respaldados em Orlandi (2010), afirmamos que, em se tratando de uma sociedade efeito da informação como a nossa, tal sujeito (de informação) é função de técnicas: ele sabe os “X” conteúdos, mas não os conhece. Isto porque lhe é proibido interpretar o dizer, questionando-o a partir de relações possíveis com o dizível — o interdiscurso. Trata-se de um dizer que somente será notado como legítimo se reproduzir, então, sentidos já-ditos e legitimados.

Por fim, enfatizamos que o acontecimento vestibular, a forma como o tomamos doravante, permite dar visibilidade a um contexto efeito de histórias particularidades e de relações legitimadoras — instrumentos de controle — da escrita de estudantes. Daí a importância de termos produzido compreensões sobre princípios, teoricamente dizendo, organizadores da lógica formal da língua ali imajada. A questão do Manual do candidato, sua análise, é retomada e (re)analisada na continuidade desta tese. Nesta seção da pesquisa, interessamo-nos em pontuar aspectos discursivos (gerais) sobre sua organização.

3.2.2 A REDAÇÃO E SUAS REGRAS: DA HISTÓRIA AO POLÍTICO

3.2.2.1 Sobre o texto motivador na/da prova de redação de vestibular

Doravante, damos visibilidade à questão do político enquanto determinação de sentidos que atravessa e, com isso, constitui a prova de redação do vestibular. Para tanto, fazemos uma incursão por textualidades — *instrumentais linguísticos* — que o exame vestibular constrói para configurar sua prática avaliativa, em estrito, de textos de vestibulandos. Como toda ação legitimadora de sentidos implica apagamentos no dizível, interessa-nos compreender, neste caso, efeitos de tal funcionamento da prova em questão. Acima tudo, porém, importa-nos não perder de vista a seguinte premissa: “os aparelhos do poder de nossa sociedade gerem a memória coletiva” (PÊCHEUX, 1995, p. 57).

No que tange, então, ao assunto desta primeira discussão: o texto motivador na/da prova de redação de vestibular (TM), é oportuno tratarmos das condições de produção que

deram estatuto a esse texto no vestibular. Assim, após conjecturarmos uma “origem” possível do uso de TM em provas de redação de vestibular, notamo-la como função de concepções pedagógicas das décadas de 80 e 90 do século passado. A corrente de pensamento designada *construtivismo* é, em particular, o que nos interessa agora.

Nesse período, a propósito de mudanças ocorridas no cenário educacional brasileiro ainda em contexto de Ditadura Militar, é dada relevância à assimilação de abordagens teórico-metodológicas de ensino e de aprendizagem, em especial às abordagens sociointeracionistas. No caso, houve assimilação de noções e de conceitos formulados nos trabalhos de Jean Piaget e Lev Vygotsky. Essas mudanças vieram em função do propalado fracasso de aprendizagem dos alunos; sobretudo, no tocante às demandas de demonstração do caráter normativo da língua. Sobre tal demanda de normatividade linguística no dever-dizer de alunos, cumpre-nos esclarecer que foi um dos motivos de a educação brasileira filiar-se fortemente à imagem de desenvolvimento intelectual humano, o cognitivismo, trazida primordialmente pelo chamado (sócio)interacionismo piagetiano e, (re)interpretado, pelo vygotskyano.

Grosso modo, na óptica de Vygotsky e de Piaget, o elemento fundante do processo de aprendizagem é a relação/interação de/entre sujeitos-alunos com objetos/conhecimentos e seres/sociedade. Sem essa relação, esclarece-nos Vygotsky (2002 [1984]), torna-se impossível a construção de saberes escolares, e, conseqüentemente, a constituição do próprio homem. Neste ponto, o outro, a cultura pré-estabelecida no bojo social é determinante do fazer-se aluno, da possibilidade de humanizar-se. Uma relação orientada a partir dos fatores interação social e instrumento linguístico.

Por essas razões, a abordagem sociointeracionista constituiu-se, no período sobredito (1980-90), como método suposto viável à explicação da relação complexa que há entre pensamento-linguagem e assimilação de conhecimentos, focalizada na aprendizagem humana e no seu desenvolvimento. Em relação à sua influência em práticas de ensino e de aprendizagem de outrora, e também em atuais, há de serem destacados, por sua vez, alguns efeitos de sentido construídos para o termo *cognição*, a fim de compreendermos melhor *como* e *porque* textos motivadores engancha(ra)m-se no contexto vestibular.

Assim sendo, orientando-nos pela importância histórica atribuída por Vygotsky (2002) e por Piaget (2012 [1980]) ao termo *cognição* — uma causa psíquica de dado comportamento humano —, verificamos, quando falamos especificamente do processo histórico-social e do

66 Essa referência prévia a Piaget e a Vygotsky, estudiosos do tema cognição, precisa ser olhada pelo leitor via singularidade dos autores. Eles não falam de questões iguais, resumindo. Em Vygotsky, temos um modo outro de pensar os processos cognitivos na constituição humana; inclusive com críticas a Piaget. Nessa passagem da

papel da linguagem no desenvolvimento de indivíduos, sentidos filiados à imagem de escrita hoje subsumida em contexto escolar: *um produto/comportamento verbal estimulado por ações/motivações dialógicas*. Tais ações, ou nas palavras de Vygotsky (2002): “interações verbais entre sujeitos”, são, em verdade, determinações sócio-históricas tomadas como modelo de se dizer algo a alguém em sociedade; pensando-se a escrita, essas interações seriam formas de interiorizar o outro, o dizer estabelecido. Lembrando que, ali, encontramos o discurso dos gêneros textuais e do ensino de escrita, que se (re)faz em meio a fatores e a resultados supostos legítimos à constituição e à formulação de textos e, por conseguinte, à concretização⁶⁷ da comunicação humana.

Como podemos notar, então, a ideia de motivação constitui(u)-se, historicamente dizendo, enquanto fator dito necessário à atividade de escrita⁶⁸. Ou seja, um escrito é-feito de sobrescritas do já-dito, de interpretações funcionando pelo sentido de gestos psicológicos. A propósito de sua inserção no espaço da Escola, a palavra *motivação*, do latim *movere*: “dar ou comunicar movimento” (VIARO, 2004), relaciona-se, com efeito, ao sentido de *impulsionar* alguma coisa ou pessoa a fazer/produzir uma ação/comportamento. No entanto, vejamos bem, não é qualquer comportamento ou ação que serve à Escola, às suas formas de avaliação-individualização do dizer, ao seu pedagogismo linguístico. Há um limite aí, uma modulação, embora tentemos simular, ao máximo, a autonomia da forma-sujeito histórica em operação. Aqui, importa frisarmos que o comportamento linguístico de alunos é, desde sempre, função psicológica de já-ditos, como respostas “elaboradas” pela posição-professor e “suas” intenções. Mover, então, é dirigir-se até a leitura estabilizada, *agir*⁶⁹ por meio desta ação-determinação/ transmissão de informações de ordem cognitiva, fundamentalmente.

Com isso, confirmamos efeitos do pensamento de Vygotsky e de Piaget — a linguagem efeito de cognição/motivação — constituindo o sentido de escrever de acordo com condições de produção escolares. Sob esse ponto de vista, a aprendizagem e o conhecimento humanos decorrem, por assim dizer, de estímulos exteriores. Estes estímulos, elucidam-nos os estudos behavioristas, são fatores ligados à interação verbal e a fatores internos ao homem,

pesquisa, entretanto, nós os tomamos assim em “proximidade” de pensamentos apenas para indicar previamente o efeito da construção-organização e reelaboração de fatores/resultados cognitivistas em momentos de escolarização, na escrita, especificamente.

67 Embora não seja foco desta discussão, é oportuno dizer que o discurso dos gêneros textuais é pensando em Bakhtin (1997) como aquilo que supostamente concretiza a língua: uma língua produto de interações verbais.

68 Enquanto um fator/resultado, vemos no princípio *motivação*, discursivamente falando, sentidos que se filiam à memória de língua pragmática e a subjetivismos idealistas. Um fator, portanto, que fala em nome de utilitarismos linguísticos, apagando, com isso, determinações históricas e políticas que atravessam a produção da linguagem.

69 Agir, nesse contexto, refere-se a fazer algo, alguma coisa, sem contudo ter de saber o porquê disso e daquilo que se está “fazendo”.

que o capacitam a aprender algo sobre determinada realidade. Interagir, nessas condições, é interagir com um ambiente estrito, qual seja: a orientação da Escola. Neste caso, vale pontuarmos, que a competência escrita esperada do aluno terá uma causa: a motivação. Uma motivação, diríamos assim, relacionada com regras, faculdades cognitivas do homem, e realidades já aceitas socialmente. E isso, a nosso ver, apaga possibilidades outras de gerir sentidos outros para o dizível. Comunicar uma “verdade”, em sua transparência, é, enfim, o objetivo que sustenta a ideia de motivação/orientação sabida pela Escola.

Circunscrito por esse discurso-ideologia, o TM da prova de vestibular marca-se como lugar de poder; embora possa o sentido de sugestão sobre *o que* escrever na redação de vestibular tentar apagar a regra. Um poder, em outras palavras, que significa o sentido como já dado pela normatização do vestibular e, nisso, podemos notar, mais forte ainda, a questão do controle e da administração de gestos de leitura e interpretação do dizer; a relação entre pensamento-linguagem-mundo é naturalizada para tal. Deste ponto, pensando-se a conjuntura de políticas públicas educacionais atuais, compreendemos que a palavra *aprendizagem* recobre-se de sentidos de motivação. Ou seja, um “sempre já-lá” de sentidos sobre o que é escrever em situação de vestibular impõe forma e gestos muito específicos de se interpretar dizeres ali. Não se deve, na condição de candidatos, mover a memória institucionalizada, resumindo.

Antes de passar à próxima seção, indagamo-nos se na falta de TM expostos na prova de redação de vestibular, poder-se-ia efetivar a escrita de redações de vestibulandos. Sem hesitarmos em indicar uma negativa a esse questionamento, lembremos que as condições de produção em evidência durante processos atuais de escolarização de alunos têm se constituído de sentidos da formação discursiva que trabalha a demanda de sentido literal (ORLANDI, 2012). Ali, são impostas apenas a repetição formal e a repetição empírica do dizer; nunca a repetição histórica. Nesta, parafraseando Orlandi (1996a), o sentido inscreve-se no domínio do interdiscurso, no possível também de se dizer.

Enquadramos, com efeito, o vestibulando na regularidade da língua, em um modelo de escrita tomado pelo vestibular enquanto garantia de os “mesmos” sentidos dos TM reproduzirem-se. Estes textos (TM), em tese, podem camuflar uma interpretação/ideologia e, no caso, impor-se ao vestibulando. Sua escrita é politizada; tenta-se falsear a crise intelectual vivida hoje na e pela educação brasileira. Em se tratando da política de vestibular, o TM “favorece” o vestibulando — suas formulações muitas vezes ininterpretáveis e incompreensíveis —, mascarando e antevendo notas zero na prova de redação, ante o fato de

não-saber bem as técnicas da escrita redacional. Favorece, aí sim, o Estado capitalista, suas formas de individua(liza)ção de sujeitos por aquilo que lhes demanda ser comum: certos sentidos compartilhados socialmente. É este, efetivamente, o porquê de a paráfrase ser solicitada no exame vestibular: ela é um instrumento de controle do dizer “aceito” socialmente. Em outras palavras, a paráfrase, uma memória institucionalizada, funciona como mecanismo de apagamento da relação (in)tensa entre texto e discurso, que poderia fazer emergir seu oposto, o indesejável à lógica de Estado: a polissemia e, assim, fazer funcionar socialmente outros sentidos, temidos, indesejados.

A propósito da coletânea de TM (cf, ANEXO), trazemos, antes de encerrar este segmento, uma nota sobre o modo de constituição dessa *memória institucionalizada*, dada ao vestibulando antes de escrever a redação de vestibular (SIMÕES, 2014). Assim sendo, consideramos que o TM tem na prova de redação de vestibular uma função específica: silenciar sentidos outros, sentidos possíveis para o tema da redação⁷⁰. Dito de outra maneira, trata-se de um texto diretivo, um texto que instrumentaliza e normatiza sentidos da redação de vestibulandos. Lembremos, neste passo, que a memória que os sustenta reproduz sentidos de ordens languageiras tais como: econômica, social e cultural. Geralmente, as fontes de onde são recortados os TM são: jornais, revistas, a mídia eletrônica. Juntas, essas fontes compõem um bloco de memória que tende impedir a circulação do vestibulando pelo interdiscurso, a memória do dizer. Neste ponto, consideramos que os TM dizem fortemente da forma-sujeito capitalista atual, o sujeito “fiel” às estruturas ditas necessárias à “boa comunicação”.

A seguir, tomamos como material de análise a injunção à produção de paráfrases em redações de vestibular, que foi determinada *explicitamente*⁷¹ no (con)texto da prova de redação do vestibular. Em específico, a exigência da paráfrase representa o efeito instrumentação da Língua Portuguesa em situação de avaliação, que, como lemos no Manual do Processo Seletivo do Vestibular (2008, p. 78), fixa o horizonte de significação desejável à formação de alunos ingressantes em IES do Brasil. Esses, em situação de vestibular, precisam

70 Cumpre lembrar que, para o vestibular aqui analisado (PROCESSO SELETIVO, 2008), sentidos outros foram suscitados da leitura de TM por vestibulandos. Estes, algumas vezes, optaram por não fazer a paráfrase, diluindo sentidos dos TM em redações que escreveram. Todavia, tal diluição/negociação de sentidos pode não implicar nota baixa na prova de redação, informou-nos outro corretor de redação de vestibular, em momento de defesa desta pesquisa.

71 Em se tratando do (con)texto vestibular, tomado em análise por esta pesquisa, a demanda de produção de paráfrases em redações de vestibulandos é indicada ali explicitamente. Em muitos vestibulares brasileiros (aludimo-nos aqui aos vestibulares das universidades UEM/PR, UNICAMP/SP e USP/SP) o investimento na repetibilidade do dizer se faz implícita. No atual Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), essa questão da repetibilidade marca-se também implicitamente. Ou seja, deve-se produzir um texto expositivo-argumentativo “com base na leitura de textos motivadores (...)” (BRASIL, 2014). Realidade em que está embutido, com efeito, semelhante mecanismo linguístico da instrumentação da prova em questão.

demonstrar, de acordo com o referido manual (2008, p.78), “(...) competência na modalidade escrita da língua, uma vez que é por meio dessa habilidade que se tem acesso aos conhecimentos produzidos nas diversas áreas do saber”. Isso, vemos melhor nas próximas páginas, tem a ver com as formas de controle do discurso autoritário, o discurso pedagógico; lembrando que toda decisão técnica é função de decisões políticas.

3.2.2.2 Sobre a demanda de produzir paráfrases em redações de vestibular

Antes de proceder à nossa análise e discussão da demanda de produzir paráfrases em redações de vestibular, torna-se necessário compreendermos *como* esse fato de linguagem é concebido historicamente em processos seletivos de *vestibular*. Lembrando que consoante a informações - *poucas* - de dois corretores de redação de vestibular, os corretores A e B72, doravante CA e CB, “não existe ainda um manual instrucional impresso” que seja de uso obrigatório deles. Para o caso de referências e de citações utilizadas com base nesse suposto manual, recorreremos aqui a normas, definições e injunções que foram repassadas, sob a forma de material apostilado, aos CA e CB pela comissão organizadora do I ENCORE: “Encontro de corretores de redação” (2008). Como estamos lidando com uma simulação da correção de redações no vestibular, e não com a correção oficial — esta, institucionalmente, é vedada de circular em público —, cumpre explicar ao leitor o percurso *mínimo* de acesso nosso a tal manual, o Manual de Corretores (2008).

Nessa direção, recorreremos, num primeiro momento, aos esclarecimentos instrucionais apresentados no Manual de corretores de redação de vestibular (2008), o que torna possível um acesso pontual às suas questões. Deste manual, resumindo, ficamos sabendo apenas *o que* é a paráfrase na óptica do vestibular e *como* ela é corrigida (critérios de correção oficiais). Reproduzindo-se palavras do Manual de corretores (2008), temos, então, que

Parafrasear consiste em transcrever, com novas palavras, as ideias centrais de um texto. O candidato(a) deverá⁷³ fazer uma leitura cuidadosa e atenta e, a partir daí, reafirmar e/ou esclarecer o tema central do texto apresentado,

72 Atualmente, esses dois corretores corrigem redações de vestibular em momento de processo seletivo. Sobre o CA, sabemos que ele é mestre em Linguística Aplicada (LA), e que trabalha na seleção de alunos (o vestibular) há mais de 25 anos. Acerca do CB, sabemos que ele é especialista em Linguística Aplicada (LA), e que trabalha corrigindo redações de vestibular há mais de 10 anos. Ademais, conforme informações dos CA e B, ambos participam de cursos de aperfeiçoamento para corretores de redação de vestibular anualmente.

73 A palavra “dever”, constante no discurso-vestibular, pressupõe ali o apagamento de conflitos possíveis à linguagem de vestibulandos: a tensão entre sentidos da ordem do “mesmo” e do diferente. Um efeito, pois, da política-instituição vestibular determinando aquilo que *pode* e *deve* ser dito no (con)texto redação de vestibular.

acrescentando aspectos relevantes de uma opinião pessoal ou acercando-se de críticas bem fundamentadas. Portanto, a paráfrase repousa sobre o texto-base, condensando-o de maneira direta e imperativa. A paráfrase desenvolve o poder de síntese, clareza e precisão vocabular. No vestibular (...), o candidato será obrigado a utilizar as informações contidas nos textos motivadores. Deverá reproduzi-las com suas próprias palavras, o que lhe dará crédito.

Mediante a esse recorte que define *o que é* a paráfrase na óptica do vestibular e fundamenta sua correção, passamos à sua análise. Antes, destacamos a imagem que a instância vestibular pode construir da linguagem a ser reformulada pelo vestibulando. Tal imagem, em função das condições de produção que a instituem e constituem sujeitos, situação e memória, projeta aí a ideia de os “mesmos sentidos” de outrora se efetivando como iguais na redação de vestibulandos, haja vista, nas injunções do Manual de redação de vestibular (2008), efeitos de transparência da linguagem constituindo o Um⁷⁴ pressuposto ao dizível.

A explicação primeira do Manual de corretores de redação (2008), em que a instância vestibular formula a injunção: “O candidato deverá reafirmar e/ou esclarecer o tema central (...)” do TM anexo à prova, corrobora nossa colocação sobreposta. Do ato de “reafirmar e/ou esclarecer (...) o tema central do TM”, manifesta-se uma contradição: esclarecer algo (explicar, escolher...) é contrário a reafirmar (confirmar, sustentar). Assim, ao que compreendemos doravante, o efeito de “exatidão” com que joga o conceito de paráfrase no vestibular produz desencaixes outros, que, de acordo com nosso quadro teórico de referência, a AD francesa, permitem-nos notar conflitos de regularização dos sentidos no e do dizer institucionalizado.

Esclarecida a questão do jogo de imagem, as projeções que envolvem a avaliação da paráfrase no vestibular, passemos ao exame de outras contradições; estas são constitutivas daquilo que corretores de redação de vestibular fazem ali: *localizar* [via discurso gramatical e textual] *os mesmos sentidos de enunciados do TM*. Para começar, propomo-nos realizar um percurso contrário de leitura, ou seja, reler partes da conclusão exposta ao conceito de paráfrase acima. Feito isso, observamos que o Manual de corretores (2008), ao injungir vestibulandos o “condensamento” do texto base, “(...) de maneira direta e imperativa”, esbarra, novamente, no impossível de seu procedimento, que é a ideia de repetir o mesmo. A ideia de condensamento textual formulada aí coloca a paráfrase, seu discurso indireto, tencionado por um lugar discursivo outro: o de técnicas muito disseminadas em Manuais de

74 O Um da língua, grosso modo, corresponde a um efeito imaginário da posição-sujeito ocupada em sempre representá-lo, e o Não-Um diz daquilo que, por faltar palavras à verdade suposta totalizante, inscreve-se na/pela falta do TODO imajado. Enfim, uma discussão especializada do assunto pode ser encontrada em Milner (1987).

redação (PLATÃO & FIORIN, 2007) sobre o tópico *resumos*. Essa técnica, sua lógica, relembremo-la, grosso modo, abarca conteúdos e não opiniões. Aí, com efeito, instaura-se um desencaixe. Afinal, como garantir — discursivamente — que palavras “do” vestibulando repetirão o Um de conteúdos de TM da prova de redação de vestibular? No que tange à questão, consideramos ser mais um ponto contraditório do Manual de corretores de redação (2008). Sentidos ideologicamente incompatíveis.

Com relação à contradição do Manual (2008) indicada acima, sublinhamos que a forma de se ler-avaliar paráfrases produzidas por vestibulandos em situação de vestibular pode funcionar, na prática, pelo que Orlandi (2005) concebe por “efeito-leitor”, isto é, “(...) uma unidade (imaginária) de sentido lido” (ORLANDI, 2005, p. 65) que, em vista do imaginário de objetividade do vestibular, impõe ali uma relação automatizada (um cálculo) entre sujeitos-língua-sentidos. E é essa relação que permite corretores ratificarem, dentro de parâmetros adotados (gramaticais e/ou textuais) colamentos, reproduções (interpretações?) de enunciados de TM na redação do vestibulando. Aqui, importa lembrarmos que corretores de redação de vestibular interpretam enunciados dos TM, mesmo esquecendo e negando isso; a concepção de língua que “não falha”, a língua do Um (com coerência, coesão, progressão⁷⁵ e não-contradição do dizer) é tomada para tanto.

Novamente, confirmamos a questão da interpelação ideológica: os indivíduos são interpelados a sujeitos pela ideologia (PÊCHEUX, 1995). Quanto à leitura do corretor, ela é, inevitavelmente, uma questão de seleção, de interpretação/determinação histórica de sentidos. A pergunta implícita que orienta o trabalho-corretor — *o que o autor do texto quer nos dizer?* — exemplifica isso. Cabe ao candidato a uma vaga na universidade dizer, então, o dito. Mas aí já está posto um equívoco, o sentido de parafrasear no Manual de corretores (2008) desliza: “fazer a leitura cuidadosa e atenta de um texto” não coincide com acrescentar-lhe “aspectos relevantes de opinião pessoal”. São ações contrárias: uma ligada à memória de “objetividade” do dizer, à memória pressuposta ao sujeito jurídico do fazer; outra à subjetividade, à memória pressuposta ao sujeito do saber, o sujeito do conhecimento⁷⁶.

75 A ideia de progressão textual, no discurso da Linguística do Texto — citamos aqui Koch (1990) — funciona como uma espécie de *ingrediente* que, justifica e controla dada relação imagética, em nosso caso, a relação vestibulando e linguagem. De um ângulo outro, o da AD francesa, importa observar dali, consoante a discussões de Orlandi (2004, p. 14), que “(...) o texto ‘original’ é uma ficção (...). São sempre vários, desde sua ‘origem’, os textos possíveis num ‘mesmo’ texto”. Neste ponto, há de se compreender movimentos de sentidos outros constituindo o fator progressão, discursivamente. Ora, só pela via imaginária, pela regra jurídica de uma língua de um Estado, que o fator progressão textual se mostra como princípio controlador de gestos de reformulação do dizer. Para nós, analistas de discurso, esse fator, a progressão textual, é feito de uma construção imaginária enganchada em princípios/resultados de textualidade (Cf, ORLANDI, 2012, p. 98).

76 Essa questão do “sujeito jurídico do fazer” e do “sujeito do saber” encontra-se discutida no próximo capítulo.

Podemos já notar pelas contradições do Manual de corretores (2008) que a tensão *isso é isso e aquilo é aquilo*, o “mesmo” *versus* o diferente, não se apaga; a definição de paráfrase é, por natureza, polissêmica. Isso pode ser dito aqui pela perspectiva teórica da AD francesa, que considera a matéria sentido não coincidindo com ele mesmo. O fato sentido, em outras palavras, não é uma questão de cálculo efetivando-se nas e pelas formas da língua, estaticamente, haja vista compreensões de Santos (2010) acerca da impossibilidade de o dizer de redações de vestibulandos (a paráfrase) repetir os mesmos sentidos do TM da prova de redação de vestibular. Grosso modo, as análises do autor (cf, SANTOS, 2010, p. 117-163) mostram-nos pontos de deriva do dizer, a inexistência do sentido, o efeito polissêmico da linguagem. Isso, sublinhamos, demarca um espaço intervalar no discurso que se textualiza em contexto de vestibular, um intervalo em que trabalha a interpretação, em que trabalha o sentido (a história e a ideologia), o outro (a alteridade). Este último, o outro, é um fator ausente-presente no fio do dizer; isto porque há fatos de memória discursiva *e* de história que articulam, pois, leituras de textos *e* de sujeitos, a do vestibulando, concomitantemente.

O problema de tudo isso, entretanto, não está apenas na interpretação de “dados” linguísticos pela posição-vestibulando, mas — volvemo-nos ao escopo desta análise — na interpretação do que seja a paráfrase na perspectiva do vestibular. Neste sentido, construímos, antes de encerrar a discussão em tela, mais algumas notações. Dali, recortamos, por sua vez, três séries parafrásticas com que corretores de redação de vestibular se relacionam. Tais séries têm a ver com os sentidos de: “(1) transcrever, (2) com novas palavras, (3) as ideias centrais de um texto”. Para tanto, sem nos prender a contedismos, optamos por perguntar⁷⁷ sobre três fatores, quais sejam: 1º) o que é *transcrever* uma ideia central de um texto? Seria copiar informações, recriá-las?; 2º) quais serão as “novas palavras” “permitidas” pela paráfrase no vestibular? Elas funcionarão em relação a quê? Aos conteúdos do TM da prova de redação de vestibular, ou ao fato de o vestibulando poder criar palavras?; 3º) o que o vestibular toma como “ideias centrais de um texto”? Essas se limitam a leituras feitas dos TM? Ante a esta questão última, frisamos que, para um “mesmo” texto, podemos produzir leituras antagônicas (cf, ORLANDI, 1988, p. 63), que tendem a tencionar mecanismos relativos a modos de se ler, pensando-se aí o caráter histórico da naturalização e dominância de certos sentidos.

⁷⁷ Essas indagações nossas, explicamos, servem para expor o olhar-leitor às opacidades constitutivas do funcionamento da correção da prova de redação de vestibular. Não se tratam, nesse caso, de “rodeios retóricos” de escrita. Talvez, arriscamos em dizer, parafraseando Orlandi (2011), de “sentidos em fuga”, isto é, gestos de leitura que fazem transbordar aqui efeitos de Não-um “apagados” no texto institucional Manual de corretores de redação de vestibular (2008).

Ademais, no que concerne ao recorte de informações do Manual de corretores de redação de vestibular (2008) supracitado, contradições outras podem ser lidas dali. Essas contradições funcionam, pois, em vista de formulações específicas da proposta de redação de vestibular. Uma dessas formulações remete à concepção de texto. Um texto, perguntamos, *contém* informações ou *produz* sentidos? Ora, do ponto de vista da instância vestibular, tornar-se fácil responder essa questão, considerando, de imediato, a concepção de texto que ali se pressupõe. Assim sendo, diríamos que, para o vestibular, texto equivale a produto de informações dispostas à leitura e interpretação de vestibulandos, recobertas pela ideia de reprodução de sentidos *dados*. Isso é comprovado estritamente na e pela forma de dizer em que consiste o ato de parafrasear textos no vestibular: *transcrever, com novas palavras, ideias centrais de um texto* (MANUAL DE CORRETORES DE REDAÇÃO, 2008). Um ato ideológico, com efeito, que deve responder à tangibilidade conjecturada, pelo vestibular, às formas do dizer institucionalizado.

Esta afirmação última nos faz pensar, um pouco mais, sobre a série parafrástica “transcrever informações de um texto”, examinada há pouco. Neste ponto, mais três questionamentos nos vêm à mente: 1º) dois vestibulandos conseguiriam transcrever os “mesmos” sentidos de um TM?; 2º) essas escritas fariam os mesmos percursos de sentidos na história de (re)formulações de enunciados dos TM?; 3º) qual *dado*, no texto Manual de corretores de redação (2008), permite compreender para quem seriam as novas palavras autorizadas? Sem delongar, notamos, nas “novas palavras” injungidas ao vestibulando pelo Manual de corretores (2008), meios de justificar e, com isso, enquadrar a paráfrase em modelos de avaliação — uma memória discursiva — da linguagem praticada no vestibular. Nessa direção, observamos um mascaramento no que será pedido ao vestibulando: este tem de elucidar e apagar, ao mesmo tempo, o dito anteriormente (“parafrasear consiste em transcrever ideias (...))”, mas isso acaba contradizendo o procedimento (en)formado para tanto. Ou seja, aquilo que é esperado do vestibulando não é a reformulação do dito, mas a reprodução. Nada inclui ali, cumpre pontuarmos, a perspectiva enunciativa do vestibulando, que até poderia explorar a paráfrase como argumento divergente de dizeres do TM, uma refutação de um posicionamento socialmente pré-concebido.

De nosso ponto de vista, afirmamos, por conseguinte, que as injunções, que *a priori* deveriam ser direcionadas a vestibulandos, destacam e demandam, na verdade, questões para os corretores seguirem — mesmo aquelas que fazem parte do conjunto textual que compõe a prova de redação de vestibular, haja vista dali a ausência de *meios* (algum efeito de *a-mais*)

que esclareçam ao vestibulando o que seja reelaborar informações dos TM. Neste ponto, o Manual de corretores de redação (2008) confirma para si aquilo que diz respeito à “certeza” de que os mesmos sentidos do TM deverão ser mantidos iguais na redação do vestibulando.

Com efeito, o Manual de corretores de redação (2008) não opera com a ideia de sentidos diferentes funcionando, também, na textualidade da redação do vestibulando. Nessa situação, não se avaliam sentidos-outros em textos de vestibulandos; sentidos, a propósito, conflitantes com o dizer dos TM. A polissemia constitutiva da linguagem, a qual certamente faria os corretores pensarem a possibilidade de um objeto simbólico significando de modos variados é, pois, “inexistente” ali. Por isso, vale ainda perguntarmos *se* a instância vestibular, com seus instrumentos de avaliar a escrita de vestibulandos, separa perfeitamente aquilo que é da ordem da repetição, a paráfrase, daquilo que não é? Sem delongar, em vista do caráter relacional dos sentidos, marcamos como negativo esse questionamento. Ora, caso indicássemos um sim, estaríamos fazendo coro com o ponto de vista da monossemia. Esta é aquilo que fundamenta as instruções do vestibular, ou seja, conjeturam-se aí sentidos sempre discretos em unidades da língua. A série parafrástica “A paráfrase desenvolve o poder de síntese, clareza e precisão vocabular”, do Manual de corretores (2008), permite-nos notar essa realidade. Sentidos da ordem de uma linguagem técnica, de uma língua instrumento — o dado localizável pelas formas da língua — podem ser corroborados à linguagem-cálculo do vestibular (a da paráfrase), portanto.

Enfim, as injunções da ordem do transcrever, reafirmar e/ou esclarecer, acrescentar palavras ou ideias e sentidos centrais de um texto-base, (re)analisadas acima, são, na verdade, reformulações imajadas pelo Manual de corretores de redação de vestibular (2008), o qual crê dizer, com exatidão e transparência, *o que é* a paráfrase no vestibular, a sua constituição. Face a tais injunções, observamos que a reprodução de conteúdos de TM em textos de vestibulandos — via outros atos como *acrescentar* “aspectos relevantes de uma opinião pessoal” e *acercar-se* “(...) de críticas bem fundamentadas” — é invalidada pelas próprias técnicas (injunções) de escrita repassadas ali. Dito de outro modo, o ato de engendrar uma opinião pessoal apaga o ato de expor críticas (bem) fundamentadas. Tenta-se (a)cercar conteúdos (utilizar informações?) dos TM (a paráfrase?), “esclarecendo”, para tanto, procedimentos de efetivação, mas sentidos-outros os movimentam, questionando a série parafrástica em análise. No gesto de dizer *sobre* “o que é” a paráfrase, então, sentidos surgem, deslizam, deslocam-se. Com isso, o diferente se mostra, corroborando, por conseguinte, a

tensão constitutiva da linguagem, a paráfrase e a polissemia, que, para nós, re(a)presentou aqui incompatibilidades de sentidos no Manual de corretores de redação de vestibular (2008).

Apesar disso — refletindo, de modo muito breve, nosso gesto analítico —, não temos como negar o efeito ideológico que sustenta o “todo” do conceito de paráfrase na prova-vestibular. Ali, a asserção “parafrasear é (...)” funciona como um dispositivo regulador de linguagem em que “tudo está dito”; não cabendo, com efeito, interpretar nada. Os discursos da gramática e da linguística textual servem bem aos propósitos dessa avaliação, oferecendo “certezas” — gesto esse que estabelece um modo de interpretação — do que não poderá faltar à escrita de vestibulandos.

A seguir, damos continuidade a outras análises que também pontuam aspectos do efeito de objetivação da linguagem no (con)texto do vestibular. Delas, por sua vez, gostaríamos que fosse levado a cabo pelo olhar-leitor o seguinte posicionamento de Pêcheux (1990, p. 53): “Todo enunciado, toda sequência de enunciados é (...) linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação”. Dessa forma, mesmo que o dizer seja dependente de regras determinadas pelas formações ideológicas, em sua relação com as formações discursivas, há, ainda assim, sentidos a serem constituídos ali, de modo outro, pela deriva. Isso nos faz pensar, a propósito, que o sujeito, um dos efeitos dessa realidade, “tem” acesso ao todo imajado do sentido, já que este, o sentido, tende a circular naturalmente por regiões que a princípio “não” dariam corpo a significações socialmente esperadas.

A fim de desenvolver as questões precedentes, apresentamos, na subseção seguinte, pontuações que, de outra perspectiva teórica, a filosófica, concebem uma “Microfísica do Poder” (FOUCAULT, 2001 [1979]) circunscrita à linguagem normativa da instância vestibular, particularmente, nos instrumentos de avaliação, julgamento de redações de vestibular. Dali, conforme sublinhado abaixo, notamos mecanismos linguísticos institucionais administrando a reformulação do dizível, ao qual, em vista da política de linguagem no/do vestibular, não é permitido significar-se diferente do estabelecido. Há determinações históricas, relações de poder e injunções institucionais impactando a escrita de vestibulandos.

Com efeito, a propósito do vestibular, seus instrumentos ditos “úteis” às demandas de um fazer escrito (a redação), caberão às instâncias *autor* (a posição vestibulando individua(liza)da pelo Estado capitalista), *disciplina* (há, discursivamente falando, aquilo que pode e deve ser dito em uma circunstância dada) e *verdade* (aquilo que regula a interdição do dizer), agir por meio de três ações: *retomar* um enunciado “X” (excluindo automaticamente

“Y”), *justificar* enunciados (somente alguns) e *descartar* outros⁷⁸. Isso, vale pontuarmos, é feito de determinações da lógica formal organizadora do exame vestibular, sem que se digam as causas.

Em suma, duas questões sobre o cenário vestibular cumprem ser esclarecidas a seguir: 1ª) a elaboração do texto-redação de vestibular, sua política de significação; 2ª) a correção da redação do vestibulando a partir de um dos critérios de avaliação (se o aluno fez ou não a paráfrase).

3.2.2.3 Sobre questões jurídicas constitutivas do discurso-vestibular

“As leis existem para serem seguidas”, afirma o discurso da ordem, o discurso do Estado capitalista, às suas Instituições. Por isso, na conjuntura, reproduzem-se certos sentidos, os que são dominantes, ainda que se “deixem” apagados aí modos outros de significar o dizível. A instituição⁷⁹, pontua Foucault (2013), preside e determina os discursos. Sintetizando: o dizer, enquanto efeito de afirmações e de repetições (BARTHES, 1978), tem de se colocar pela lei.

A observação anterior permite-nos compreender, por meio de relações outras, questões constitutivas da atividade de linguagem no vestibular: aquilo que a fundamenta. Sobre essa atividade, afirmamos que ela traz em si marcas da língua de Estado: a língua suposta exata, sem ambiguidades, significada literalmente pelo crivo ideológico da classe dominante. De sorte a visualizar aspectos disso, o seu discurso autoritário, propomos abaixo um esquema para as formações imaginárias que geralmente entram em cena no vestibular.

Analisando, então, o jogo imaginário instaurado entre interlocutores (A e B) e referente (R) durante a prova de redação de vestibular, elucidamos determinações linguísticas, culturais, sociais, históricas e ideológicas da língua-vestibular, a língua que “barra” o outro, a heterogeneidade do dizer. Com base em Orlandi (1996a, p. 16), vejamos o quadro seguinte:

Figura 2 – Percurso da produção escrita da redação de vestibular

Quem fala?	→ O quê?	→ Para quem?
Imagem do vestibulando (A)	Imagem do referente (R)	Imagem do corretor de redações (B)

⁷⁸ As noções de *autor*, *disciplina* e *verdade*, pontuadas previamente nesse parágrafo, derivam de discussões de Foucault (2013).

⁷⁹ Ela “torna os começos [dos discursos] solenes, cerca-os de um círculo de atenção e de silêncio e lhes impõe, como para os assinalar de mais longe, formas ritualizadas” (FOUCAUT, 2013, p. 8).

De antemão, podemos reconhecer a familiaridade nossa com instâncias ideológicas do concurso vestibular, por exemplo, sua organização (constituição), suas regras lógico-jurídicas (convenções reguladoras do dizer) e seus alcances (vitória ou fracasso do vestibulando), em suma, o sistema de representações pressupostas ao dizível⁸⁰. Em nosso país, a instituição que lhe produz legitimidade é a universidade. Esta, por meio de um conjunto de normas implícitas, estabelece, a rigor, mecanismos de controle de discursos, visando a interditar a presença do outro, a variação, a polissemia do dizer, e disciplinarizar ideias. Com isso, o discurso daquele que pleiteia uma vaga no ensino superior público brasileiro, o vestibulando, deverá significar-se, por escrito, de um jeito só: na e pela escrita determinada sócio-historicamente por nosso sistema educacional.

A prova-vestibular, seu discurso autoritário — discurso pedagógico (DP) (ORLANDI, 1996a) —, por conseguinte, traduz-se em uma prática ideológica fixadora das condições materiais de repetibilidade das relações de produção/transformação da forma-sujeito histórica capitalista. Ela, enquanto instrumento investido de poder⁸¹, está para um “Aparelho Ideológico do Estado” (AIE)⁸² (ALTHUSSER, 1987), uma força ideológico-repressiva-normalizadora que pode, quando necessário, penalizar vestibulandos por não reproduzir o saber escolar *standard*, verdadeiro. Esse aparelho, importa frisar, mostra-se como um lugar autorizado, servindo, pois, à língua do Estado, língua essa “linearizada”, suposta imóvel (Cf, PFEIFFER, 2011, p. 235).

Desse prisma, temos no poder, a força ausente-presente na linguagem-vestibular, a causa da interpelação que impele vestibulandos a se fazerem sujeitos do dizer. Esses sujeitos, “seus” discursos, respondendo ao *status quo*, tendem a naturalizar consensualmente certos sentidos e não outros. No caso, o fato de não saber reproduzir o sentido inscrito na prova-vestibular implicará automaticamente o não ingresso do vestibulando à universidade. Isto porque a linguagem, em situação assim, são normas, um efeito de regras e de princípios

80 Esse saber comum que temos acerca do que é o vestibular, uma memória discursiva, decorre de processos histórico-sociais e ideológicos de legitimação de um imaginário leitor. O leitor, no caso, construído pela instituição escolar, aquele que, irrecusavelmente, fará de tudo para dominar a proliferação de discursos.

81 A noção de *poder*, aludida nessa passagem, remete-nos a compreensões teóricas formuladas pelo filósofo francês Michel Foucault (2001). Este autor, em tese, compreende aspectos constitutivos do funcionamento do fato-poder na modernidade, sua Microfísica. Isto é, a ideia de procedimentos, técnicas de dominação, de soberania do Estado capitalista atual ante o dizer (o saber), que não poderá ser outro diferente do até então instituído pela classe dominante. Não se trata, vale destacar, de um poder nas formas mando-obediência, mas na forma disciplinar, uma coerção gerenciadora de sentidos, de significações pressupostas às populações (Cf, FOUCAULT, 2001, p. 298).

82 A esse respeito, Pêcheux (1990b, p. 18), retomando a compreensão de Althusser acerca da noção de práticas ideológicas, pontua que são “reguladas por rituais nos quais as práticas se inscrevem no seio da existência de um aparelho ideológico, mesmo que seja uma mínima parte deste aparelho (...): um dia de aula em uma escola”.

praticados socioideologicamente. Ali, tudo se fundamenta em meios forjados para frear aberturas possíveis do simbólico. A “consciência” da informação é regra.

Como ilustração da questão das normas que regem o vestibular, notamos, dali, a propósito de sua prova de redação, formalizações explícitas e implícitas do dizer do direito, suas leis (FOUCAULT, 2001). Tais formalizações/injunções, primeiramente na forma explícita, expressam aquilo que é permitido e aquilo que não é permitido à escrita do vestibulando. Assim, ao serem indicados os parâmetros explícitos “Faça X”, “Não se esqueça de Y” e “Proponha Z” (PROVA DE REDAÇÃO, 2008) à produção de textos no vestibular, ficam implícitos efeitos de Não-Um constitutivos do dizer, que cabem ser recusados pelo vestibulando. A força da lei (o DP), nessa situação, determina que a língua não toque a história, não signifique o diferente. Disso resultam, não é fortuito frisarmos, sentidos institucionalizados, sentidos tomados pela força normalizadora e coercitiva que orienta posicionamentos ao senso comum, isto é, o conjunto de ideias e crenças aceitas e respeitadas por um grupo numa época determinada (Cf, LAGAZZI, 1988, p. 30). Por tal motivo, o vestibular, de saída, explicita as regras X, Y e Z a vestibulandos.

Sobre as formalizações aludidas há pouco como implícitas ao dizer, compreendemos, nesse passo, via perspectiva foucaultiana, a ideia de uma microfísica do poder perpassando o acontecimento vestibular. Ou seja, o discurso autoritário que nega e apaga o outro, a exterioridade constitutiva da linguagem, ancora-se em normas sociais sobre as quais estão formuladas maneiras unas de reproduzir o dizível textualmente. Prova disso são as fórmulas lógicas — não-ditas (ditas) — *sobre* o discurso do vestibular. “No vestibular, a escrita X é aceita, outra não”, pontuam discursos informativos na voz viva da sociedade. Ao vestibulando, a posição-sujeito individuada pelo Estado, com direito-e-deveres sociais, sobrepõe-se, então, o discurso da verdade, o discurso do senso comum. E é esse o discurso que passa a exercer função controladora do fazer textual, limitando e validando, no caso, regras de poder da nossa sociedade: o *como*, *por que* e o *que* significar textualmente (FOUCAULT, 2013 [1970]). A esse respeito, o filósofo Foucault esclarece-nos que

(...) em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento, esquivar sua pesada e terrível materialidade (FOUCAULT, 2013, p. 8-9).

Desse modo, a produção de sentidos na sociedade formula-se a partir de discursos que já significaram modos de enunciar dado saber histórico. Em outras palavras, os sentidos textualizam-se, passam de discurso a texto, obedecendo a uma direção determinada pela organização social imposta a nós, a capitalista. Apesar da consistência aparentemente lógica impressa pela lei (a regra) à ordem dos discursos, cumpre destacarmos aqui a questão da contradição constitutiva do dizer. Tal contradição decorre do fato de a forma-sujeito capitalista, interpelada pela necessidade de coerência e progressão textuais do DP, engendrar um dizer que, inevitavelmente, já o é determinado pelo outro, pelo discurso educacional, a exterioridade. Temos, assim, uma tensão, (con)fusão de sentidos aí, que a própria língua, via mecanismos ideológicos, oculta, tentando administrar, em contraparte, as palavras, suas significações. Nesse passo, tomamos em análise a questão da paráfrase demandada geralmente pelo DP. Ali, as condições de produção para o dizer — a relação sujeitos, sentido, referente e memória —, afetadas pelo imaginário do Um, estabelecem, por determinações linguísticas, a política da língua escrita no vestibular, ligação com formas de individuação previsíveis. A princípio, é o discurso da falha, o discurso *sobre* “Erros de redação”, que legitima e esclarece a exigência “natural” de se (re)dizer o mesmo, a mesma interpretação, com outras palavras.

Isso tudo, em suma, comprova dois modelos de poder se efetivando na linguagem/discurso-vestibular, quais sejam: o poder-lei, a instituição jurídica, suas regras/diretrizes explícitas, e o poder-relacional, relações sociais de força entre indivíduos, com regras implícitas. Ambos os modelos trabalham os sentidos de classificar, qualificar, comparar e, também, punir (cf, ESCOBAR, 1974, p. 20-21) vestibulandos pelo saber dominante (não) reproduzido em sua literalidade suposta. Ao vestibulando, cabe filiar-se à política de linguagem da universidade, ao seu projeto de assujeitamento ideológico.

Via leituras do Manual do candidato (2008), compreendemos, abaixo, sentidos constitutivos da prova vestibular. Tais sentidos, por sua vez, dizem-nos de modos de organizar e de gerir o texto redação de vestibular. Critérios como “clareza de ideias” e “não contradição” são necessários a “textos bem estruturados”, afirma, repetidas vezes, o guia-vestibulando/manual. Por isso, pensamos os efeitos dessa insistência: textos com clareza e não-contradição, que determinam *o quê* e *como* é (supõe-se) o dizer no texto escrito para avaliação da instância vestibular.

Assim sendo, as próximas seções abordam questões do estatuto das regras do vestibular: de onde falam suas leis, características do DP, diretrizes e orientações. Em síntese,

o percurso *formulação* e *aplicação* dessas regras, respectivamente, permitir-nos-á entre(ver) sentidos diferentes que, ali, contraditoriamente, inscrevem-se.

3.2.2.4 Sobre o manual do candidato ao vestibular e a prova de redação

Anteriormente, foram apresentados aspectos gerais da prova-vestibular, sua política de sentidos. Agora, são examinadas as condições materiais de produção do dizer no vestibular, isto é, as determinações jurídicas que o regem⁸³. Para tanto, continuamos mobilizando a categoria *contradição*, que, sucintamente dizendo, é fundante do processo de formulação-(re)produção de sentidos do discurso-vestibular.

De início, cumpre retomarmos sentidos que, sócio-historicamente, nossa formação social construiu para a palavra *manual*. A propósito, observemos as sinonímias “guia”, “instrução” e “orientação” que também o significam (Cf, MANUAL DO PROCESSO SELETIVO 2008). Essas sinonímias caracterizam, no caso, formulações com funcionamento do “discurso autoritário”, discurso esse, retomamos Orlandi (1996a), com escopo em formas de regulamentação e de autorização do dizer: *o que* dizer e *como* dizer para ser aprovado no vestibular (dicas de textualização). Neste ponto, visando a *regular, normatizar e direcionar* o processo de significação da língua-vestibular, a diretriz — uma instrução (esclarecimento) e/ou orientação (direcionamento)⁸⁴ — constrói para si e para a posição vestibulando uma imagem de escrita considerada necessária e, ao mesmo tempo, ideal ao que está em jogo ali: a aprovação no exame vestibular. Em contraparte, observamos, sob essa perspectiva, que

A textualização, a colocação do discurso em palavras, tem uma relação necessária com o político. Em todo dizer há confronto do simbólico com o político: todo dizer tem uma direção significativa determinada pela articulação material dos signos com as relações de poder. Essas relações se definem por sua inscrição em diferentes formações discursivas que representam diferentes relações com a ideologia, configurando o

83 A propósito das condições materiais de produção do dizer em contexto da prova de redação de vestibular, lembramos que as teorias de linguagem a que essa prova se filia também as constituem. No caso, conforme pontuado em momentos iniciais deste capítulo, pressupõem-se aspectos linguísticos de cunho sociointeracionista como determinantes do gesto de reconhecer o que é a linguagem na óptica do exame vestibular.

84 Brevemente, apresentamos essas sinonímias do termo *diretrizes* [uma instrução (esclarecimento) e/ou orientação (direcionamento)], para que sejam notados aí deslizamentos de sentido. Veja-se, nessa situação, certa insistência, da parte da instituição vestibular, em *justificar, determinar e legitimar* “a” significação do concurso vestibular, sua política. Todas as sinonímias em questão, com efeito, inscrevem-se no discurso jurídico-administrativo das leis do DP. São mecanismos de individua(liza)ção (ORLANDI, 2012) do sujeito capitalista, efeitos do discurso pedagógico, sua prática, portanto.

funcionamento da língua regida pelo imaginário. Uma espessura semântica que faz intervir a noção de interpretação. (ORLANDI, 2012, p. 129).

Em outras palavras, o dizer, do texto a ser escrito para julgamento do vestibular, representa, na materialidade da língua, o confronto histórico-social bancado pelas instâncias do simbólico e do político. A interpretação produzida ali, a do vestibulando, não deve desvincular-se da interpretação preestabelecida. Isto porque, ao formular respostas às questões de vestibular, *pressupõe-se* respeito e obediência (tudo está dito) aos (pelos) princípios e às regras que lhe foram impostos. Imposição que rege, pois, histórias de leituras do texto redação de vestibular.

No tocante às injunções do Manual do Processo Seletivo (2008, p.141), “Prova de redação: Diretrizes Gerais”, transcrevemos, para efeito de análise, algumas de suas partes (formulações, regras). Vejamo-las, abaixo, atentando-nos para certos sentidos circundantes⁸⁵ ali.

O candidato deverá produzir seu texto em prosa, sem diálogos, atendendo aos seguintes aspectos: (1) pertinência em relação ao assunto desenvolvido; (2) clareza, progressão de ideias, coerência e coesão; (3) adequação à norma urbana de prestígio; (4) construção de paráfrases a partir dos textos motivadores; (5) estruturação adequada do gênero selecionado; (6) fidelidade à proposta, evidenciando leitura dos textos motivadores; (7) domínio de estruturas sintáticas próprias da escrita, bem como dos sinais de pontuação, tendo em vista clareza e precisão expressivas.

Uma vez mais, os dizeres do Manual corroboram afirmações feitas por nós em parágrafos precedentes. Efetivamente, as injunções em tela, recortes do Manual do Processo Seletivo (2008), construídas para “esclarecimento” daquilo que seu destinatário (o vestibulando) *deverá produzir* para o exame vestibular, funcionam pela lógica imaginária de objetividade da língua, pelo discurso jurídico que individualiza e responsabiliza o vestibulando por suas ações e dizeres na prova. Conjeturamos, no caso, uma relação direta, automática entre pensamento-linguagem-escrita, por negar a materialidade linguístico-histórica da língua. Quanto a isso, consideramos que o discurso-vestibular, seu funcionamento, apaga a noção de opacidade na/da linguagem, o Não-um constitutivo do dizer. Tal apagamento relaciona-se às ideias de língua visível, legível e estável ao candidato à vaga de estudante universitário. O texto institucional *manual*, assim sendo, “cala” efeitos da

⁸⁵ Todas as injunções do vestibular fazem uso da forma verbal *deve*, explicitamente ou não. Exemplo: “O candidato *deverá* produzir X, Y, Z”. Para nós, discursivamente falando, o verbo imperativo *deve* fixa um horizonte de sentidos à produção de textos no vestibular. Ali, resumindo, *devem-se sustentar certos sentidos*.

memória discursiva prováveis de significar-se. Ou seja, a diferença que subjaz esse discurso é ignorada, pois “não” é parte da ordem de racionalidade prevista à redação do vestibulando.

Com efeito, as injunções em questão impõem ao vestibulando sentidos sedimentados em nossa formação social sobre *o que é* texto: uma produção linguística comprometida com critérios lógico-formais — com objetividade, progressão, situacionalidade e não-contradição de ideias (Cf, MANUAL DO PROCESSO SELETIVO, 2008, p. 68-69). Da parte do vestibulando, a leitura do Manual do Processo Seletivo (2008) significa, dessa forma, um mecanismo de injunção à “manutenção” do já-dito institucionalmente, e, ainda, de determinação do efeito-leitor, o comprometimento deste com sentidos. Contudo, para nós, as aspas na palavra “manutenção” suspendem tal realidade imajada, indicando aí uma contradição, qual seja: o processo de individua(liza)ção da posição vestibulando frente às injunções de Estado d(e)nuncia, no contexto de vestibular, discrepâncias prováveis à redação do vestibulando, haja vista, abaixo, o que nos esclarece a seção “Questões discursivas: Critérios de Correção” (MANUAL DO PROCESSO SELETIVO, 2008, p. 67) sobre isso:

Cada questão [redação] será corrigida por dois professores, em momentos distintos, sendo que um corretor não conhecerá a nota atribuída pelo outro. Se for atribuída nota zero por apenas um dos corretores ou, ainda, se a diferença entre as notas dos corretores for maior do que 2 (dois) pontos, os corretores se reunirão para estabelecer uma nota final única ao candidato naquela questão.

Da forma como lemos acima, como pensar a textualização do discurso, nos moldes do vestibular, filiando-se exclusivamente à formação discursiva do Um autorizado, se a ela está pressuposta a intrusão de Não-um? Ora, vemos aí que o Um individualizado, o que é determinado à significação do sujeito-jurídico capitalista, esbarra no impossível da língua-racional, a língua do Estado. Aqui, isso é confirmado pelo próprio critério de correção. A propósito, se dois corretores da prova-vestibular são autorizados a reavaliar notas que porventura venham atribuir, diferentemente, a uma questão de vestibular, há aí, no e pelo dissenso conjecturado, percepção do Não-um constitutivo do dizer. Dar relevo e transparência à questão do Um produz, assim, visibilidade à contradição vivida nesse processo seletivo. Na escrita do vestibulando, em outros termos, está prevista a fuga do discurso dominante, o discurso capitalista, e, conseqüentemente, filiações possíveis ao outro. O que se pede aí e o que se produz, possivelmente, leva-nos a questionar a evidência da significação praticada nesse ritual regularizador, o Manual do candidato (2008).

Ainda, no Manual (2008), podemos notar contradições outras decorrentes, agora, de “certezas” construídas sobre a redação de vestibular a partir de questionamentos de vestibulandos. Neste ponto, o manual do candidato joga com as ideias de “certo *versus* errado”, com o “discurso da verdade” (FOUCAULT, 2013), com sentidos sedimentados socialmente, para homogeneizar a técnica de escrita do candidato e, ainda, justificar ali interdições formuladas, a “transparência” da regra. Todavia, o gesto leitor da instituição vestibular que se põe a “(...) esclarecer dúvidas sobre afirmações, geralmente, equivocadas, a respeito de critérios de correção” (MANUAL, 2008, p. 67) deixa vir à tona a contradição estruturante desse discurso. Tomamos aqui, por exemplo, um dos *questionamentos do vestibulando*⁸⁶: “O candidato pode copiar trechos dos textos motivadores?” (MANUAL DO PROCESSO SELETIVO, 2008, p. 68), e a resposta direcionada ali pelo Manual: “Não”. “As partes que contiverem cópia dos textos motivadores serão anuladas”. Ora, a negativa da instância vestibular a tal pergunta exclui da escrita do vestibulando, rigorosamente, aquilo que ele poderia fazer com o dizer do outro: sustentar e/ou negociar sentidos possíveis entre formulações suas — só que funcionando pela contradição.

Antes de abriremos nova discussão sobre fatos implicados ao funcionamento do discurso da instituição vestibular, vale pontuarmos efeitos de sentido que o termo “obrigatoriamente”, dito ali, implicitamente, em algumas de suas injunções, (re)constrói. Nesse instante, tomamos, em especial, o aspecto seguinte, indicado como orientação *obrigatória* à estruturação e argumentatividade da redação de vestibular: “Utilizar, na redação, as informações apresentadas nos textos motivadores”⁸⁷. E acrescenta, fazendo uso de comentário parentético, que: “(Atenção: as informações não podem ser copiadas. É necessário, no mínimo, parafraseá-las)”⁸⁸. Sendo assim, consideramos que o tom de obrigatoriedade indicado e reforçado — os grifos, a palavra *atenção* e os parênteses comprovam isso — pela orientação da prova de vestibular, fixam aquilo que *deve* (discurso autoritário) ser lido naquela circunstância. Naturaliza-se, com isso, via trabalho da ideologia, o Um do sentido que rege a produção da redação de vestibular. Ou seja, apaga-se daí a possibilidade de o vestibulando, sua escrita, movimentar-se por e entre sentidos outros. Injunções como “selecionar e apresentar informações *consistentes*” (cf, MANUAL DO

86 No tocante a esse e aos outros questionamentos de vestibulandos, importa dizer que são formulações subsumidas pelo discurso-vestibular como evidências, adequações bem sucedidas (ou não), imaginariamente, de escrita. Uma leva de respostas, resumindo, que impõe critérios de avaliação à redação de vestibular, regendo-a.

87 Os grifos são do Manual do Processo Seletivo (2008). Um efeito de *a-mais* retomando interpretações determinadas no e pelo contexto de injunções do vestibular. A obrigatoriedade que, por conseguinte, não poderá faltar à redação do vestibulando.

88 Os grifos são do Manual do Processo Seletivo (2008).

PROCESSO SELETIVO, 2008, p. 61) enfatizam, ainda, o efeito de obrigatoriedade em discussão. Selecionar alguns sentidos (e não outros) *e* legitimá-los (cor)responde, por sua vez, a mecanismos de determinação da prova-vestibular, seus dispositivos jurídicos que individualizam vestibulandos como responsáveis pelo saber normativo do processo seletivo *unificado* ⁸⁹ do vestibular.

Enfim, ao examinarmos todas essas formulações do discurso *Manual de vestibular* (2008), pudemos compreender fatos construídos histórico-socialmente *sobre* a prova vestibular. Ali, em tese, pode funcionar o discurso autoritário da língua regular (clara, desambiguizada, legível), a língua do Estado. Língua essa, cumpre frisarmos, que individualiza sujeitos, responsabiliza-os pela literalidade (sua impressão) do dizer e os faz funcionar na/pela relação ambígua de direitos (a produção de sentidos) e deveres (a sustentação do dizível) seus (Cf, ORLANDI, 1999, p. 16).

Com efeito, as construções discursivas do Manual do Processo Seletivo (2008), suas “evidências”, transparências de sentidos, reproduzem, no contexto vestibular, o modo como a linguagem *deve* funcionar ali: completa na/pela literalidade⁹⁰ da palavra. Do contrário, havendo uma não filiação-submissão do vestibulando aos sentidos do manual — aos efeitos dos poder normativo do Estado —, a aprovação por que tanto almeja não se efetivará. O candidato, justificam palavras do próprio Manual do Processo Seletivo (2008, p. 67), “deve demonstrar (...) capacidade para, minimamente, compreender, seguir e acatar as orientações apresentadas”. O dizer, nesse contexto, é alimentado por essa memória (sentidos instituídos historicamente, sua literalidade) — que estabelece e fecha critérios para todos os vestibulandos. Há, vejamos bem, pensando-se a perspectiva do Manual do Processo Seletivo (2008), a contradição constituindo o dizer previamente determinado.

3.2.2.5 (Re)pensando a Prova de redação de vestibular (2008)⁹¹

Nas subseções acima, falamos, grosso modo, sobre aspectos do discurso jurídico, suas regras e princípios, aderidos/atravessados ao (con)texto do vestibular. Agora, propomo-nos a compreender funcionamentos de sua aplicação⁹², ou seja, aquilo que autoriza e imprime ali a

⁸⁹ Essa palavra caracteriza, rege e legitima a política de significação do vestibular. Ali, lemos pelo discurso do Manual (2008), em sua capa, dá-se visibilidade/unicidade aos saberes e de competências “dos” vestibulandos.

⁹⁰ Isto porque, na óptica do vestibular, o literal não está sujeito a interpretações, (con)fusões de sentidos.

⁹¹ Analisamos, nesta seção, fatos específicos — injunções — da *Prova de redação* de vestibular (2008).

⁹² Espera-se, da parte do vestibulando, que ela traga aquilo que diz o Manual do Processo Seletivo (2008).

marca “repetição-interpretação”⁹³ do dizer. Para tanto, tomamos o discurso estrito da prova de redação de vestibular, formulado para vestibulandos e, também, para corretores de redação de vestibular⁹⁴. Atos do domínio jurídico — julgar, provar, interpretar⁹⁵ — são, nesse passo, (re)pensados aqui via condições materiais de produção da prova de redação de vestibular.

De saída, é mister lembrarmos, mesmo que em linhas gerais, efeitos de sentidos construídos, histórico-socialmente, para os termos *julgar*, *provar* e *interpretar*. Estes, no contexto de vestibular, significam “repetir”, “legitimar” e “valorar”, respectivamente. Assim sendo, imiscuem-se, pelos três atos políticos em questão, as bases jurídicas que instituem e legitimam às bases didático-pedagógicas do discurso *Orientação Geral*⁹⁶ da prova de redação de vestibular. Ao vestibulando, dito de outro modo, cabe ter consciência daquilo que está em jogo: saber trabalhar o confronto do simbólico com o político, as relações de forças que regem a significação “imóvel” do vestibular. A esse respeito, propomo-nos reler, abaixo, instruções demandadas a vestibulandos antes de procederem, respectivamente, às etapas de leitura de textos motivadores e produção de redações:

Leia com atenção todas as instruções. (A) Você encontrará duas situações sobre assuntos diferentes para fazer sua redação. Leia as duas situações propostas até o fim e escolha aquela com que você tenha maior afinidade ou a que trata de assunto sobre o qual você tenha maior conhecimento. (B) Uma vez escolhida a situação, registre sua escolha na folha de prova, no lugar adequado, escrevendo apenas A ou B, conforme o caso. (C) Dê um título para sua redação. Esse título deverá deixar claro o aspecto da situação escolhida que você pretende abordar. Escreva o título no lugar apropriado na folha de prova. (D) Não se esqueça de que você deverá fazer um texto expositivo ou argumentativo. (E) Utilize trechos dos textos motivadores, parafraseando-os. (F) Não copie trechos dos textos motivadores, ao fazer sua redação. (G) Se você não seguir as instruções da orientação geral e as relativas ao tema que escolheu, sua redação será penalizada.

Nesse passo, direcionamos nosso olhar analítico às orientações “A”, “D”, “E” e “F” uma vez que trazem questões pontuais implicadas à nossa compreensão sobre fatos do estatuto ideológico constitutivo da significação que disciplina o dizer na óptica da prova de

93 Não seria reprodução? Sim. A “repetição” a que estamos aludindo nessa passagem é, nos termos de Orlandi (1996a), a formal, sem história.

94 Antes de prestar o vestibular, vestibulandos já “aprenderam” o que é interpretar sentidos ali. Por isso, pontuamos ser o discurso da prova, sua textualização, direcionado, também, à leitura de corretores de redação. Um discurso que rege a escrita do vestibulando e o gesto avaliativo corretor.

95 Genericamente, essas informações retomam explicações de Nunes (2003) sobre aspectos do perfil leitor brasileiro na atualidade. Os termos jurídicos “julgar”, “provar” e “interpretar”, reutilizados pelo autor, permitem-nos pensar, na ocasião, o estatuto ideológico que circunscreve e determina a matéria *prova* de vestibular.

96 Não seria determinação? Vejamos que o termo *orientação*, seu funcionamento discursivo, implica padronização de sentidos: “o” sentido do vestibular, o da regra. Não é, pois, uma ajuda (orientação), mas um micropoder (FOUCAULT, 2001), uma ordem estatal que ronda e disciplina o dizer de vestibulandos.

redação de vestibular. Ou seja, “A”, “D” e “E” são injunções, determinações da língua normatizada pela universidade, que gerem a memória pressuposta à escrita de vestibulandos. Daí nosso interesse por elas. Dizem-nos, nesse passo, de condições de textualização outras; condições que cumprem ser preenchidas no texto da redação de vestibular.

Sendo assim, em “A”, primeiramente, observamos, pelas formulações *leia* “X” e *escolha* Y, mecanismos de regulamentação do dizer. *Leia isto*, situações “A” ou “B” (cf, ANEXO), e escolha ali formas de significar o já-significado: o tema da redação de vestibular, a memória do dizer. Ora, vejamos que a produção de linguagem no (con)texto vestibular apaga o outro, o sentido possível, novamente. Apaga justamente para conter dispersões de sentidos e, com isso, “estabilizar/objetivar” “o” sentido já-dito. Um limite é imposto a vestibulandos por “A”, que, estando individuados, com efeito, terão de provar que sabem e/ou conhecem *os* conteúdos significados nos textos motivadores.

Em “D”, notamos outro mecanismo de regulamentação do dizer. Este, no vestibular, *deve ser formulado*, consoante à regra (“D”), ou na modalidade expositiva — reprodução do dizível, o saber circulante socialmente, ou na modalidade argumentativa — reprodução da tese defendida em textos motivadores. Tudo ali silencia o processo de produção do texto redação de vestibular; dados sentidos hão de ser reproduzidos (nunca outros), fazendo com que esse (o texto-redação) equivalha a um produto da língua. Nesse caso, uma vez mais, é a forma de (do) dizer — e não o sentido — que se encontra sob o questionamento do vestibular.

A demanda “E”, por sua vez, limita e justifica “D”. Ou seja, ao gesto de escrita do vestibulando, uma exposição ou argumentação de ideias, *cabe* fazer uso de parafraseamentos de trechos do texto de apoio da prova e, com isso, sustentar sentidos institucionalizados, os do discurso-vestibular. Tal realidade, em tese, confirma o efeito-leitor: sentidos são oferecidos a vestibulandos para que sejam mantidos “assim e assado”. A paráfrase, com efeito, serve bem aos propósitos da avaliação do vestibular: uma prova que diz selecionar alunos aptos a cursos da universidade. Por *apto* consideram-se, ali, alunos atentos às regras, às injunções da instituição universidade que presidem o discurso. Alunos, em síntese, que entenderam bem o fato de não poderem dizer tudo, nem qualquer coisa, na tarefa redação de vestibular. Conseguir pronunciar certo número de regras, no vestibular, pode significar, por conseguinte, *aprovação* nesse exame. Ali, alimenta a injunção “F”, não devem copiar trechos de textos motivadores. Se o fizer, haverá penalização, uma vez que a ação de copiar escapa aos propósitos da prova vestibular; copiar apaga a posição vestibulando, sua responsabilidade mediante a demanda em ter de conseguir dizer sobre dado tema *e*, ao mesmo tempo, ter de

“saber” fazer isso — uma forma de individua(liza)ção de sujeitos pelo Estado (ORLANDI, 2012). Copiar, supõe “F”⁹⁷, não é resposta à regra *leia isto*.

Pensando ainda a questão da paráfrase demandada na *Orientação Geral* da prova de vestibular, compreendemos dali funcionamentos outros. A demanda da paráfrase, nesse texto, reforça, ainda mais, princípios institucionais do vestibular. Um arquivo institucionalizado (ORLANDI, 1996a), no caso, textos motivadores (cf, ANEXO), “convida” vestibulandos a praticar — *ler e interpretar* (MANUAL DO PROCESSO SELETIVO, 2008, p. 68) — sentidos⁹⁸. Estes sentidos, deve-se reconhecê-los, *selecionar* “X”, e utilizá-los, *discorrer* sobre “X” (cf, MANUAL DO PROCESSO SELETIVO, 2008, p. 68)⁹⁹, são, na verdade, respostas “prontas” para um dos dois temas da redação. Ali, os advérbios interrogativos questionadores da escrita de vestibulandos — especificamente, “*Como* conter a fome no mundo?” e “*Até que ponto* é aceitável intervir no cérebro humano para alterar comportamentos agressivos ou mudar a má índole de criminosos?” (cf, ANEXO) — podem apagar sentidos possíveis de (se) dizer. Em outras palavras, temos *Um* “como?” e *Um* “até que ponto?” evidenciados, ideologicamente, pelas situações “A” e “B”, memórias institucionalizadas, normalizando gestos de paráfrase na redação de vestibular. Manifestações daquilo que, imaginariamente, organiza, administra e domestica o texto-redação, seus sentidos: a política do dizer. Mesmo assim, a alteridade que o constitui (efeitos de *a-mais*, no caso, “excluídos” pelos advérbios em análise) dá pistas do Não-um inscrito no “mesmo”¹⁰⁰. A falta que cabe ser preenchida de já-ditos funciona, pois, na contradição; ela legitima sentidos, abarcando, concomitantemente, interpretações possíveis de serem produzidas (efeitos de não-dito).

Isso corrobora ali o “apagamento” da natureza polissêmica da linguagem, sua não-transparência constitutiva. O julgamento do dizer, efetivado pela instância vestibular, legitima apenas a reprodução (paráfrase?) do dizer, o “discurso de verdade”, nos termos de Foucault (2013). Escamoteia-se ali a heterogeneidade linguística, apreendendo, em decorrência, o *isso*

97 A instrução “F”, cabe destacar, diz fortemente do discurso jurídico, uma interpelação — em tom de ameaça — ao que vestibulandos *devem* não prescindir durante a escrita da redação de vestibular.

98 No vestibular, entenda-se, discursivamente, *interpretar* como *reproduzir* informações, *sustentar* aquilo que está no nível do co-texto (frases, estruturas).

99 Essas duas injunções do Manual do Processo Seletivo (2008), *selecionar* uma das duas propostas de redação e *discorrer* sobre ela, direcionam sentidos que equivalem, respectivamente, a “*escolher*” e *considerar*. Veja-se, no caso, que *discorrer* apaga e limita a abertura “dada” ao vestibulando pelo imperativo “escolha”, ou seja, não é um fazer por si, há determinação, efeitos do discurso jurídico, em jogo.

100 Nesse parágrafo, o exame de advérbios interrogativos constitutivos de temas da redação de vestibular (cf, ANEXO) deriva de compreensões produzidas por Orlandi (2012, p. 109-126) sobre o tópico *pontuação*. A autora, de um modo outro, deslocando o discurso da pontuação do domínio da gramática para o domínio do discurso, mostra-nos casos em que é possível pensar a abertura da pontuação sobre a interpretação/a ideologia.

faz sentido — o “não” é interpretação — consoante às regras determinadas pela formação ideológica que engendra a língua-código *do* vestibular. A formação discursiva capitalista e o discurso pedagógico determinam, nessa circunstância, o produto textual do vestibulando, “o” sentido esperado (exato?). Na verdade, assistimos ali o seguinte ato: a demanda de uma leitura de textos motivadores, em seu aspecto formal, essencialmente, para apreensão de um sentido: o sentido da letra, o que cumpre ser reproduzido institucionalmente.

No próximo capítulo, discutimos sobre os efeitos da avaliação da paráfrase na redação-vestibular, focalizando, estritamente, a tensão instaurada em e por discursos que, embora circunscritos por mecanismos lógico-formais de reconhecimento/localização de paráfrases em redações de vestibulandos, movimentam o efeito de objetivação da linguagem no vestibular. Dito de outro modo, esses discursos dizem, ao mesmo tempo, de um *sujeito do saber*, uma imagem de estudante ideal ingressante na universidade, e de um *sujeito jurídico*, que é um efeito de determinações do Estado.

3.3 Conclusões

Vemos, por conseguinte, que, no cenário do vestibular, a prova de redação de vestibular funciona como discurso jurídico e não propriamente como discurso do saber. Afirmamos isso porque as discussões desenvolvidas neste penúltimo capítulo da pesquisa dão visibilidade amiúde à questão do político que circunscreve e, com isso, determina a escrita e a avaliação do dizer em situação do exame vestibular. Neste ponto, importa frisarmos que os sentidos de regularidade, de normatividade e de língua institucionalizada funcionam ali como mecanismos de individua(liza)ção de posições-sujeito (vestibulandos) pelo discurso da língua de Estado, a língua instrumentalizada para propósitos de objetivação de conhecimentos. Tal discurso, lembremos uma vez mais, dá lugar à forma plenamente visível de sujeitos efeitos da ilusão de autonomia necessária (PÊCHEUX, 1995). Sendo a língua, nessa direção, uma imagem tida sócio-historicamente como totalizante, o vestibular a toma para si e a legitima a fim de demarcar relações de poder inscritas a rigor em políticas públicas educacionais atuais. Em outras palavras, tenta-se expurgar contradições no e do discurso do vestibular, com respaldo em instrumentais linguísticos forjados para tanto; no entanto, volta e meia emergem equívocos, indeterminações no fio desse dizer/fazer.

Capítulo Quatro

A CORREÇÃO DA REDAÇÃO DE VESTIBULAR E OS EFEITOS DA COBRANÇA DA PARÁFRASE TEXTUAL

A partir de uma memória de sentidos determinada, como condição da leitura, a relação do sujeito com o texto — enquanto objeto a ler, isto é, a vir se inscrever no espaço dessa memória — parece apresentar-se sob duas formas-limite: uma, a do texto que “*faz sentido*”, isto é, que se absorve numa memória dada e nela se dissolve como se não fosse um discurso outro. Outra, a do texto que “*não faz sentido*” (ou que faz um outro sentido), que escapa à inscrição em tal memória, como não podendo ser absorvido/dissolvido num discurso “mesmo” (PAYER, 2003, p. 148).

Formulamos, neste quarto capítulo, nossa análise da avaliação de paráfrases ora localizadas, ora não por corretores de redação de vestibular (CA e CB) em redações de vestibulandos. Em tese, o foco de toda essa discussão está na possibilidade de compreendermos os efeitos da política de determinação do dizer constituindo o gesto avaliador de paráfrases textuais no vestibular. Lembrando que, com isso, são explicitadas filiações de sentido que revelam posições assumidas por efeitos-leitores/avaliadores em conflito, mesmo que esses estejam, a princípio, inseridos em um mesmo sistema de valores “garantidor” de “evidências” de leituras. Em decorrência, apresentamos, ainda, considerações gerais sobre o tópico autoria em redações de vestibular, destacando, nesse passo, se podemos conjecturar ou não contribuições dos CA e CB a tal prática de linguagem.

4.1 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DAS ANÁLISES

Neste tópico, embora já estejam apresentadas no Capítulo Um da pesquisa questões concernentes à construção do *corpus* e sua operacionalização em análises, é oportuno explicitarmos e compreendermos, antes de tudo, elementos da constituição de outra textualidade do exame vestibular: a redação de vestibulandos. Sendo assim, para este mo(vi)mento analítico, foram eleitas duas redações escritas por vestibulandos durante o Processo Seletivo do vestibular ocorrido no ano de 2008, em uma universidade pública de nosso país. A escolha de tais redações para análise foi feita considerando-se ali regularidades que discursivamente as constituem; essas, em suma, permitir-nos-ão pensar a questão nodal a

esta pesquisa: efeitos da demanda de determinação do dizer na/da prova redação de vestibular. Aqui, esclarecemos ao leitor que a *Diretoria de Processos Seletivos* que fomentou o exame vestibular em questão disponibilizou-nos, aleatoriamente, 100 redações produzidas, no ano de 2008, por vestibulandos. Após examinarmos essas redações, selecionamos dali 41 delas, sendo que dessas apenas duas foram utilizadas como *corpus* de análise. Como parte dos critérios de seleção, decidimos por duas questões: 1ª) redações que respondiam à injunção inicial do vestibular: produzir um texto expositivo-argumentativo sobre um dos dois temas presentes na prova de redação (os 59 textos não utilizados pela pesquisa não se enquadram, consoante avaliações de corretores de redação do vestibular, em tal demanda da prova); 2ª) textos com temáticas diferentes, ou seja, textos com sustentação em situações designadas motivadoras à escrita de redações no vestibular, em *Situações “A” e “B”* (cf, ANEXO).

Considerando isso como parte das condições de produção da análise, importa-nos dizer que os recortes¹⁰¹ que realizamos em partes específicas das duas redações referem-se aos grifos e às observações que os corretores A e B de redações de vestibular produziram ali para nós, quando, em situação de experimento, pedimos-lhes que procedessem da forma como o fazem na correção oficial; assim, realizaram quatro ações: (1) localizaram a paráfrase textual de TM e, em alguns casos, (2) comentaram o porquê da marcação dos trechos, (3) indicaram tratar-se de paráfrases ou não para eles e (4) explicitam a razão de o considerarem ou não como paráfrases.

Voltando à questão de haver regularidades discursivas¹⁰² constituindo as redações adiante analisadas, importa-nos explicar que se encontram ali fatos da língua e do discurso necessários à nossa investigação relativa aos efeitos da exigência de determinação da paráfrase textual na avaliação de corretores de redação vestibular (CA e CB). Essas regularidades, que em verdade são respostas às demandas de legitimação do caráter suposto a-histórico da noção de texto em situação de vestibular, levou-nos a notar opacidades na (e da) avaliação de redações de vestibular, isto é, contradições discursivas e relações de força constituindo seu discurso. Isso tudo, conforme está dito a seguir, tem implicações na forma-

101 A propósito da noção de recorte, enfatizada no primeiro capítulo desta pesquisa, frisamos que ela vai além da noção de informação. Tal noção é justamente aquilo que permite aflorar em análises discursivas questões relativas à constituição histórica do sentido textualizado em dada materialidade linguística.

102 Orlandi (1988), aludindo-se à Foucault (1972), esclarece que em todo texto há regularidades discursivas, ou seja, memória afetada pela língua e pela história. Porém, sublinha a autora, não podemos abordá-las em trabalhos de AD francesa de maneira mecanicista e automática, ou seja, desprovidas de suas condições materiais de produção. Isto porque tais regularidades são “sistemas de dispersão” (FOUCAULT, 1972, *apud* ORLANDI, p. 76, 1988) — tanto de sujeitos, quanto de sentidos.

sujeito histórica atual, o sujeito capitalista, alçado¹⁰³ à condição de indivíduo que deve fazer algo, uma tarefa a cumprir, sem, no entanto, questionar-se sobre o porquê disto e daquilo.

Na sequência, tendo como base o referencial teórico-metodológico, a AD francesa, levantado no primeiro capítulo da pesquisa para sustentação da discussão de aspectos da objetivação da linguagem em (con)texto do vestibular, damos início à análise do *corpus* de pesquisa construído a partir do material *redações de vestibular*.

Na primeira análise, é aduzido o modo com que os corretores (CA e CB) lidam com a localização da paráfrase em redações de vestibulandos. Nosso foco ali é confrontar filiações de sentido que eles mobilizam e retornam do Manual de corretores de redação (2008) ao localizar as paráfrases nas redações. Na segunda análise, por sua vez, tratamos da relação de concordância versus discordância desses corretores — efeitos-leitores em conflito —, ressaltando questionamentos dos CA e CB mediante estruturas linguísticas ora reconhecíveis, ora não reconhecíveis na e pela lógica de objetivação do que seja a paráfrase textual no vestibular. Isso, com efeito, levou-nos a refletir melhor sobre o trabalho de reprodução-justificação do dizer institucionalizado, o dizer do Manual de corretores de redação (2008), na avaliação da escrita parafrástica de vestibulandos. Refletimos ainda sobre efeitos de *a-mais* ali, ou seja, deslizamentos de sentidos na correção produzida pelos CA e CB a partir de duas redações de vestibular.

Enfim, buscamos perceber, doravante, efeitos da objetivação¹⁰⁴ da linguagem, o seu funcionamento, em avaliações de paráfrases localizadas ou não pelos corretores A e/ou B em duas redações redigidas por vestibulandos em situação do vestibular.

4.2 A AVALIAÇÃO DA PARÁFRASE EM REDAÇÕES DE VESTIBULAR

4.2.1 Primeira análise: D(os) sentidos mobilizados na localização de paráfrases

O sentido escapa a toda redução que tenta alojá-lo numa configuração orgânica ou mecânica (...). Porque o sentido é relação a, o homem pode jogar com o sentido, desviá-lo, simulá-lo, mentir, armar uma cilada (CANGUILHEM, *apud* ORLANDI, 1994, p. 62).

103 Uma função de políticas educacionais às voltas com princípios econômicos neoliberais. Um desses princípios, sublinhamos, é o de utilitarismo que circunscreve o discurso do saber.

104 O termo *objetivação* suscitado nesta pesquisa diz de um processo sócio-histórico a partir do qual a linguagem é função de mecanismos ideológicos — *instrumentais linguísticos* — construídos para efeito da avaliação da prova de redação do vestibular.

Lembramos que os corretores (CA e CB), ao localizarem textualmente a paráfrase nas redações, deixaram marcas ali. Essas marcas correspondem a grifos e comentários indicativos de gestos de leituras deles. No caso, são grifos e comentários produzidos durante a correção das redações, individualmente, visando a pontuar sentidos iguais aos de TM da prova de redação na redação dos vestibulandos. As indicações entre colchetes referem-se às avaliações do CA; já as entre chaves são do CB. Para o caso da primeira redação em análise, os grifos reprisados ali são do CB; o CA pontuou-nos comentários gerais para esse texto do vestibulando.

A primeira redação transcrita abaixo apresenta-nos gestos de escrita-leitura de um vestibulando afetado pela demanda de produção de um texto expositivo-argumentativo¹⁰⁵, conforme determinam as orientações do vestibular¹⁰⁶. Nela são trabalhadas respostas para o questionamento seguinte: *Como conter a fome no mundo?* (PROVA DE REDAÇÃO DE VESTIBULAR, 2008)¹⁰⁷.

Façamos, antes de nada mais, a leitura dessa redação¹⁰⁸.

(M1) A fome é uma emergência mundial

Após de tantos desperdícios de alimentos é necessário a iniciativa para que aproveite melhor.

Com a saída da população da zona rural em busca de melhoria para suas vidas atrás de emprego favorável em torno de um mundo globalizado, a zona urbana, deixam para lá as grandes produção esquecendo da necessidade de cultivo.

No Brasil assim como já se passam na maior parte da África não está longe de um colapso, da miséria, isto é, se já não esta acontecendo, onde pessoas vão ficando bastante desnutridas ou até mesmo no óbito, por não terem com o que se alimentarem. Mas os brasileiros possuem uma grande vantagem em relação aos africanos há terras prontas para o cultivo de lavouras, criação, etc, é necessário só a mão de obra.

{Nos supermercado do mundo todo há grandes desperdícios de alimento, apto para alimentar indivíduos que tem fome}¹⁰⁹.

{É preciso implantar políticas internas para a valorização na produção agrícola, em que as pessoas retomem sua visão para a zona rural novamente, como já está começando acontecer no Brasil com o plantio de soja entre outros}¹¹⁰.

105 As duas redações analisadas foram transcritas literalmente, com ortografias particulares ao modo de escrever da posição-vestibulando. Portanto, nenhuma intervenção nossa foi produzida para o que está posto ali.

106 Essas orientações adotam o tipo textual dissertativo, já que este, no vestibular, serve ao propósito comunicativo de reprodução da memória do dizer, o saber já-dito, sua regularidade ali imajada.

107 Cf, Anexo: “Situação A” ou “TM1”.

108 Reforçamos que, de nossa perspectiva teórica, texto é materialidade discursiva. Quanto a isso, são notadas em abreviaturas M1 e M2 — materialidades discursivas 1 e 2 — alusões constantes a esse pressuposto.

109 Grifos do CB.

110 Grifos do CB.

Em vista do que nos interessa analisar na M1, a avaliação dos CA e CB ante a obrigatoriedade de produção de paráfrases de enunciados de um TM na redação, reproduzimos, ainda, sua *escrita avaliativa*¹¹¹ — grifos e/ou comentários do CA e/ou do CB. Esta escrita é referente ao modo como é corrigida a paráfrase em redações de vestibular. Sendo assim, vejamos o comentário do CA acerca do que examinou na M1, a paráfrase. Consoante às suas palavras:

O candidato faz referência ao desperdício de alimentos e à saída da população rural para a urbana [TM], mas *não consegue parafrasear* estas ideias *de forma coerente* com que se propõe desenvolver. Por este motivo pode-se dizer que ele *não consegue fazer a paráfrase de informações do texto motivador, transcrevendo-as*¹¹².

Inicialmente, recortamos das palavras do CA o trecho em que diz sobre a falha cometida pelo vestibulando mediante a não produção da paráfrase na M1: “O candidato (...) não consegue parafrasear (...) ideias de forma coerente com que se propõe desenvolver”. Feito isso, podemos analisar as razões da negativa ao que fez o vestibulando na M1: segundo CA, apenas “referências a” “X” e “Y”, conteúdos do TM1, mas não a paráfrase coerente de suas ideias. Antes, consideremos a afirmativa dita implicitamente ali pelo CA: fazer referência a ideias e informações (transcrevendo-as) dos TM da prova de redação é parafrasear. Assim sendo, voltando ao comentário do CA quanto à ausência de paráfrase na redação do vestibulando, percebemos, explicitamente, que sua compreensão da paráfrase está em função dos sentidos de *reprodução* e *transcrição* de informações supostamente presentes em um texto de apoio (TM1). Como o vestibulando relatou o dito do TM, o CA pontou a falta de paráfrase na M1. A paráfrase, em sua óptica, deve se fazer na e pela forma abaixo — uma regularidade, em síntese, recorrente em outras redações também corrigidas pelo CA. De acordo com as palavras do CA, nessas outras redações (em 36 das 41 que ele corrigiu) o candidato

faz paráfrase das ideias contidas nos textos motivadores. Retoma informações do texto motivador. Reescreve ideias e informações do texto motivador. Reelabora informações dos textos motivadores.

111 Essa escrita, apresentada junto ao exercício avaliativo do CA e do CB (um gesto *a-mais*), construiu-se mediante a demanda única que fizemos a eles: “Façam a correção das redações seguintes, localizando a paráfrase ali, *como se estivessem fazendo para a banca do vestibular*”. Uma situação-cenário, pois, que não é a vivida oficialmente pelos corretores em questão.

112 Os destaques em itálico são nossos.

Dessa regularidade, recortamos os verbos *retomar*, *reescrever* e *reelaborar* — todos eles têm a mesma resposta à transitividade verbal ali suscitada: *retomar*, *reescrever*, *reelaborar informações* dos TM. A partir desses recortes, chamamos atenção para certos sentidos que atravessam as palavras do CA. No contexto em tela, pensando-se a significação verbal de *retomar*, notamos que é necessária a reprodução de ideias dos TM da prova de redação de vestibular para ser uma paráfrase. Isso pode ser confirmado pelas outras duas formas verbais: reescrever o dito no TM é também reproduzir, escrevê-lo novamente; reelaborar informações do TM é ordená-las, ou seja, organizar, via inversões sintáticas e sinonímias (este é um dos critérios para ser/ter paráfrase em redações do vestibular), o dizer.

Ademais, as palavras acima, do CA, sinalizam outra regularidade: os termos “ideias” e “informações” são tomados ali de modo indistinto. No tocante a isso, consideramos que houve apagamentos de sentidos possíveis à palavra *ideia*: “opinião”, “observação”, “criação”, etc. Certamente, tal fato ocorreu na correção da paráfrase do CA, pois novamente parafrasear ideias/informações do TM significa manter o ideal imajado ao dizer, isto é, um modelo de escrita suposto correto pela instância vestibular. Em contrapartida, as ideias e as informações parafraseadas de TM prestam-se a imagem de cálculo, um resultado esperado em/por uma atividade de linguagem dessa ordem avaliativa.

Nessa direção, pontuamos que o CA relaciona-se com a significação da M1 pelo que textualmente seria o inteligível ali: a coerência lógica entre enunciados, ou seja, as relações esperadas de causalidade, condicionalidade, implicação e justificativa, por exemplo. Pontuamos, ainda, que o olhar do CA para a M1 está atrelado à perspectiva da *língua-do-todo*, a língua para a qual se supõem coerências, não-contradições e consistências lógicas coordenadas por e para um locutor e/com suas “intenções” (Cf, ORLANDI, 2004, p. 136).

Voltando ao comentário do CA acerca da paráfrase, confirmamos o que acabamos de dizer no parágrafo precedente: a paráfrase no vestibular é lida na condição de reprodução de ideias/informações de TM, com coerência/organização, pelo CA, conforme é cobrada pela instância corretora. A propósito disso, ressaltamos que ser coerente dentro dos princípios avaliativos do vestibular é transcrever a ordem de ideias do TM apresentado junto à prova de redação. Essa coerência, vejamos bem, não contempla o sentido reformulado pelo candidato, já que é-feito da forma/fôrma evidenciada no discurso que constitui o CA: o discurso estrutural/gramatical, que fala sobre o que é parafrasear informações de TM (Cf, MANUAL DE CORRETORES, 2008). Aqui, julgamos produtivo abrimos um parêntese para uma observação, que tem a ver com o fato de a avaliação do CA conjecturar um sujeito jurídico

para a prática de parafrasear informações de TM no vestibular. Gestos de linguagem como retomar, reescrever, reelaborar ideias/informações apresentadas ali e, ainda, ser coerente com o modo de dizer denotam efeitos da política utilitarista atual circunscrevendo a correção do CA. No tocante ao TM da prova de redação do vestibular, diríamos, inclusive, que, ali, sua função exclusiva é a de (de)limitar uma zona de interpretação para o tema da redação do vestibulando; e este, frisamos, tem de lidar com tal texto de alguma forma, porque caso contrário poderá não atingir a nota necessária à sua aprovação no exame vestibular.

Nessa lógica imaginária, as formas linguísticas, suas “transcrições”, representam instrumentos tangíveis para que o CA possa legitimar seu parecer avaliativo para a ausência de paráfrases na M1. Trata-se, em outras palavras, de uma questão de “leitura seletiva”, apoiada em dados e informações ditas claramente por um autor em um texto e que precisam ser validadas pelo efeito-leitor (em nosso caso, pelo CA) no texto que o retoma (ORLANDI, 1988). Uma leitura, pontuamos, que se engancha por excelência em demandas de não-contradição do dizer, consoante ao que estabelece juridicamente o Estado às suas instituições.

Em contrapartida, determinados pela literalidade, os “mesmos” sentidos do TM1 que o CA diz localizar na M1 nada têm a ver, em uma óptica discursiva, com sua história de formulação, haja vista que se trata de uma repetição formal (apenas isso), uma interpretação construída e, portanto, determinada por um autor, cabendo ser recuperada, ou melhor, reproduzida pelo vestibulando. Em palavras do CA, a propósito, lemos: “o candidato faz referência ao desperdício de alimentos e à saída da população rural para a urbana (...)”, manteve-se no mesmo tema, e não (n)os mesmos sentidos.

Ademais, notamos no e pelo mesmo comentário que o posicionamento avaliativo construído ali fala *de* formulações que “não utilizam a mesma ordem das ideias que aparecem no TM da prova de redação de vestibular”. Essa informação, que aparece subentendida quando ele se refere à ausência de coerências internas às formulações do vestibulando, corrobora a perspectiva da paráfrase exposta no Manual de corretores (2008). No que toca a questão da ordem das ideias, há (dissemos isso acima) em outras¹¹³ redações corrigidas pelo CA, referências a tal conclusão avaliativa-determinativa: “o vestibulando não fez paráfrases porque seu texto não utiliza de sinônimos, de inversões de períodos”. Uma conclusão, por assim dizer, sustentada por efeitos da ordem gramatical/estrutural da língua.

Em meio a esses apontamentos, julgamos oportuno abriremos um parêntese para serem observados sentidos que também constituem o julgamento do CA feito à ausência da paráfrase

¹¹³ Vale relembrar que, no total, foram avaliadas 41 redações pelos CA e CB.

de ideias/informações do TM1 na M1. Neste momento, levando-se em consideração a ordem de ideias imajadas pelo CA ao dito no TM1, percebemos ali algum eco de discursividades construídas sócio-historicamente sobre o gênero textual *Resumo Escolar*. Essas discursividades atravessam, pois, o posicionamento avaliativo do CA, direcionando uma compreensão-interpretação (do CA) pressuposta a partir de conteúdos formais do TM1. Em outras palavras, se (re)tomadas passagens do Manual de corretores de redação (2008), observamos menções à injunção “manter a ordem das ideias” de textos na e pela forma “fazer uma leitura cuidadosa do dizer”. Por isso, o CA considerou que o vestibulando “não foi coerente com a paráfrase realizada na M1”, por não manter a ordem de ideias apresentadas no TM, ou seja, (n)a compreensão-identificação do que é paráfrase para o CA subsume(-se) o caráter estrutural da língua e não, de acordo com demandas do Manual de corretores (2008), a leitura *correta*, no caso, *a* do autor do TM. Decerto, houve aí intervenção do CA na memória institucionalizada pelo vestibular, os TM.

Em suma, consideramos que a maneira com que o CA avalia a produção dos “mesmos” sentidos do TM em redações de vestibulandos filia-se fortemente à ideia de paráfrase como produto linguístico da ordem do tangível em textos. Parafrasear, para ele, equivale a “transcrever [fazer referência *a*] informações de textos motivadores”.

Passando às palavras do outro corretor, o CB, vemos uma “forma-outra” de justificar a ausência da paráfrase na redação do vestibulando. Reportando-nos, inicialmente, às suas palavras, somos informados de que, na M1,

o candidato *não acrescenta novas ideias* [para o TM], faz apenas alguns comentários, não transcreve a mesma ordem de ideias que aparece no texto motivador, portanto não faz a paráfrase”.¹¹⁴

A partir deste recorte, observamos que o CB, inscrito na perspectiva da Linguística Textual (LT), demarca — embora afetado pela mesma lógica de objetivação do CA, *ambos, CA e CB, lidam com o conceito de paráfrase localizável em estruturas da língua, igualmente*¹¹⁵ — funções de avaliação outras das desse último. Em certo sentido, a leitura seletiva do CB reproduz a tensão do conceito de paráfrase do Manual dos corretores de redação (2008). Ou seja, sua correção é-feito de um embate de significações: o vestibulando fez, na M1, *apenas* “X”; ele não fez “Y”. Agora, parafrasear não mais significa (*apenas*)

¹¹⁴ Os destaques em itálico são nossos.

¹¹⁵ Essa ressalva foi feita pela Prof.^a Dr.^a Simone Tiemi Hashiguti em momento de exame de qualificação da tese. Aqui, registramos nosso agradecimento à professora pela importante contribuição dada à pesquisa.

transcrever informações de textos motivadores, *mas* acrescentar-lhes ideias, articulá-las. Vejamos, em contraparte, que o que está em pauta na avaliação do CB são, de acordo com princípios teóricos da LT, os chamados “fatores de textualidade”; fatores/resultados construídos por linguistas textuais para a afirmação consensual daquilo que julgam ser (e ter em) um (em) texto legítimo.

A partir do recorte abaixo, podemos pontuar explicitamente aspectos da avaliação do CB. Para tanto, agrupamos (tendo como critério a categoria da regularidade discursiva) comentários outros que ele fez, não exatamente para a M1, mas para outras 40 redações que corrigiu. Consoante às palavras do CB, reiteradas várias vezes¹¹⁶, o candidato

não esclarece o tema central do TM, apenas expôs seu ponto de vista. Não utiliza a mesma ordem das ideias que aparece no texto original. Não reproduz a ideia do autor do TM com suas palavras. Não entendeu o que se diz no TM, omite algumas informações do TM. Não retoma o enunciado anterior com outras palavras. Cita apenas uma informação, mas não consegue reformular as ideias centrais do TM, faz apenas um comentário acerca do que diz no TM.

Considerando-se que as avaliações do CB estão circunscritas pelo discurso da LT, notamos, nesse passo, efeitos de sentido da forma linguística “não” confrontando-se com a imagem de textualidade (um TODO organizado a partir de ordenações linguísticas) construída no/pelo Manual de corretores de redação (2008). Nessa direção, o CB avalia a inexistência dos mesmos sentidos do TM1 em redações de vestibulandos como função de conteúdos que considera presentes ali. A série parafrástica instaurada pelas várias negativas desse corretor comprova e enfatiza, no caso, o fato de o vestibulando ter de esclarecer e entender o tema central do TM da prova de redação; CB sinaliza a imagem de texto no vestibular como produto de operações linguísticas a serem (re)conhecidas por seu produtor, o vestibulando.

Tais fatores dão fundamento à leitura do CB, que, atento aos aspectos textuais “poder de síntese, clareza e precisão vocabulares”¹¹⁷ (MANUAL DE CORRETORES, 2008), direcionam sentidos para o que julga ser *a* paráfrase na M1. Acerca disso, salientamos que o CB, inclusive, grifa na M1 enunciados concebidos, a princípio, como parafrásticos — mas por não identificar ali a mesma ordem das ideias do TM, descarta essa possibilidade. Talvez porque não tenha havido clareza, nem precisão vocabulares no dizer do vestibulando, na

¹¹⁶ Das 41 redações que o CB corrigiu, ele não localizou nenhuma paráfrase em 15 delas.

¹¹⁷ Já foi dito aqui que essa compreensão da paráfrase deriva de discursividades construídas para elaboração do chamado gênero textual *resumo*. As ideias de síntese, clareza e de vocabulário preciso são, no caso, específicas a tal gênero. Resumindo, são sentidos constitutivos do dizer, discurso social, sobre resumos de textos.

óptica do CB, ele “distorceu”, “não foi preciso”, “nem claro” com o que deveria fazer na M1: apenas reproduzir o dito no/do TM1. Aqui, abrimos um parêntese para dizer que a cobrança de *síntese*, *clareza* e *precisão* vocabulares à escrita do vestibulando filia-se aos sentidos circulantes em políticas públicas educacionais atuais (neoliberais). Políticas que determinam critérios (técnicas) de objetividade e de não contradição do dizer, o universal da língua, enfim, uma estrutura “comum” a seus falantes.

Disso inferimos que localização de *escritas-comentário*, uma regularidade, pelos CA e CB nas redações dos vestibulando produz uma tensão na ideia de acréscimo de informações ratificada ali, tornando visível, por conseguinte, algo que é próprio do conceito de paráfrase formulado pelo Manual de corretores (2008). Porquanto, temos ali deslizamentos de sentidos, porque não se trata de um comentário (e)feito (pelo) comentário (a paráfrase, segundo CA), mas de algo que, enquanto tal, não seja (ou esteja para) uma “falta” de informações/conteúdos “presentes” em partes de TM. Ou seja, não se trata de reproduzir passagens do TM *sem* “acrescentar-lhe aspectos que se dizem ser relevantes”, reforça o CB em outras de suas avaliações.

Discursivamente falando, o procedimento que os CA e CB tomam para localizar a paráfrase (ou não) de determinado enunciado reescrito por vestibulandos suscita contradições. Destacamos, no que tange a questão, mais alguns efeitos disso: para o CA, parafrasear seria não deixar faltar dados/informações (estruturais) ao que, supostamente, é dito nos TM. Para o CB, parafrasear seria articular ideias (o excesso) com aquilo, a temática, que se propõe desenvolver em dado texto. Em suma, a avaliação da paráfrase no vestibular aponta para relações de filiação — perspectivas sobre a língua — diferentes. Verificamos, a propósito, indeterminações em redes de memória discursiva reconstruídas pelos CA e CB para fundamentação e funcionamento de suas avaliações. Logo, uma filiação de sentidos efetiva-se ali: o CA interpreta a paráfrase a partir de princípios gramaticais/estruturais; o CB pela perspectiva textual, a LT. E interpretação, como sabemos é função da ideologia, opera com possibilidades e regras, e nunca com realidades.

Antes de passarmos à segunda análise, chamamos atenção para o fato de talvez as correções dos CA e CB levarem o leitor a tomá-las como efeito de incoerências. Uma questão jurídica, para esse caso, colocar-se-ia de modo forte ali, cabendo interposição de recursos pela posição-vestibulando à avaliação feita ante sua escrita redacional¹¹⁸. Neste ponto, retomando

118 A propósito da correção da redação, o vestibular que estamos analisando não concede esse tipo de questionamento a vestibulandos. São permitidos recursos para o caso de questões objetivas e discursivas que constituem suas outras provas — não para a de redação (Cf. EDITAL, 2008).

a correção produzida pelos CA e CB para a M1, percebemos ali formas de “domesticar” sentidos “presentes” no TM, para justamente evitar contrassensos. Se o vestibulando não se submeter aos efeitos desse processo — em particular, à injunção de uma escrita parafrástica —, colocar-se-á na posição de sujeito incapaz ao ingresso na universidade. Daí a interpretação da paráfrase no vestibular corroborar filiações de sentidos (redes de memória discursiva) constitutivos(as) do trabalho institucional dos corretores A e B e de compreensões, histórias e políticas de leituras de cada um. Histórias e políticas que, pelo viés discursivo, são apagadas (e se for necessário justificar, serão efetivamente negadas) por eles mesmos. Mas isso tudo volta, fazendo-nos, como agora, (re)pensar a relação sujeito-língua-e-histórias.

Passemos, a seguir, à análise de avaliações outras dos CA e CB para mais uma materialidade linguística, M2. Dali, em específico, focalizamos efeitos-leitores em conflito mediante a forma com que localiza(ra)m a paráfrase presente (ou não) em redações redigidas por vestibulandos durante o exame vestibular. Isso — vale frisar — não quer dizer que os CA e CB tenham perdido a identificação histórica que os rege: o discurso da objetividade do dizer construído pelo Manual de corretores de redação do vestibular (2008). Pelo contrário, eles a mantêm fortemente quando localizam ou não a demanda de repetibilidade em redações de vestibulandos via conceito de paráfrase textual.

4.2.2 Segunda análise: (N)a tangibilidade da paráfrase: efeitos-leitores em conflito

A regularização se apoia necessariamente sobre o reconhecimento do que é repetido. Esse reconhecimento é da ordem do formal, e constitui um outro jogo de força, este fundador. Não há, com efeito, nenhum meio empírico de se assegurar que esse perfil gráfico ou fônico corresponde efetivamente à repetição do mesmo significante. É preciso admitir esse jogo de força simbólico que se exerce no reconhecimento do mesmo e de sua repetição (ACHARD, 1999, p. 16).

A segunda redação transcrita abaixo apresenta-nos gestos de escrita-leitura de outro vestibulando afetado também pela demanda de produzir um texto expositivo-argumentativo, conforme prescrevem injunções do vestibular. Neste passo, encontram-se construídas, na M2, respostas para outro questionamento da prova redação de vestibular, qual seja: “Até que ponto é aceitável intervir no cérebro humano para alterar comportamentos agressivos ou mudar a má índole de criminosos?” (PROVA DE REDAÇÃO DE VESTIBULAR, 2008)¹¹⁹.

Vejamos, antes de nada mais, (d)o que nos diz esse texto.

¹¹⁹ Cf. Anexo: “Situação B” ou “TM2”.

(M2) O Avanço Científico no Combate à Criminalidade

Atualmente, o avanço da ciência neurológica vem beneficiando a busca de cura para várias doenças, fato aceito com unanimidade em todo o mundo.

Porém, os mesmo avanços também abrem portas para [outras descobertas que afetam fatores sociais e até culturais, como a intervenção no comportamento das pessoas, que, em consequência, causa grande polêmica e discussões referentes à ética e respeito à liberdade do ser]¹²⁰.

{[Essa intervenção]¹²¹ da ciência}¹²² no campo social pode servir de grande ajuda à população, [desvendando meios de reduzir a agressividade e a modificar a má índole de pessoas sujeitas a cometerem crimes, como também as que já cometeram, através de experiências que encontre focos no cérebro que se alteram quando a violência é estimulada, junto com suas dúvidas soluções]¹²³.

Entretanto, não pode se deixar levar pela euforia das experiências, {pois [vários fatores externos estão ligados ao comportamento do ser humano, como a situação familiar, socioeconômica]¹²⁴, etc}¹²⁵. Não é de se admirar que pessoas com baixa qualidade de vida estão sujeitas a serem mais violentas, devido ao número de grandes impossibilidades e frustrações vividas com o passar do tempo.

Diante disto, pode-se concluir que a interferência da ciência no comportamento humano é aceitável e até benéfico, se utilizada para o bem de uma sociedade cada vez mais fragilizada pela violência. Mas, se manipulada por mãos erradas, pode causar desastres irreparáveis, como já se tem relatado na história da humanidade.

Após a leitura da M2, propomo-nos analisar dali efeitos de concordância e de discordância no discurso avaliativo do CA e do CB sobre ter/ser paráfrase n(os) enunciados formulados pelo vestibulando na redação produzida por ele em situação de vestibular. Em tese, vemos, agora, que o excesso de “garantias” mobilizadas por corretores de redação de vestibular para a objetivação da paráfrase textual em textos de vestibulandos expõe os conflitos de regularização de sentidos do próprio Manual de corretores de redação (2008), particularmente no tocante ao conceito de paráfrase.

De saída, volvemo-nos para avaliação do CB. Esta efetivou-se, na M2, em dois mo(vi)mentos de leitura: 1º) pela negativa da paráfrase que o vestibulando tentou fazer no primeiro parágrafo da M2; 2º) pelo reconhecimento da paráfrase no segundo e terceiro parágrafo da M2. Começamos, então, pelo primeiro mo(vi)mento do CB. Consoante às palavras desse corretor, no 1º§ da M2:

120 Grifos do CA.

121 Grifos do CA.

122 Grifos do CB.

123 Grifos do CA.

124 Grifos do CA.

125 Grifos do CB.

o candidato retoma o texto motivador da prova de redação de vestibular, *mas* não o transcreve, com novas palavras¹²⁶.

Ao que podemos ler da avaliação em tela, destacamos dali o embate de significações que a constitui. Ou seja, o CB pontua que o vestibulando “retoma o texto motivador da prova de redação de vestibular”, “*mas* não o transcreve, com novas palavras”. Neste ponto, temos, via operador argumentativo *mas*, um jogo de forças sendo sustentando, via conceito de paráfrase do Manual de corretores de redação (2008), pelo discurso-corretor. Na óptica do CB, tendo em vista sua circunscrição ao que é a paráfrase textual no vestibular, o vestibulando deve transcrever o dizer de TM, mas também acrescentar-lhe a palavra nova. Daí, então, decorre uma tensão de sentidos instaurada *pela lógica jurídica pressuposta à língua em contexto do vestibular* (ao vestibulando cabe transcrever, reproduzir a informação do texto de apoio da prova de redação de vestibular) e *pela imagem de sujeito construída pelo discurso da academia*, o sujeito do saber.

A propósito de tal imagem, o Manual do Candidato Vestibulando (2008, p. 50) pontua que “(...) o estudante deve apresentar competência na modalidade escrita da língua, uma vez que é por meio dessa habilidade que se tem acesso aos conhecimentos produzidos nas diversas áreas do saber”. Interrogamos: como determinar um lugar possível para esse sujeito na prova de redação de vestibular se explicitamente lhe é impingida a tarefa de dizer o mesmo dos TM? Trata-se, a nosso ver, de uma questão de individua(liza)ção do vestibular sobre a forma-sujeito histórica atual, o sujeito de direitos-e-deveres.

Resumindo, um modo assim de julgar a não presença da paráfrase na M2 configura-se a “certeza” de que o sentido de uma palavra, frase ou texto é produto da língua, estando, por isso, alocado em formas linguísticas. *Novas palavras* em relação a quê? — questionamos o tom categórico da avaliação do CB, posto que, de nossa perspectiva teórica, esse posicionamento é-feito da política de interpretação do CB: ela apaga (não lê?) sentido-outros (o caráter relacional) na (da) linguagem (re)formulada durante a prova de redação do vestibular. O CB penalizou o vestibulando por movimentar a memória do TM, sua estrutura. A esse respeito, chamamos atenção para o fato de as *novas palavras* necessárias à elaboração de paráfrases textuais em redações de vestibular serem efeito da “naturalização” da ideologia do exame vestibular determinando ali a inscrição de uma forma-sujeito histórica comprometida com o modo de produção dominante (capitalista). Esse sujeito é o sujeito jurídico, sujeito “origem” do dizer, “controlador” de palavras, responsável pelo “seu” dizer,

¹²⁶ O destaque em itálico é nosso.

sendo a exemplo da não paráfrase dita pelo CB ausente na M2 responsabilizado por tal negligência. Uma responsabilização, conseqüentemente, que acaba produzindo dizeres sobre a posição-vestibulando; este, por não realizar a paráfrase conforme sinaliza a ideologia do vestibular, sua inscrição no efeito de transparência, unidade e regularidade da língua, tende a ser caracterizado, em decorrência, como alguém *despreparado*, porquanto sem condições demandadas ao ingresso na universidade.

Por sua vez, vejamos o segundo mo(vi)mento de leitura-avaliação do CB, em outras duas passagens da M2 (2º§ e 3º§). Neste instante, diferentemente do exposto acima, o CB pontua que o vestibulando

transcreve, com novas palavras, informações do TM2, no segundo parágrafo *acrescenta* fatos que possibilita um diálogo intertextual¹²⁷, (...) reescreve com suas próprias palavras partes do TM2 *sem alterar seu sentido* ¹²⁸.

Para esse mo(vi)mento avaliativo do CB, importa-nos observar que os sentidos de “reescrever” (MANUAL DOS CORRETORES, 2008) trabalham, ainda uma vez, na contradição. Afinal, eles não dizem de uma cópia de dados pressupostos ao conteúdo de TM. Há efeitos de *a-mais* em funcionamento ali. Este, o *a-mais*, não é produto de modulações exclusivas às formas linguísticas, uma vez que o ato de reescrever algo não passa necessariamente pela palavra, mas pela linguagem, pelo discurso, pela história de formulações, tensões e (con)fusões do dizer. No tocante a isso, confrontando-se com a leitura-avaliativa do CA para a “mesma” paráfrase da M2 (cf, abaixo), consideramos que o CB desloca-se momentaneamente¹²⁹ da ordem determinativa da paráfrase localizável em estruturas da língua (na óptica do vestibular). Afirmamos isso porque, discursivamente dizendo, a posição-sujeito é-feito da heterogeneidade discursiva do dizer, que o permite enunciar de lugares/posições diferentes, retomando simultaneamente formas outras de (de)marcar estruturas textuais prescritas categoricamente por sua inscrição fundante (a LT).

Como podemos observar, o CB, consoante ao elucidado em nossa primeira análise, lê redações de vestibular pelo crivo textual, tanto pode comprovar a presença de paráfrases em

¹²⁷ Esse diálogo intertextual é apenas linguístico. Não subsume por isso sentidos-outros que porventura o vestibulando tenha ressignificado na M2 via enunciados dos TM da prova de redação do vestibular.

¹²⁸ Os destaques em itálico são nossos.

¹²⁹ Embora os CA e CB, conforme já dito aqui, convirjam para um efeito de mesmo na avaliação da paráfrase textual redigida ou não em redações de vestibulandos, tal realidade, volta e meia, comporta também movimentos de leitura divergentes. A propósito disso, relembremos que avaliação do CB, em M1, sustenta o dito no conceito de paráfrase do vestibular, corroborando, então, a tensão sujeito-do-saber *versus* sujeito-do-fazer. Em síntese, esclarece Orlandi (2001), trata-se de práticas de leituras retornando “sítios diferentes de significação”.

textos de vestibulandos — no caso, via localização de alteridades, discursos intertextuais — quanto não. Neste passo, julgamos interessante confrontar *gestos de localização de paráfrases* desse corretor na M2 com os do CA. Decerto, torna-se, aqui, mais bem fundamentada nossa compreensão para a avaliação de paráfrases no vestibular, sua pretensa objetivação.

Nessa direção, em partes variadas da M2, o CA “corrobora” a escrita parafrástica do vestibulando. Seu raciocínio deixado junto à redação que corrigiu encontra-se formulado regularmente sob a forma seguinte:

são paráfrases [na M2]: 1º) A intervenção no comportamento e suas consequências sociais” [2º§]; 2º) A intervenção da ciência para redução do crime [3º§]; 3º) Outros fatores ligados ao comportamento humano.

Portanto, conclui o CA, há, na redação corrigida, “reescritas das ideias presentes nos textos motivadores”. Agora, no entanto, a avaliação do CA, que indica a “mesma” progressão de ideias para o TM2, na M2, mostra-se oposta à do CB, haja vista as marcações que ele produziu ao *localizar* paráfrases nessa mesma redação de vestibular. Ou seja, o CA localizou, em várias passagens da M2 (2º§, 3º§ e 4º§) a paráfrase; já o CB sinalizou isso em duas breves passagens de M2 (3º§ e 4º§) — localizações essas que se inscrevem, mesmo respondendo à demanda de objetivação na correção de redações de vestibular, em matrizes de sentido opostas (a gramática e a LT).

Diante disso, percebemos que há tensões sendo produzidas pelos CA e B no conceito de paráfrase proposto pela instância corretora de redações vestibular. Afirmamos isso, pois, na M2, onde o CA identifica, os “mesmos” sentidos (in)formados pelos TM, o CB não os “vê”, identifica. Isso, dentro da óptica gramatical e/ou textual, a “discrepância de sentidos” como eles (CA e B) caracterizam-na, julgam-na. Não exatamente uma discrepância cujo reconhecimento dar-se-ia em função da relação (in)tensiva entre sentidos-outros e sentidos-iguais (e histórias de (re)formulações para o dizer), mas uma discrepância discreta, contida, localizada na e pela escrita formal de textos de vestibulandos. No vestibular, vale pontuarmos, os vestibulandos deverão comprovar que conhecem os conteúdos dos TM (e nada mais que isso). Afinal, há ali aquilo que deve e poderá ser lido: estruturas exatas, “sentidos” autorizados à língua em circunstâncias de enunciação muito específicas, a começar pelo tom coercitivo que preside modos de textualizar discursos para efeito de avaliação. Tais estruturas, voltando à questão da avaliação da paráfrase textual em M1 e M2, são sistemas de valores que “garantem” “evidências” de leituras a efeitos-leitores (CA e CB).

Nessa direção, temos por certo que, discursivamente, a localização de Não-um na redação do vestibulando decorre de interpretações-filiações efetivadas em uma direção única: a direção da “língua-de-espuma”¹³⁰, sua estrutura. Essa, a língua, lembrando, é orientada — historicamente — a significar o “mesmo”, isto é, a paráfrase. Portanto, no contexto do vestibular, não se podem subsumir possibilidades outras de ressignificação do dizer; histórias de leituras prováveis à construção de sentidos na/da escrita de vestibulandos passam como “esquecidas” ali. Na verdade, retomando a questão, os gestos interpretativos dos CA e CB fazem-se tributários da ideia de sentidos “únicos”, sentidos “específicos” à língua no/do vestibular. Tributação que, em outras palavras, confirma e devolve à língua a imagem totalizante de objeto “já-pronto” e, por isso, controlável por quaisquer um nós. Eis, a propósito, abrindo espaço aqui, algo que nos impediria de pensar a língua (seu uso no vestibular) enquanto (e)feito *continuum* de relações, de significações instituídas entre sujeitos, sentidos e suas histórias. Mas, a isso, o vestibular, com suas regras coercitivas, “domesticadoras” do dizer, não se expõe, *nem deve*, já que negaria, paradoxalmente, injunções determinadas sócio-historicamente pela formação social atual, capitalista — formação essa que “expurga”, por meio de fórmulas lógicas, a ideia de não-contradição estruturante de movimentos de textualização de discursos.

Com efeito, os CA e CB, ainda que engendrem mo(vi)mentos não idênticos de leituras seletivas para a localização da paráfrase textual nas M1 e M2, mantêm-se coesos com as posições discursivas que ocupam: ambos procuram ali o Um do sentido imajado em TM, o Um que dá visibilidade ao mecanismo de objetivação da paráfrase textual no vestibular. No entanto, há tensões no discurso do vestibular (no conceito de paráfrase) sendo sustentadas pelos CA e CB ante as avaliações das M1 e M2: o CA, repetindo regularmente que a paráfrase textual é, na óptica do vestibular, função de reescritas-retornos-reelaborações de ideias ou informações dos TM, relaciona-se com a imagem de sujeito-jurídico, sujeito esse fundado pela prova de redação do vestibular. O CB, por sua vez, reproduzindo fortemente a tensão do conceito de paráfrase do Manual de corretores de redação (2008), em que o “mesmo” do TM caracteriza-se, parafrasticamente dizendo, via reprodução de suas ideias e acréscimos de novas palavras ali, relacionando-se com a imagem de sujeito do saber, sujeito esse também fundado pela mesma prova. Aqui, assim como fizemos durante a análise da M1, julgamos

130 “Língua-de-espuma”, assim nomeada por Orlandi (2008a, p. 98-99), significa: “(...) uma língua ‘vazia’, prática, de uso imediato, que os sentidos não ecoam. É a língua que os sentido batem forte, mas não se expandem, em que não há ressonâncias, não há desdobramentos (...). A língua-de-espuma trabalha o poder de silenciar”. Ela silencia o dizível, lugar possível à interpretação da forma-sujeito histórica.

produtivo mostrar duas avaliações reiteradas várias vezes pelo CB ao localizar a paráfrase textual de enunciados de TM em outras 40 redações de vestibulandos. Nas palavras do CB, então:

(1ª) O candidato fez a paráfrase (...), conservando *basicamente* as ideias do TM, acrescentando aspectos relevantes de uma opinião pessoal, *acercando-se* de críticas bem fundamentadas. (2ª) O candidato *consegue desenvolver* o poder de síntese, clareza e precisão vocabular. A paráfrase *mantém o sentido* do TM e *reproduz a ideia do autor com suas palavras*¹³¹.

As duas avaliações em tela expõem-nos, ainda uma vez, a tensão do conceito de paráfrase textual no vestibular. Tensão essa vivida pelo CB ao produzir justificativas ali para seus gestos de localização de “mesmos” sentidos de TM em redações de vestibular. A propósito disso, vejamos que, na primeira avaliação, o CB, fazendo uso dos termos *basicamente* e *acercando-se*, (re)produz uma compreensão “sua” para o que seja a paráfrase no vestibular. Ao dizer que o candidato conservou *basicamente* as ideias do TM, é dito também que ele não parou por ali, em tais ideias: o vestibulando fez mais que isso. Uma avaliação em que, portanto, está concentrada a tensão sujeito-jurídico e sujeito-do-saber.

Quanto ao fato de a paráfrase do vestibulando “acercar-se de críticas bem fundamentadas”, o mesmo se repete: uma tensão entre aquilo que se diz e não-diz via tom pessoal, ou seja, as *críticas* bem *fundamentadas* de que fala o CB d(e)nunciam, mas também não efeitos de opinião presentes no dizer da posição-vestibulando. Tudo isso, por sua vez, repete na segunda avaliação do CB acima: afirmou-se, pois, ali, que o candidato *consegue desenvolver* algo particular à linguagem (daí se estar pressupondo um sujeito-do-saber para tanto) e, ainda, *manter* o sentido do TM (agora, uma suposição atinente ao sujeito-jurídico). Ademais, segundo palavras do CB, o candidato fez o “mesmo” porque sua paráfrase “*reproduz a ideia do autor com suas palavras*”¹³² (outra tensão).

Tudo isso, retomando a epígrafe desta seção da pesquisa, é-feito de aspectos da política de determinação do dizer em contexto avaliativo da prova de redação do vestibular. Um jogo de forças simbólico, portanto, ausente-presente no reconhecimento do “mesmo” e de sua “repetição” (melhor dizer reprodução) em redações de vestibulandos.

Uma vez esclarecido isso, passemos à exposição de sinalizações nodais às análises. Do nosso ponto de vista discursivo, lembramos que os sentidos são determinados pelas condições

¹³¹ Os destaques em itálico são nossos.

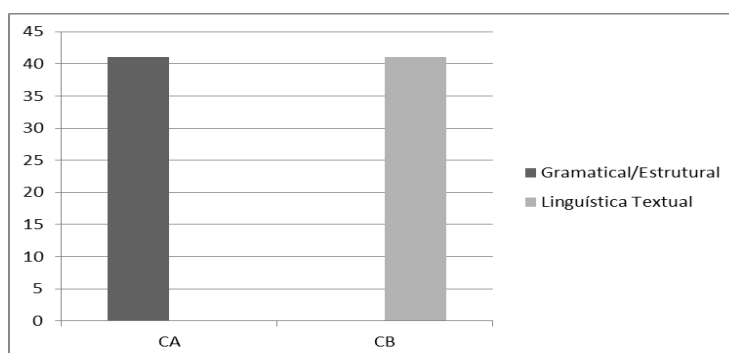
¹³² Os destaques em itálico são nossos.

de produção, no caso, pelo modo de formular o dizer no/do vestibular, sua política. Daí a existência de um processo ideológico discursivo organizando o dizer.

4.3 Sinalizações

Neste segmento, apresentamos dois gráficos que visam a destacar, numericamente dizendo, movimentos de sentidos no/do discurso avaliativo da posição-corretor de redações de vestibular (CA e CB) mediante a paráfrase textual ora localizada, ora não em redações de vestibulandos; isso é feito, agora, em função de 41 redações avaliadas por eles. Sendo assim, com base em elementos do *corpus* de redações de vestibular, retomemos, ainda, fatos da análise e discussão construídos ali para a compreensão do efeito de indeterminação-tensão do próprio conceito de paráfrase constituindo o gesto avaliador de paráfrases textuais no vestibular. Em suma, os gráficos n.1 e n.2, a seguir, corroboram o trabalho da ideologia e do equívoco em funcionamento na avaliação da paráfrase textual pelos CA e CB.

Gráfico n. 1: Regularidade do CA e do CB em relação à filiação de correção



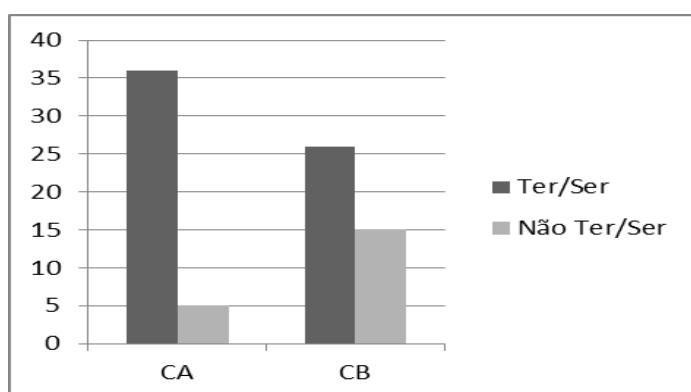
De saída, este primeiro gráfico torna visível a filiação dos CA e CB durante a correção da paráfrase textual em 41 redações de vestibular. O CA filia-se a aspectos gramaticais, o CB a aspectos textuais. Isso se deu, pensando-se a situação-cenário forjada em nossa pesquisa, de forma muito estanque, ou seja, a avaliação do CA hora alguma inscreve-se no discurso dos chamados fatores de textualidade presentes ou ausentes nas M1 e M2, nem mesmo o contrário, que seria o CB dizendo de estruturas gramaticais dessas mesmas materialidades. No tocante a isso, há que ser notada, então, a questão da filiação de sentidos particular a esses corretores: ambos, por formação, constituem-se no e pelo discurso da chamada Linguística Aplicada (LA), que, grosso modo, focaliza em suas discussões o uso da linguagem em

contextos variados (comunicacionais e interacionais). Em se tratando dessa posição social dos CA e CB, entretanto, diríamos a princípio que ela não interveio na regularidade aduzida neste primeiro gráfico.

A despeito disso que acabamos de pontuar no parágrafo precedente, vale dizermos, assim como bem escreve Orlandi (1988, p. 115), que “a relação entre sujeito-leitor e o texto não é, pois, nem direta, nem mecânica. Ela passa por mediações, por determinações de muitas e variadas espécies que são a sua experiência da linguagem”. Isto porque, resumindo, sujeitos e textos confrontam-se, movimentam-se, (re)configuram-se ante a (e a partir de) suas historicidades simbólicas. Não temos acesso *a* historicidade do sujeito-leitor, sua inscrição em determinado discurso, separada, de forma estanque, *de* outra(s) historicidades. Discursivamente, lembramos, todo sujeito é-feito de historicidade; porquanto poderá deslocar-se, mesmo que momentaneamente, da formação discursiva que o institui enquanto tal, passando a outra.

A propósito disso, o gráfico n.2 explicita-nos, com base na avaliação dos CA e CB para a paráfrase presente ou ausente, segundo eles, em 41 redações escritas por vestibulandos em situação do vestibular, aspectos de concordância e de discrepância sobre ter/ser paráfrase ali. O gráfico n.2, entretanto, nada diz do fato de a avaliação do CA, inscrito regularmente na matriz de sentido gramatical, absorver sentidos inscritos, no caso, na matriz de regularidade do CB. Trata-se, sublinhamos, de concordâncias e de discrepâncias constituídas de regularidades muito semelhantes, que se mostram ora em conflito, ora não com o conceito de paráfrase textual construído para efeito da objetivação imajada à sua correção no contexto do vestibular.

Gráfico n. 2: Concordâncias e Discrepâncias sobre ter/ser paráfrase na redação



O gráfico n.2 faz ver a prevalência de demanda do sujeito de direito em relação à demanda de sujeito do saber constitutiva do conceito de paráfrase textual que os CA e CB tomam ao avaliar parafraseamentos de informações de TM em redações de vestibular. Contrastando, primeiramente, o julgamento dos CA e CB — *ter/ser* paráfrase n(a) redação —, vemos que num total de 41 redações corrigidas, há mais concordâncias sobre a presença da paráfrase textual em redações de vestibulandos (CA sinalizou isso em 36 redações e o CB em 26) que discordâncias (CA sinalizou isso em 5 redações e o CB em 15). Apesar disso, envolvendo-nos para as dissensões entre tais corretores, consideramos alto o cômputo dos dados que nos dizem sobremodo da não concordância do CB em relação àquilo que o CA considerou ser/ter paráfrase em redações de vestibulandos. Ou seja, o CA, sua avaliação, talvez por não explicitar tanto a tensão do conceito de paráfrase textual exposta pelo Manual de corretores de redação (2008) — lembrado que esse corretor olha mais para o caráter estrutural, a ordem de ideias/ informações e as sinonímias de enunciados de TM, das redações de vestibular —, conseguiu enganchar melhor sua avaliação no princípio de objetividade pressuposto pelo exame vestibular. O CB, ao contrário, reproduzindo a tensão/contradição da compreensão de paráfrase do vestibular, não obteve a mesma “garantia” com seu fazer. A correção do CB, embora inserida no mesmo sistema de regras (coerências lógicas) atuantes também na correção do CA, comporta efeitos de *a-mais* (uma e outra interpretações dele) não autorizados pela instância avaliativa de redações do vestibular.

Reunindo todas essas articulações, consideramos, então, que há uma contradição fundando relações/lutas de forças entre o discurso do vestibular (discurso da objetivação) e o discurso da educação universitária (discurso da subjetividade). Uma disputa entre poderes e discursos. Os grifos diferentes, sobremaneira os que foram feitos pelos CA e CB em M1 e M2 aqui analisadas, (d)enunciam efetivamente efeitos-leitores em tensão. Há, com isso, uma prova explícita de que o efeito de objetivação da paráfrase textual no vestibular comporta o furo, a fissura do dizer institucional onde se diz que “parafrasear consiste em *transcrever, com novas palavras*, as ideias centrais de um texto”¹³³ (MANUAL DE CORRETORES, 2008). Neste ponto, é oportuno frisarmos que o conceito de paráfrase se engancha em dois discursos (gramatical e textual). Disso decorrem tensões no modo de ler e reconhecer os mesmos sentidos dos TM em redações de vestibulandos.

Aqui, antes de encerrar a discussão presente, perguntamos: como é possível entrar na objetivação da correção se o objetivo de tudo ali é expurgar o sujeito do saber para, em

133 Os destaques em itálico são nossos.

decorrência, instituir o sujeito do direito? Essa é a contradição constitutiva da prova de redação de vestibular: demandar de vestibulandos a formulação do “mesmo” enunciado constitutivo em blocos de memória (TM), com outras palavras, sem se expor, no entanto, ao diferente, à sua interpretação. Como instrumento de admissão, há que ser notado, então, o fato de o vestibular trazer fortemente o jurídico de sorte a rarefazer a posição-sujeito do saber, e, conseqüentemente, instituir o sujeito-do-fazer, enquanto sujeito de direitos-e-deveres.

Por conseguinte, os CA e CB questionam estruturas das M1 e M2 e não seus sentidos. Estes foram notados por eles via, unicamente, observação de fugas ou não do que está dito em conteúdos conjecturados aos TM da prova de redação do vestibular. Observação enganchada em consensos demandados de maneira forte pelo chamado discurso neoliberal ao atual sistema educacional de nosso país.

4.4 A propósito da autoria em redações de vestibular

Para nós, a função autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim. Em outras palavras, ela se aplica ao corriqueiro da fabricação da unidade do dizer comum, afetada pela responsabilidade social: o autor responde pelo que diz ou escreve, pois é suposto estar na origem (ORLANDI, 2004, p. 6).

Considerando as análises anteriores que questionam um dos mecanismos de objetivação da linguagem em contexto do vestibular (a paráfrase), propomo-nos a refletir, neste tópico, sobre o tema da autoria em redações de vestibular, focalizando, em estrito, decorrências dos julgamentos de corretores de redação de vestibular nas redações (M1 e M2) apresentadas há pouco. Lembrando, sem delongar, que a noção de autoria (cf, citação acima) tem a ver com a produção de uma imagem (o efeito-autor) e com sua assunção por uma posição-sujeito que se põe no controle do dizer. Disso decorrem duas ações: 1ª) um trabalho de linguagem cuja marca é-feito de unidade na linguagem (com coerência e não contradição) e 2ª) uma demanda cuja responsabilidade recai sobre seu produtor, o sujeito jurídico. Por autoria, compreendemos a relação sujeito-linguagem, voltada para a determinação da não dispersão do sentido em textos e, ao mesmo tempo, para sua inscrição na história.

Sendo assim, antes de passarmos à nossa reflexão sobre autoria em redações de vestibular, pensando-se especificamente a correção-intervenção dos CA e CB ali, é mister retomarmos, mesmo que rapidamente, a discussão teórico-metodologicamente construída pela

AD a respeito do tópico discurso pedagógico, suas condições de produção. Para tanto, nosso arcabouço teórico são os trabalhos da analista de discurso Eni Orlandi (1988, 1996a e 2004). Estes trabalhos, conforme já tratados pelo primeiro capítulo da pesquisa, dizem-nos de características (regularidades) das três tipologias de discurso: “lúdico”, “polêmico” e “autoritário”. Tipologias, resumindo, que problematizam o funcionamento da linguagem, tendo por princípio a relação, (con)fusão paráfrase-e-polissemia. No discurso lúdico, a polissemia é permitida; no polêmico e no autoritário já é mais regulada, sendo forçadamente expurgada da linguagem em função de exigências constitutivas deste último (ORLANDI, 1996a).

Aqui, interessa-nos, então, relembrar características fundantes do discurso autoritário. Isto porque nosso *material de análise* (redações de vestibular) relaciona-se às suas determinações sócio-históricas. O discurso pedagógico (ORLANDI, 1996a), nessa direção, traz a marca do autoritário, isto é, o discurso que lida com a imagem de língua pronta, “totalizante”, “sem” contradições, “coerente”, proibindo consequentemente a interpretação do dizer, seu movimento possível em direção à história, ao interdiscurso (lugar que poderia suscitar questionamentos discordantes de então já-ditos). Tal discurso, vale sublinhar, é o que interpela a posição-corretor de redação de vestibular à leitura de estruturas pressupostas idênticas as de TM da prova de redação do vestibular. Em outras palavras, o discurso pedagógico faz da relação vestibulando-e-sua-redação uma projeção ideológica da interpretação legitimada pela instância vestibular, por suas representações (instrumentações) de língua.

Ademais, Orlandi, em um outro trabalho: “Interpretação: autoria, leitura, efeitos do trabalho simbólico” (2004), pensa o funcionamento de discursos via a noção de repetição. Na compreensão da autora, esta pode se efetivar sob três modalidades: repetição *empírica* ou *mnemônica, formal e histórica*. A primeira não historiciza o dizer, isto é, não o questiona e, porquanto, precinde do confronto com o interdiscurso; a segunda, que também não historiciza o dizer, é mecânica, apenas repete frases e seus conteúdos; a terceira, consoante ao próprio nome, é-feito de história, de movimentos singulares da posição-sujeito em direção ao repetível, ao possível de também ser interpretado. Daí, por conseguinte, decorrem três relações do sujeito com a significação: o *inteligível* (a decodificação de enunciados), o *interpretável* (atribuição de sentidos a textos a partir do contexto linguístico) e o *compreensível* (atribuição de sentidos a textos considerando o processo de significação em contexto de situação) (ORLANDI, 1988).

Nesse passo, as noções precedentes já nos permitem compreender a realização (ou não) do trabalho de autorias em redações de vestibular, a constituição de sujeitos e sentidos ali. Para começar, volvendo-nos ao gesto corretor de redação de vestibular, sua localização de paráfrases em redações de vestibulandos, M1 e M2, há de ser destacado efeitos de sentido negando a autoria em tais materialidades, já que em função da demanda de objetivação do dizer ali um espaço para a construção de outros sentidos/ diferentes dos de TM é recusado. Ou seja, os CA e CB não subsomem em suas avaliações a historicidade constitutiva da linguagem. Eles avaliam apenas estruturas em M1 e M2, e não o sentido que pode(ria) ser (re)construído via gestos de (re)formulação do dizível. A propósito de um desses efeitos de sentido da objetivação, recortamos abaixo uma passagem da M1 em que, segundo avaliação dos CA e CB, não se efetuou a paráfrase de ideias e/ou informações de enunciados de TM da prova de redação de vestibular. Encontramos, nesse passo, a repetição empírica (ou mnemônica) aludida, aqui, com base em Orlandi (1996a).

RECORTE (1) – M1:

Nos supermercado do mundo todo há grandes desperdícios de alimento, apto para alimentar indivíduos que tem fome.

Contrastando este recorte da M1 com o dito no TM1 — Recorte (2) abaixo — notamos na/pela repetição de palavras usadas pelo vestibulando uma colagem de enunciados presentes neste último texto, que não controla, mesmo que fosse de forma mascarada, a dispersão de sentidos (os parágrafos da M1 fazem “afirmações” generalizantes sobre o tema da redação, prescindindo da necessidade de avaliar e de relacionar causas e efeitos da questão da fome no mundo).

RECORTE (2) – TM1:

Um hipermercado pode desperdiçar, por mês, até 2.000 kg de alimentos bons para o consumo, mas não para a venda.

Uma colagem que não historicizou, pois, o dizer formulado pelo TM1. Apenas tomou-o como tentativa de entrar na lógica de objetivação do vestibular (a paráfrase), mas não conseguiu. Uma lógica, nessa direção, que levou o vestibulando a enredar-se pela indeterminação do dizer, sem movimento na história, sem a marca de sua autoria, a interpretação possível. Ou, parafraseando palavras de Orlandi (2002b), uma escrita que não faz sentido no discurso que está sendo produzido pelo vestibulando, em sua memória. Não faz sentido porque deixa de explorar sentidos do TM1 para tão-somente estar no sentido da

formação discursiva do vestibular, suas regras/determinações, o inteligível. Daí ser, frisamos, uma repetição “efeito papagaio”, uma estrutura e não, como poderia, o trabalho do sentido sobre o sentido (ORLANDI, 2002b).

Passando à análise de um recorte da M2, vemos, um pouco diferente do que acabamos de dizer para a M1, movimentos de autoria incipientes na escrita ali formulada. Estes, por assim dizer, ainda na forma embrionária, repetem sentidos do TM2, visando a enquadrá-los em propósitos de uma escrita redacional de vestibular. Ou seja, são repetições que *a priori* se põem a “interpretar” enunciados do TM2. Abaixo, segue esse recorte, da M2, e outro, do TM2, para efeito de visualização/comparação.

RECORTE (3) – M2

Atualmente, o avanço da ciência neurológica vem beneficiando a busca de cura para várias doenças, fato aceito com unanimidade em todo o mundo. Porém, os mesmos avanços também abrem portas para outras descobertas que afetam fatores sociais e até culturais, como a intervenção no comportamento das pessoas, que, em consequência, causa grande polêmica e discussões referentes à ética e respeito à liberdade do ser.

RECORTE (4) – TM2

O estudo do cérebro conheceu avanços sem precedentes nas últimas duas décadas, com o surgimento de tecnologias que permitem observar o que acontece durante atividades como o raciocínio, a avaliação moral e o planejamento. Ao mesmo tempo, essa revolução na fisiologia abre novas possibilidades para um campo da ciência que sempre despertou controvérsias de caráter ético – a interferência no cérebro destinada a alterar o comportamento de pessoas.

Todavia, o fato de o vestibulando pautar-se na historicização do dizer não garante a consumação do trabalho de autoria na M2, pois a repetição “histórica”, ali, configura-se mais pelo escopo da repetição formal (TM2), do que pela verdadeira historicização de um dado discurso. Afirmamos isso pois, na M2, sentidos iguais aos do TM2 foram reescritos, inclusive reproduzindo-se a estrutura de contraste de informações/ideias (Intervenções da ciência neurológica no comportamento de pessoas *versus* Controvérsias de caráter ético). E isso, abrindo espaço para refletir sobre as decorrências da avaliação de CA e CB de redações de vestibular, é-feito da exigência de racionalização da linguagem no vestibular: realizar inversões sintáticas e sinónimas é estar ainda no sentido, sem, contudo, fazer sentido para aquele que se coloca na posição de escrevente-leitor da M2¹³⁴.

134 As discussões desenvolvidas neste parágrafo derivam de posicionamentos formulados por Orlandi (2002b).

A propósito do que dissemos no parágrafo precedente, são, pois, visíveis a repetição formal de estruturas de TM da prova de redação de vestibular travestindo-se, em M2, de repetição histórica. Em tese, observamos que o vestibulando, preso à memória discursiva do TM2, não se implicou, por completo, ao que disse ali. Ele repete palavras e conteúdos do TM2, sem confrontar isso com o interdiscurso, com um saber que poderia deslocar e, consequentemente, refletir o discurso apresentado como motivador de sua escrita. Isso, damos destaque aqui, não é permitido pelo vestibular, dado que o foco de sua avaliação é a repetição empírica e formal (e não a histórica).

Enfim, o problema da insuficiência de autorias nas redações de vestibular (em M1 e M2) examinadas nesta pesquisa diz da proibição, pela instância vestibular, do trabalho de interpretação do vestibulando ante a TM. Esse, no contexto do vestibular, por estar preso a um jogo de regras do discurso pedagógico, pode não se inscrever, implicar no que diz. Daí ser uma realidade linguageira, a redação de vestibular, um lugar que não lhe dá direito de questionar o dito em TM. O vestibulando pode, como em M2, até tentar se filiar ao interdiscurso, à memória do dizer, mas a bem verdade é que, pensando-se a lógica de objetivação do dizer (a paráfrase) no vestibular, pode não conseguir tal façanha. Certamente, abrindo aqui outro parêntese para uma observação nossa, a memória imposta à escrita de vestibulandos (os TM) impossibilita-o de se instalar no sentido que lhe deveria fazer sentido. Neste ponto, o trabalho dos CA e CB, estando interpelados pela ideologia da língua que “não falha”, a língua é-feito de estruturas-e-coerções, nada contribuem para o exercício da função-autor em redações de vestibular. A leitura deles, em M1 e M2, é em uma direção única/determinada: a leitura de modelos sócio-historicamente previstos para o “bem dizer”. Tudo isso, como bem nos lembra Pfeiffer (1995), tem um porquê: o tecnicismo assumido pelo contexto educacional atual, mais especificamente o tecnicismo respondente às demandas de políticas de mercado neoliberais ali instaladas. Portanto, “o problema é ideológico e não metodológico” (PFEIFFER, 1995, p. 130). O que, em suma, aponta para a rarefação do sujeito do saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sentidos são no meio de outros e há mais espaço para incertezas do que para afirmações categóricas quando se trata de pensar sentidos, no modo como eles funcionam pela ideologia em um mundo a significar (ORLANDI, 2012, p. 213).

Encerrando este trabalho de pesquisa, passamos à tessitura de considerações que visam a pontuar os alcances de seu percurso teórico-metodológico de investigação — a relação objeto de estudo, construção-e-análise do *corpus* e resultados — e, ainda, refletir sobre sentidos suscitados em nós a propósito da constituição do cenário educacional brasileiro (e mundial) na época atual.

Assim sendo, começamos dizendo de nossa (re)leitura do objetivo geral da pesquisa, qual seja: apresentar um estudo do funcionamento da objetivação da linguagem em contexto da prova de redação de vestibular via o quadro teórico da Análise de discurso francesa (AD). A esse respeito, nossos diferentes gestos de análise — construídos em função de conflitos de regularização de sentidos na ordem do discurso do vestibular (PROCESSO SELETIVO, 2008) e, também, na prática avaliativa de redações de vestibulandos, especificamente para a paráfrase de informações de textos motivadores (TM) da prova de redação — deram visibilidade à questão do político e da ideologia inscritos em textualidades do concurso vestibular. Aqui, vale lembrarmos, ainda uma vez, a heterogeneidade constitutiva do *corpus* em análise. Trabalhamos com os seguintes textos institucionais do vestibular: Edital do vestibular (2008); Manual do processo seletivo do vestibular (2008); Manual dos corretores de redação do vestibular (2008) e redações escritas por vestibulandos em situação do acontecimento do vestibular.

A questão do funcionamento da objetivação da linguagem no vestibular levou-nos à compreensão de efeitos de sentido engendrados na (e sobre a) prova de redação de vestibular a partir da demanda de repetibilidade do dizer (a paráfrase textual) instituída ali pelo processo seletivo em questão. Esses efeitos de sentido, (re)pensando-os neste mo(vi)mento final da pesquisa, dizem-nos, no (con)texto do vestibular, de particularidades implicadas ao funcionamento das instâncias *língua*, *sujeito* e *sentido* ali, ao mesmo tempo. Instâncias essas atravessadas por sentidos constitutivos da prova tomada em análise: a prova de redação do vestibular, sua materialidade linguístico-histórica.

Pensando dessa forma, volvemos nossa atenção para nosso *Capítulo Um*; na sequência, para os outros capítulos também (*Dois*, *Três* e *Quatro*). Assim, com relação à

retomada de princípios teórico-analíticos da escola francesa de AD, diríamos que já se iniciam ali, ainda que em proporções menores, as problematizações trazidas por nosso estudo acerca da objetivação da linguagem no (con)texto do vestibular, os efeitos de uma *língua lógica*, “a-histórica” a serviço da organização do dizer, haja vista as teses de AD como sendo, então, uma escolha que fizemos para sustentar a análise empreendida nos capítulos seguintes. Ao apresentarmos as teorizações de *linguagem, discurso, condições de produção, texto* e outras que se encontram (re)formuladas no bojo de trabalhos de cunho discursivo, tivemos a oportunidade pensar como haveria de se dar o mo(vi)mento de construção-e-análise do *corpus* em investigação aqui, as diferentes textualidades forjadas no/pelo acontecimento do vestibular. Todo esse trabalho de releitura desenvolvido no *Capítulo Um* diz, pois, de temáticas necessárias à nossa compreensão do efeito objetivação da linguagem no vestibular. Aqui, abrimos um parêntese para reafirmar um importante posicionamento sempre defendido pelo filósofo Michel Pêcheux, qual seja: teorizar é também fazer análise (PÊCHEUX; FICHANT, 1971). Isto porque o fato de determinada prática científica fazer uso de “instrumentos científicos” não lhe garante ser (ou estar em) uma (condição de) prática científica efetiva.

Já a propósito das discussões dos *Capítulos 2 e 3*, em que arrolamos longamente estudos do processo sócio-histórico-ideológico de constituição de sentidos *sobre* a Língua Portuguesa e *sobre* o acontecimento vestibular no Brasil, pudemos constatar a forte imbricação entre os temas *história, poder e ideologia* na constituição de efeitos de sentido do processo discursivo em análise: o vestibular, mais especificamente em sua prova de redação. Em outras palavras, esses capítulos descrevem e interpretam, com respaldo no dispositivo metodológico mobilizado ali (o dispositivo da AD francesa), mo(vi)mentos na história e no político da instituição vestibular. O *Capítulo 2*, voltado para questões da institucionalização da Língua Portuguesa “do” Brasil e de sua posterior instrumentação, permitiu-nos explicitar e compreender mecanismos históricos de coerção do dizer elaborado em prol do ideal de nação, a saber, as gramáticas e os dicionários. O *Capítulo 3*, em especial, compreende os efeitos de um demorado processo de gramatização de nossa língua (iniciado no séc. XVII, com a catequese jesuítica, indo até o séc. XIX, quando então houve nossa Independência econômica de Portugal), para, ao final, dar início à discussão sobre o vestibular. Ali, encontram-se ressaltados decisões político-administrativas do processo de instituição das primeiras Escolas do Brasil e, também, da criação de nossas universidades. Dito isso, pudemos perceber que os sentidos de *ensinar* e de *aprender*, nesses contextos institucionais, o de Escolas e

universidades, desde sempre, funda(menta)m o antigo desejo da colonização portuguesa: controlar a significação de povos para, oportunamente, poder governá-los, explorá-los. A esse respeito, recordemos de passagem que não é gratuita a imposição histórica de uma *mesma* língua (falada, escrita e ensinada) para todos os brasileiros.

Historicamente, tal língua concretizou a emergência de uma forma-sujeito história outra, a do sujeito-de-direito (e deveres), diferente, no caso, da forma-sujeito histórica medieval. Neste ponto, conforme ponderações do *Capítulo 3*, vemos que foram imputadas regras do suposto “bem dizer” à nova forma-sujeito, que, no caso, passam à sua responsabilidade. Por isso, voltando às nossas observações sobre o vestibular, é que podemos dizer de mecanismos históricos funcionando ao encontro do efeito instrumentação da Língua Portuguesa. Ou seja, a paráfrase textual, em situação do vestibular, cumpre ali uma função: fixar um limite para a interpretação de vestibulandos mediante a possibilidade de sentidos outros (até mesmo ininterpretáveis) virem a invadir o fazer-sentido de nossa formação social (capitalista), os sentidos de comunicação e de consensos. Lembrando que, na óptica do vestibular, o sentido é produto (reprodução de estruturas da língua, palavras), e não processo (envolvendo sujeitos e suas histórias de leituras); este enquanto espaço do possível, do heterogêneo, da variação.

Com efeito, descortinamos, face a gestos analíticos nossos no *Capítulo 3*, efeitos ideológicos circulantes em nossa realidade sociocultural a propósito da “eficácia” do exame vestibular; uma eficácia apenas imaginária, posto que é sustentada por técnicas da escrita padrão, que “garante” a objetivação do dizer na prova de redação do vestibular. Dissemos “garante” entre aspas, pois, ali, segundo as análises que fizemos a partir de recortes de textualidades constitutivas do vestibular, ocorrem tensões, suspendendo o efeito de transparência do concurso. Essas análises efetuadas no *Capítulo 3* mostraram, pois, que há conflitos de regularização de sentidos no discurso institucional produzido para a prática da prova de redação de vestibular. Vimos, ali, efeitos de (in)determinação no/do conceito de paráfrase formulado institucionalmente para avaliação dos mesmos sentidos de TM da prova de redação do vestibular. Neste, o vestibular, parafrasear significa, *ao mesmo tempo*: “transcrever, com novas palavras, as ideias centrais de um texto”; “reafirmar e ou esclarecer o tema central do texto apresentado, acrescentando aspectos relevantes de uma opinião pessoal ou acercando-se de críticas bem fundamentadas”. São ações, por assim dizer, que jogam com a imagem de sentidos esperados da parte da posição-sujeito do fazer, o sujeito-jurídico instituído pelo Estado (o sujeito que deve *transcrever*, *reafirmar* a ideia/tema central do TM

da prova de redação de vestibular) e também da parte da posição-sujeito do saber, o sujeito instituído pelo discurso universitário (o sujeito que deve transcrever, *com novas palavras* e reafirmar, via acréscimos de *aspectos relevantes*, conteúdos de TM). Tais deveres-fazeres, no discurso vestibular, tencionam e porquanto (in)determinam o Um do sentido legitimado pelo efeito ideológico que sustenta a “transparência” de objetivação dita no/pelo exame vestibular.

Passando à nossa (re)leitura para o *Capítulo 4*, em que se analisou o trabalho de correção de duas redações de vestibular (M1 e M2) por dois corretores de redação (CA e CB), evidenciamos ali conflitos de regularização de sentidos no discurso produzido pela prática avaliativa de textos de vestibulandos, no tocante à avaliação de escritas parafrásticas. Na verdade, tais conflitos são função do próprio discurso do vestibular, a conceituação de paráfrase textual de informações de TM da prova de redação de vestibular. Ou seja, trata-se de tensões de sentidos constitutivas do Manual de corretores de redação (2008) que, uma vez reproduzidas (como ocorreu) em situação de julgamentos dos CA e CB para dizeres das M1 e M2 (a paráfrase), (in)determinam o discurso da objetivação da linguagem no/do vestibular — embora, importa ressaltar isso, os CA e CB também reproduzam a propriedade de determinação de sentidos da lógica de objetivação imagada pela definição de paráfrase do vestibular.

Essas (in)determinações ocorrem porque a posição-sujeito avaliador de redação está sujeita a deslocar-se momentaneamente (como ocorreu) entre sentidos formulados pela gramática e pela Linguística Textual; deslocamento esse que nos permitiu constatar discursos em tensão: o discurso demandado à posição-sujeito do saber *versus* o discurso demandado à posição-sujeito jurídico. Ao confrontarmos, por meio dos gráficos n.1 e n.2, as regularidades de julgamentos dos CA e CB mediante avaliações de paráfrase ora escritas ora não nas M1 e M2, evidenciamos, pois, a realidade seguinte: o CA, sua correção, é-feito de significações enganchadas em perspectivas gramaticais, posto que localiza a paráfrase de redações de vestibulandos via confirmação de sinonímias e de inversões sintáticas de enunciados de TM; o CB, sua correção, é-feito fortemente da tensão presente no Manual de corretores de redação (2008), já que lida com sentidos de ordens do fazer (a técnica redacional) e do saber (a imagem de discurso da academia), concomitantemente. Sintetizando, as histórias de leituras dos CA e CB fazem-nos ler de modos diferentes sentidos das materialidades M1 e M2, a despeito de suas correções se enquadrarem na lógica de objetivação da paráfrase textual localizável em estruturas da língua.

Nessa direção, ao que foi possível observarmos ainda na correção dos CA e CB a leitura seletiva feita em M1 e M2 questiona ali a presença ou a ausência dos “mesmos” sentidos de TM da prova de redação via relação texto-autor. Então, se a redação do vestibulando reproduz o suposto dito do autor dos TM, há com isso a paráfrase textual de ideias/informações de TM; senão é outra coisa. Portanto, a atividade parafrástica considerada correta pelo vestibular está em função de sentidos que tanto o CA quanto o CB subsomem como presentes em palavras, frases de TM. Perguntamos: se, na óptica desses corretores, o sentido está no texto, a correção de ambos não caberia convergir para um mesmo fazer? Os grifos e comentários que analisamos no *Capítulo 4* da pesquisa (d)enunciaram efeitos de opacidade do gesto corretor de redação de vestibular.

Ainda, no *Capítulo 4*, foi possível pensarmos filiações de sentidos que dizem da relação sujeito-discurso em momento da avaliação de redações de vestibular, no tocante à temática da autoria. Esta, de acordo com a análise que fizemos, não se efetiva em M1 e M2, pensando-se os pressupostos teóricos de filiação discursiva (a AD francesa). Isto porque as redações examinadas, circunscritas por uma zona de interpretação determinada por temas expostos no TM da prova de redação (textos esses com que, de alguma forma, o vestibulando tem de lidar para responder à demanda de produção da paráfrase no vestibular), vetam o movimento de posições-sujeito em direção ao interdiscurso, a memória do saber, o saber também possível de dizer/questionar dado fazer. Com relação a isso, defendemos que as avaliações dos CA e CB para a paráfrase textual encontrada ou não em M1 e M2 não produzem interferências nessa realidade (considerando que o vestibulando, antes de prestar o vestibular, já é interpelado sócio-historicamente pelo discurso de ordem corretiva, o discurso de professores de redação, tomado por ele como semelhante ao dos CA e CB perscrutados nesta pesquisa). Todavia, a defesa feita aqui nada tem a ver com algum juízo de valor nosso, posto que reconhecemos a correção dos CA e CB como determinada pelas técnicas do Manual de corretores de redação (2008). Assim, o que estamos ponderando são os efeitos disso na escrita de vestibulandos, lembrando que repetir o dizer de TM, no vestibular, cumpre uma função: legitimar o caráter “a-histórico” desses textos, no caso, pelo mecanismo de objetivação da paráfrase.

Em decorrência, nossa análise da autoria em redações de vestibular permitiu-nos compreender que aquilo que os CA e CB de redação questionam na M1 e M2, a paráfrase textual de ideias/informações *contidas*, segundo eles, em TM, são estruturas, e não sentidos. Daí, portanto, produzir efeitos na escrita do vestibulando. Este, não entendendo a lógica de

determinação do vestibular, cai na indeterminação, conforme vimos na M1. Em M2, a autoria apenas se insinuou, já que o trabalho do vestibulando ali apenas reproduz o dito de TM2, sem questioná-lo. Questionamento esse, sublinhamos, que tende a ser proibido pelo discurso de objetivação do vestibular.

Dado tudo isso, a hipótese norteadora de nosso trabalho de pesquisa se confirma: ocorrem conflitos de regularização de sentidos no/do discurso avaliativo da prova de redação do vestibular. Em outras palavras, o gesto de tentar apagar o político e o ideológico no vestibular, mascarando-os, em estrito, via mecanismos de objetivação do dizer (a paráfrase textual no vestibular), evidenciou para nós (in)determinações no discurso formulado para avaliação dos mesmos sentidos de TM em redações de vestibulandos e, ainda, em sua prática, no trabalho do efeito-leitor avaliador (os CA e CB).

Por sua vez, passando a outra consideração sinalizada pelo primeiro parágrafo desta última seção da pesquisa, é oportuno destacar efeitos de sentido do discurso do vestibular hoje (re)configurando as práticas de ensino-aprendizagem no âmbito escolar brasileiro. Neste ponto, estamos nos referindo, mais especificamente, aos sentidos constitutivos de políticas neoliberais atuais, políticas defensoras das ideologias de mercado, a exemplo lembramos o utilitarismo circunscrito às coisas e ações que tomamos, sem saber o porquê, em instâncias diferentes da vida. Esse pragmatismo, em resumo, é atravessado pelos sentidos de utilitarismo, que, no caso aqui examinado, a redação de vestibular, opera com as categorias de concisão, clareza, não-contradição, precisão, rigor do dizer. É aí que, em específico, está o foco de nossa última consideração: o é-feito organização do dizer, sua visibilidade “justificada” e, com isso, legitimada a partir do fazer pressuposto ideal/correto ao ingresso de vestibulandos na universidade.

Assim sendo, uma vez evidenciadas essas categorias (registros) em análises que realizamos mediante o dizer avaliativo de corretores de redação de vestibular (CA e CB) em duas materialidades linguísticas (M1 e M2), torna-se possível refletirmos, nesse passo, sobre seus efeitos. Três efeitos que, sob nossa perspectiva, encontram-se mascarados pela demanda de produção da paráfrase na prova de redação de vestibular.

O primeiro desses efeitos, a nosso ver, o mais cruel, reflete a questão da responsabilização da “não existência” da paráfrase em M1 e M2 (quando os CA e CB expressaram ali algo a respeito) à posição-sujeito vestibulando. É cruel por duas razões: 1ª) o efeito da tensão constitutiva de mecanismos de objetivação do vestibular (a paráfrase textual) incide sobre a posição-sujeito vestibulando, a qual, desconhecendo a política do vestibular

(seu jogo de forças), acaba pagando caro por um e outro descumprimento do dever-fazer imputado a ele pela prova de redação de vestibular; 2ª) o dizer julgado pelos CA e CB de redação como não sendo paráfrase de enunciados de TM em M1 e/ou M2 engendra um discurso de culpabilidade de vestibulandos mediante a tarefa da paráfrase em exercício do vestibular; o não-fazer desses vestibulandos fala de posições-sujeitos despreparadas para o ingresso no Ensino Superior.

O segundo efeito, muito próximo ao anterior, diz respeito a um problema de ordem intelectual disfarçado pela obrigatoriedade de paráfrases em redações de vestibular. Ou seja, solicitar do vestibulando que produza o “mesmo” de TM, impedindo-o porquanto de questionar sentidos desses textos, é falsear realidades que certamente emergiriam daí: as baixas notas, até mesmo zero, na prova de redação. Como nossas políticas educacionais atuais difundem a ideologia neoliberal de mercado (a mínima intervenção do Estado em questões sociais), não seria bem vista verdades assim. Daí se buscar, então, enquadrar a linguagem do vestibulando na lógica do “mesmo”. E, vale frisarmos, de responsabilizá-lo, caso não consiga atingi-la.

Por fim, o terceiro efeito, um remate de sentidos trazidos pelos anteriores, faz pensar a realidade da educação no Brasil e também no mundo. Nessa direção, considerando o quadro atual de processos que (des)envolvem questões de ensino e de aprendizagem em uma esfera mundial, verificamos ali o forte comprometimento da imagem de saber com o modo de produção dominante (o capitalismo). Isso, voltando à questão do discurso neoliberal, pode ser entendido em nossa pesquisa durante mo(vi)mentos de análise que explicitam sentidos da formação discursiva em questão atravessando o discurso do dever-fazer e sua prática avaliativa da redação de vestibular. Vimos, com efeito, que os CA e CB de redação se relacionam com os sentidos imajados pela palavra *objetivar*, a literalidade suscitada daí às formas da língua. Algo neste ponto nos toca, abrindo um parêntese aqui para uma observação. A força desse discurso político-ideológico tem implicado fortemente a rarefação do sujeito do saber (sujeito do conhecimento) em prol do sujeito do fazer (sujeito-jurídico); uma verdade corroborada por nós em análises construídas aqui.

Considerando, por conseguinte, esses efeitos de sentido da ideologia neoliberal no discurso educacional atual, notamos que a ideia de saber é, parafraseando Pfeiffer (1995), função da ideia fazer com que isto ou aquilo tenha um sentido (o da classe dominante); nada aí subsome, então, a ideia de estar no sentido, implicar-se ao que está sendo (ou será) feito. Disso decorre a produção, no tocante à tecnologia da escrita, de textos *papagaios*, textos

obedientes, marcados pelas repetições empírica e formal. E não, como poderia ser, textos trabalhados na/pela repetição histórica, a repetição que, a propósito, confirmaria a presença do sujeito na língua, os sentidos possíveis de também serem ditos, (re)formulados. Mas, infelizmente, o tecnicismo imputado à imagem da língua racional/objetiva briga em uma direção contrária a essa: a da rarefação do sujeito do conhecimento.

BIBLIOGRAFIA

Referências

ABREU, A. S. C. Entre técnica e risco: Ensino e suas Discursividades. **Entremeios**: revista de estudos do discurso, Pouso Alegre, n.9, jul, 2014.

ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido In: ACHARD, P. *et al.* (Org.). **Papel da memória**. Trad. e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

AGUSTINI, C. L. H. **Discurso**: Estrutura ou Acontecimento? (Aula 1 - Seminário Temático de Pesquisa I: Linguagem e Subjetividade). Uberlândia, 2013.

ALMEIDA, R. H. de. **O Diretório dos Índios**: Um projeto de “Civilização” no Brasil do século XVIII. Brasília: Editora da UNB, 1997.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

ANCHIETA, J. **Artes de gramática da língua mais falada na Costa do Brasil**. Edição fac-similar. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

BARROS, M. de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BARTHES, R. **Leçon**. Paris: Seuil, 1978.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes, 1988.

BERTOLDO, E. Crítica marxista às políticas educacionais no Brasil. **Anais**: Encontro Regional Trabalho, Educação e Formação Humana, Fortaleza, n.6, 2007.

BRASIL. Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Decreto n. 8.659, de 5 de Abril de 1911. **Legislação Informatizada**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 20.11.2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). **A Redação no ENEM 2014. Guia do Participante**. Brasília-DF, 2014. 45p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/guia>. Acesso em: 20.11.2015.

COPEV. **Arquivo de prova**. Dez 2008. Disponível em: <<http://www.ingresso.ufu.br>>. Acesso em: 10.01.2013.

_____. **Editais do processo seletivo/dez.** 2008. Disponível em: <<http://www.ingresso.ufu.br/procel/ps20082/editais>>. Acesso em: 20.08.2015.

_____. **Manual de corretores de redação de vestibular**: material apostilado (I ENCORE: Encontro de corretores de redação). Uberlândia, 2008.

_____. **Manual do candidato:** processo seletivo. dez 2008. Disponível em: <<http://www.ingresso.ufu.br>>. Acesso em: 10.01.2013.

DIAS, L. F. A escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, E. (Org.) **Política linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 2007, 141-162.

ESCOBAR, C. H. de. As instituições e os discursos. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 35, 1974.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

FERREIRA, M. C. L. O caráter singular da língua na Análise do Discurso, **Organon**: UFRGS, Instituto de Letras, Porto Alegre, n. 35, v.17, 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **História da Sexualidade: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. & RABINOW, P (Org.). **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. **Microfísica do poder**. 2001. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

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

GUIMARÃES, E. Sinopse dos Estudos do Português No Brasil. In: GUIMARAES, E. ORLANDI, E. (Org.). **Língua e Cidadania**. Campinas, 1996.

_____. Língua de Civilização e Línguas de Cultura: A Língua Nacional do Brasil. In: BARROS, D. (Org.). **Os Discursos do descobrimento: 500 e mais anos de discurso**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/FAPESP, 2000.

_____. Enunciação e política de línguas no Brasil. **Revista Letras**, Santa Maria, n. 27, 2003, p. 47-53.

HAROCHE, C. **Fazer Dizer Querer Dizer**. Hucitec, São Paulo, 1992.

HENRY, P. **A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

_____. A história não existe? In: ORLANDI, E. (Org.). **Gestos de leitura**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994.

_____. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux. In: GADET, F. e HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1997.

IANNI, O. **A sociedade Global**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1992.

LAGAZZI, S. **O desafio de dizer não**. Campinas: Pontes, 1988.

LEITE, N. **Psicanálise e análise do discurso: o acontecimento na estrutura**. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1994.

LISPECTOR, C. **A Paixão Segundo G. H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MAGALHÃES, J. O manual escolar no quadro da história cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n.1, 2006, p. 5-14.

MALDIDIER, D. **A Inquietação do Discurso: (Re)ler Michel Pêcheux Hoje**. Campinas: Pontes, 2003.

_____. A inquietude do discurso. Um trajeto na história da Análise do discurso: o trabalho de Michel Pêcheux. In: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. (Org.). **Legados de Michel Pêcheux**. São Paulo: Contexto, 2011.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARIANI, B. Políticas de Colonização Linguística. **Revista Letras**, Santa Maria, n. 27, 2003, p. 73-82.

_____. **Colonização linguística**. Campinas: Pontes, 2004.

MILNER, J.C. **O amor da língua**. Trad. Ângela Cristina Jesuino. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

NUNES, C. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, Anped, mai-ago, 2000, 35-60.

NUNES, J. H. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: ORLANDI, E. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 2003.

OLIVEN, A. C. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org.). **A educação superior no Brasil**. Brasília - DF: CAPES, n.1, 2000, p. 31-42.

ORLANDI, E. Segmentar ou recortar. **Linguística: Questões e Controvérsias**, Centro de Ciências Humanas e Letras da Faculdade Integrada de Uberaba, Uberaba, n. 10, 1984, p. 9-27.

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez e Editora da UNICAMP, 1988.

_____. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes, 1996a.

_____. Discurso: fato, dado e exterioridade. In: CASTRO, M. F. P. (Org.). **O método e o dado nos estudos de linguagem.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996b. p. 209-218.

_____. Ética e Política Linguística. In: **Língua e Instrumentos Linguísticos.** Campinas - SP: Pontes, 1998a.

_____. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. **Rua:** Revista do núcleo de desenvolvimento da criatividade da Unicamp NUDECRI, Campinas, n. 4, 1998b, p. 9-19.

_____. Do sujeito na história e no simbólico. **Rua:** Revista do núcleo de desenvolvimento da criatividade da Unicamp NUDECRI, Campinas, n. 4, 1999, p. 11-16.

_____. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002a.

_____. Identidade Linguística Escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e Identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002b.

_____. **Língua e conhecimento linguístico.** Para uma história das Ideias Linguísticas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Interpretação:** autoria, leitura, efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. In: INDURSKY, F., LEANDRO FERREIRA, M. C. **Análise de discurso no Brasil:** mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007.

_____. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008a.

_____. **Terra à vista!** Discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 2008b.

_____. **Língua Brasileira e Outras Histórias:** discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: Editora RG, 2009.

_____. Formas de Conhecimento, Informação e Políticas Públicas. In: **Revista Interamericana de Comunicação Midiática,** Santa Maria: Animus, 2010.

_____. **Discurso e Texto:** formulação e circulação dos sentidos. São Paulo: Pontes, 2012.

PAYER, M. (Org.). **Discurso fundador:** A formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **O. Memória da língua. Imigração e nacionalidade.** São Paulo: Escuta. 2006.

PÊCHEUX, M. **Matérialités Discursives**. Colloque des 24, 25, 26 avril 1980. Université ParisX – Nanterre. Lille, Presses Universitaires, 1981.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. São Paulo: Pontes, 1990a.

_____. **Delimitações, inversões, deslocamentos**. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, n.19, jul./dez. 1990b, p. 7-24.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. (Org.). **Gestos de leitura**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

_____. A Análise do Discurso: três épocas. In: GADET, F. e HAK, T. (Org.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Pêcheux. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (Org.). **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999.

PETRI, V. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do “dispositivo experimental” da análise de discurso. In: Petri, V.; Dias, C. (Org.). **Análise de discurso em perspectiva**: teoria, método e análise. Santa Maria: editoraufsm, 2013.

PFEIFFER, C. C. **Que autor é este?** Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. IEL, 1995.

_____. Compreender discursivamente a escola. Uma Possibilidade construída. In: Rodrigues, E. A. et al. (Org.). **Análise de Discurso no Brasil**: Pensando o Impensado Sempre. Uma Homenagem a Eni Orlandi. Campinas: Editora RG, 2011.

ROCCO, M. T. F. **Crise na Linguagem**: a redação no vestibular. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

_____. O vestibular e a prova de redação. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 11, p. 23-39, jan./jun., 1995.

SANTOS, H. S. **A paráfrase no vestibular**: uma prática de (re)formulação do dizer. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Linguística. UFU, 2010.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHMIDT, L. K. **Hermenêutica**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

SILVA, M. V. da. Língua Nacional, Escola Nacional. In: RODRIGUES, E. et al. (Org.). **Análise de Discurso no Brasil**: Pensando o Impensado Sempre. Uma Homenagem a Eni Orlandi. Campinas: Editora RG, 2011.

VIARO, M. E. **Por trás das palavras**: manual de etimologia. São Paulo: Globo, 2004.

Bibliografia Consultada

AMARANTE, M. de F. S. **Ideologia neoliberal no discurso da avaliação**: a excelência e o avesso da excelência. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. IEL, 1998.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARBOSA, R. M. C. **O discurso do ENEM de democratização do acesso ao ensino superior: repetição ou deslocamentos?** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística. UNEMAT, 2013.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

COMTE, A. A filosofia positiva e as ciências. In: CARRILHO, M. M. (Org.). **Epistemologia**: posições e críticas. Lisboa: Serviço de Educação, Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.

COURTINE, J. J. Quelques Problèmes Théoriques et Methodologiques analyse de Discours. **Langages**, Larousse, Paris, n. 62, 1981.

DI RENZO, A. M. **A constituição do Estado brasileiro e a imposição do português como língua nacional**: uma história em Mato Grosso. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. IEL, 2005.

GALLO, S. L. **O ensino da língua escrita X O ensino do discurso escrito**. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, 1989.

GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. (Org.) **Institucionalização dos estudos da linguagem**: a disciplinarização das ideias linguísticas. Campinas, SP: Pontes, 2002.

INDURSKY, F. A Prática Discursiva da Leitura. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **A Leitura e os Leitores**. Campinas, SP: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. **Cidade dos Sentidos**. Campinas SP: Pontes, 2004.

_____. **Ciência da Linguagem e Política**: Anotações ao pé das letras. Campinas: Pontes, 2014.

PÊCHEUX, M.; FICHANT, M. **Sobre a história das Ciências**. Lisboa: Editorial Estampa, 1971.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F. e HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M. Leitura e memória: Projeto de Pesquisa. In: **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

SIMÕES, S. M. R. **A redação no (e do) ENEM**: O dizer e o silenciar. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. UNIVÁS, 2014.

ANEXOS:

ANEXO 1: Proposta de redação (2008) - SITUAÇÃO A (ou TM1)

A ideia de um mundo famélico, à beira do colapso, assombra a humanidade desde que o economista e demógrafo inglês Thomas Malthus (1766-1834) previu, no século XVIII, que no futuro não haveria comida em quantidade suficiente para todos. Sua teoria não se confirmou, mas volta e meia assusta. Foi quase em uníssono que, nas últimas semanas, os principais organismos internacionais – a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial (Bird) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) – chamaram atenção para a gravidade dos problemas decorrentes da alta dos alimentos. No último ano, os preços subiram 57%. Isso em média, porque o trigo, por exemplo, subiu 130%. Para as pessoas que vivem no limiar da miséria, pode significar a fome. O Banco Mundial previu que 100 milhões de pessoas poderão submergir na linha que separa a pobreza da miséria absoluta devido ao encarecimento da comida.

O ponto central, como registrou a revista inglesa *The Economist*, é que os alimentos alcançaram um novo patamar de preços, o mais alto dos últimos trinta anos. Eles podem baratear um pouco, mas não voltarão aos níveis do fim dos anos 70. O mundo está migrando para uma nova realidade, e a transição está sendo mais longa e difícil do que se previu. O problema tornou-se crítico agora porque vários fatores adversos ocorreram simultaneamente e afetaram a produção. Os estoques reguladores entraram então no nível mais baixo das últimas três décadas. Entre as diversas causas, a mais importante é que o mundo está comendo mais.

O aumento da demanda se deu principalmente na China, na Índia e no Brasil, as economias emergentes que lideram o movimento de alta no padrão de consumo de suas populações. Juntos, os três países têm mais de um terço dos habitantes do planeta. Uma mudança de padrão de consumo é suficiente, portanto, para uma alteração significativa na economia global. No ano passado, a China expandiu seu produto interno bruto (a soma das riquezas produzidas no país) em 11,4%. A Índia cresceu 9,6%. Não foi só isso. Além de comer mais, a população desses países está se tornando mais urbana. Ou seja, deixou de produzir o próprio alimento para comprá-lo no supermercado, o que torna necessário que se produza mais comida em larga escala para atender às cidades.

FRANÇA, Ronaldo. **Veja**, 23 de abril de 2008.

A crise mundial na produção de alimentos foi chamada pela ONU de “tsunami silencioso”. No Brasil, ocorre todos os dias outro desastre, também silencioso: o desperdício. Segundo estimativa da Embrapa (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária), uma família de classe média joga fora, em média, 182,5 quilos de comida por ano, o suficiente para alimentar uma criança por seis meses.

Um hipermercado pode desperdiçar, por mês, até 2.000 kg de alimentos bons para o consumo, mas não para a venda. Em 2007, 24 mil toneladas de material orgânico (partes de hortaliças ou comida considerada imprópria ao consumo) foram descartados na Ceagesp.

O ciclo de desperdício segue nas feiras-livres, onde a perda estimada, em São Paulo, é de mil quilos por dia.

Mas boa parte do desperdício no país não pode ser impedida por consumidores ou comerciantes. Estudo do IBGE estima que 8,7% da

produção de grãos é perdida ao longo da cadeia produtiva, por conta das más condições de transporte e armazenamento. A pesquisa também aponta que 4,7% dos grãos são perdidos ainda na plantação, por conta de problemas climáticos. No total, são 10 milhões de toneladas/ano desperdiçadas antes mesmo de chegar aos pontos-de-venda.

“O número é alto, considerando que os grãos têm maior durabilidade. A perda de frutas e hortaliças deve ser ainda maior”, diz Júlio Perruso, 40, gerente de análise e planejamento do IBGE.

Cyrus Afshar. Folha de S. Paulo, 31 de maio de 2008.

ANEXO 2: Proposta de redação (2008) - SITUAÇÃO B (ou TM2)

O estudo do cérebro conheceu avanços sem precedentes nas últimas duas décadas, com o surgimento de tecnologias que permitem observar o que acontece durante atividades como o raciocínio, a avaliação moral e o planejamento. Ao mesmo tempo, essa revolução na fisiologia abre novas possibilidades para um campo da ciência que sempre despertou controvérsias de caráter ético – a interferência no cérebro destinada a alterar o comportamento de pessoas. Há duas semanas, um grupo de pesquisadores gaúchos ligados a duas universidades anunciou um projeto que vai estudar o cérebro de cinquenta jovens homicidas, com idade entre 15 e 21 anos, detidos na Fundação de Atendimento Sócio-Educativo, a antiga Febem de Porto Alegre. Os jovens serão submetidos a uma série de imagens e sons violentos enquanto uma máquina de ressonância magnética funcional analisará a atividade de várias regiões do cérebro deles, principalmente o lobo frontal. Estudos feitos nas últimas décadas apontam que alterações no funcionamento do lobo frontal, situado sob a testa, podem ser responsáveis por perturbações no juízo crítico e por um aumento da agressividade. O anúncio do projeto provocou reações de protesto. Um manifesto contra a pesquisa vem ganhando a assinatura de cidadãos e entidades ligadas aos direitos humanos. “Supondo-se que se confirme a hipótese de que há alterações no cérebro dos infratores, que uso se fará dessas informações?”, pergunta a psicóloga Ana Luiza Castro, do Juizado da Infância e da Juventude de Porto Alegre.

Na Inglaterra, está em curso uma pesquisa que pretende interferir no comportamento dos criminosos jovens de três instituições penais, reduzindo o índice de violência entre eles. O estudo, patrocinado pela entidade beneficente Wellcome Trust, vai adicionar à dieta dos presos trinta suplementos alimentares, entre eles os ácidos graxos, presentes em substâncias como o óleo de fígado de bacalhau. Supõem os pesquisadores que os suplementos serão capazes de tornar os criminosos mais sociáveis. Os detratores do projeto dizem que não há maneira de aferir o resultado da dieta no cérebro dos presos. “É certo que há alimentos que beneficiam o cérebro como um todo, mas não há como dizer que um deles beneficie a área da comunicação, outro a dos julgamentos morais e por aí afora”, diz a neurologista Lucia Mendonça, presidente da Sociedade Brasileira de Neuropsicologia.

Pesquisas que visam a estudar e modificar o comportamento de delinquentes e psicopatas podem ser apresentadas à sociedade como uma solução ao problema da criminalidade. O questionamento ético inerente a esses estudos é evidente quando o comportamento anti-social esbarra em

questões culturais. Os avanços da neurociência poderiam permitir aos aiatolás determinar uma intervenção médica no cérebro de uma mulher que se recusa a cobrir o rosto com véu de forma a “curar” sua rebeldia? No futuro, é possível que os testes para emprego exijam exames com tomografia ou ressonância magnética para avaliar se o cérebro do candidato tem características que o credenciem à vaga. Pesquisadores da Universidade Harvard, nos Estados Unidos, e do Rotman Research Institute, do Canadá, já contribuíram para esse cenário. Num estudo recente, eles avaliaram 36 pacientes que sofreram danos cerebrais como resultado de trauma ou retirada de um tumor benigno. Concluíram que as lesões no lobo frontal induzem a comportamento instável. “Nosso estudo mostra que danos em certas áreas do lobo frontal podem debilitar a capacidade de agir nas atividades rotineiras – um requisito-chave para conservar um emprego”, afirma o coordenador do estudo, o psicólogo Donald Stuss. Os autores da pesquisa com jovens homicidas gaúchos argumentam que a análise das imagens cerebrais é apenas um braço do estudo. Serão avaliados também fatores como o histórico familiar e a condição socioeconômica dos criminosos. O objetivo, segundo eles, é ajudar a formular políticas públicas para evitar que os jovens desenvolvam comportamento violento. É fácil entender como o fato de nascer em famílias dilaceradas ou miseráveis induz os jovens ao comportamento anti-social. Já a influência da configuração do cérebro nesse processo é duvidosa e deixa em aberto a questão: até que ponto é aceitável intervir no cérebro humano.

Quando a ciência se volta contra a razão

Três casos de monstruosidades científicas que tiveram respaldo oficial e hoje estão desmoralizadas ou são exemplos de pura perversidade

1. Uma tolice chamada frenologia

Até meados do século XIX, a teoria do cientista alemão Franz Joseph Gall foi considerada revolucionária.

Segundo ela, a conformação do crânio estaria relacionada ao caráter e ao intelecto do indivíduo. Ficou

provado que a frenologia não tem nenhum fundamento científico.

2. Cientistas a serviço da tortura

Entre as atrocidades cometidas pelos nazistas em nome da ciência estão os estudos que mantinham prisioneiros em tanques de água gelada durante três horas, sob o pretexto de investigar tratamentos para

queimaduras. Os prisioneiros, evidentemente, morriam de hipotermia.

3. Técnica para destruir cérebros

A lobotomia cortava os feixes nervosos do lobo pré-frontal do cérebro para curar prisioneiros agressivos e doentes psiquiátricos. A técnica valeu o Nobel de Medicina de 1949 ao português António Egas Moniz, mas deixava os pacientes em estado de apatia grave, desligados do mundo, e hoje está desacreditada.

Paula Neiva e Vanessa Vieira. **Veja**, 11 fev. 2008.