

## O DISCURSO SOBRE A REDAÇÃO DO ENEM: RESSONÂNCIAS E EFEITOS DE SENTIDO<sup>1</sup>

Liana Cristina Giachini<sup>2</sup>  
Mary Neiva Surdi da Luz<sup>3</sup>

**RESUMO:** Neste estudo, procuramos compreender os efeitos de sentido no discurso sobre a língua nos guias “A redação no ENEM: guia do participante (2012/2013)”, problematizando as relações que mantêm com os saberes linguísticos e a história do ensino de Língua Portuguesa. A partir dessa análise, compreendemos que, marcados por saberes diversos, algumas vezes conflitantes, outras consonantes, os Guias trazem em si uma tentativa de romper com o passado de tradição gramatical. Contudo, ponderamos que não há ruptura, uma vez que os sentidos produzidos nesse discurso funcionam de forma heterogênea, convivendo, interagindo e (re)significando, conforme as condições de produção.

**PALAVRAS-CHAVE:** Memória; Ressonâncias Discursivas; Língua Imaginária; Discurso; ENEM.

**ABSTRACT:** In this study, we aim to comprehend the meaning effects on the discourse about the language in the guides "The composing on ENEM: contestant guide (2012/2013)", questioning the relations that it maintains with the linguistic knowledge and the teaching history of Portuguese Language. Through this analysis, we comprehend that, influenced by several kinds of knowledge, sometimes in conflict, sometimes consonant, the guides carry in themselves an attempt to break up with the past of the grammatical tradition. However, we assume that there is not a break, once the meanings made in this discourse work in a heterogeneous way, interacting and (re)building meanings, according to the production conditions

**KEYWORDS:** Memory; Discursive Resonance; Imaginary Language; Discourse; ENEM.

### 1 Introdução

Este estudo teve como objetivo analisar o discurso sobre a língua nas competências avaliadas na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), investigando os efeitos de sentido em torno das matrizes de referência para redação 2012/2013, materializados em documentos de orientação voltados ao participante do exame. Para isso, à luz da Análise do Discurso desenvolvida por Michel Pêcheux – na França – e Eni Orlandi e outros importantes pesquisadores – no Brasil –, organizamos um arquivo documental constituído pelos guias “A redação no ENEM 2012: guia do participante” e “A redação no ENEM 2013: guia do

---

<sup>1</sup> Trabalho parcialmente apresentado no congresso da Associação Brasileira de Linguística (Abralín), em Belém do Pará, em fevereiro de 2015.

<sup>2</sup> Graduada em Letras pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó (Unochapecó), mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e doutoranda em Letras na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atua como professora de Língua Portuguesa e Produção Textual no Ensino Médio. E-mail: lianacristinagiachini@gmail.com

<sup>3</sup> Graduada em Letras pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), mestra em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora dos cursos de Letras e Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail: neivadaluz@gmail.com

participante” (doravante GP 2012 e GP 2013), disponibilizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) aos participantes da prova, no site oficial do MEC, além de documentos oficiais (leis e textos norteadores) mobilizados durante a análise.

Analisamos, ainda, as condições de produção sócio-históricas e ideológicas que estão na base do já-dito, da memória do dizer (interdiscurso) e dos sentidos que se manifestam nas Sequências Discursivas recortadas para o *corpus* do trabalho. Adotamos, em nossa investida analítica, o conceito de ressonâncias interdiscursivas, mobilizado a partir dos trabalhos de Serrani (1997), de um modo particular em relação ao corpus, para compreender como e quais saberes filiados aos estudos desenvolvidos nas ciências da linguagem ecoam na (re)formulação das competências.

Para que pudéssemos alcançar nossos objetivos, tornou-se necessário um diálogo com a História das Ideias Linguísticas (HIL), uma vez que é na/pela história que os sentidos são produzidos e significam. Segundo Luz, ao observarmos o modo como a história se inscreve no discurso, na produção de sentidos, temos o que designamos como historicidade. Dessa forma, a historicidade é uma “relação constitutiva entre língua e história, a partir da qual se considera como os sentidos são produzidos” (LUZ, 2010, p. 26).

Nunes (2007) afirma que a história é vista pelo analista de discurso não como pano de fundo, independente, mas como constitutiva da produção de sentidos. Assim, nosso trabalho não se deu numa perspectiva cronológica, uma vez que buscamos refazer os percursos da produção de sentidos, entendendo os mecanismos pelos quais a ideologia se mantém e como, em determinados momentos históricos, provoca deslocamentos e rupturas. Isso porque, como afirma Henry (2010, p. 47), a história consiste no “[...] fazer sentido, mesmo que possamos divergir sobre esse sentido em cada caso”. Para a constituição do *corpus* desta pesquisa, realizamos um recorte temporal que compreende os anos de 2012 e 2013. Tal escolha se justifica pelo fato de que, a partir desses anos, houve a propagação das matrizes de referência para a redação, por meio dos Guias.

## **2 Memória, sentido(s) e história(s)**

Por compreendermos a importância da historicidade, inicialmente focamos nosso olhar na história do ENEM, investigando sua constituição e as condições de produção que o acompanharam desde sua instituição até as transformações pelas quais passou nos anos que correspondem ao nosso recorte temporal. Dessa forma, dialogando constantemente com a teoria, construímos nosso gesto de análise não linear, num percurso por uma memória ao

mesmo tempo saturada e esburacada (COURTINE, 1999). Apoiando-nos nas ideias de Orlandi (1994), para quem não há sentido sem história, e a inscrição da história na língua é que faz com que ela signifique, consideramos necessário compreender essa trama em que história e língua se entrelaçam para significar, partindo do corpus desta pesquisa como materialidade linguística.

Nesse sentido, a noção de condições de produção nos permite compreender a estreita relação entre língua, sujeito e história. Como os sentidos se constituem nas relações entre o sujeito e o mundo, sua produção extrapola o linguístico, já que os sujeitos são socialmente situados. Assim, “em um estado dado, as condições de produção de um discurso, os elementos que constituem esse estado, não são simplesmente justapostos, mas mantêm entre si relações suscetíveis de variar segundo a natureza dos elementos colocados em jogo” (PÊCHEUX, 2010, p. 85).

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

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

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

Em abril de 1911, o governo Hermes da Fonseca regulamenta as faculdades de Medicina e Direito, por meio dos decretos de números 8.661 e 8.662, estabelecendo pré-requisitos para os alunos que almejassem o ensino superior; essa lei é conhecida como Reforma Rivadavia. Conforme Ribeiro Netto (1985, p. 41), “o exame de admissão encontrava-se definido no Decreto 8.659, também de 5 de abril de 1911, que aprovava a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República”. Assim, por meio desse

decreto, torna-se obrigatório o exame de seleção e são formulados critérios referentes à forma do exame, datas, banca examinadora e taxas de inscrição. Tal exame passa, em 1915, a ser nomeado como vestibular.

Em 1931, foi criado o Ministério de Educação e Saúde e uma nova reforma foi promovida. A partir daí, o ensino secundário passou a ter uma parte fundamental, de cinco anos, e outra complementar, de dois anos, baseados na área escolhida pelo estudante. Nesse período, o vestibular passou a ser organizado de forma específica para cada curso superior, com disciplinas consideradas essenciais ao bom aproveitamento do curso no qual o candidato pretendia ingressar.

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

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

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

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

curso preparatório para o vestibular, hoje popularmente conhecidos como “cursinhos”, que movimentam o mercado da prestação de serviços educacionais.

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

Ainda no período do regime militar, surge a reforma política de 1968, que resultou na Lei 5.540, norteadas pelos princípios do controle político das universidades e formação de mão de obra necessária ao momento econômico brasileiro. O discurso agora passa a ser voltado à democratização do ensino, uma vez que a nova lei permite a criação de milhares de vagas no ensino superior em instituições públicas e privadas. Contudo, apesar do discurso de democratização, o controle ainda foi mantido pelo governo, já que os movimentos estudantis foram proibidos e não havia eleições para reitor. Com relação ao vestibular, o artigo 21 da Lei 5.540 define:

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

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

A unificação do vestibular se constituiu como parte do discurso democrático, sendo apontada como forma de garantir a igualdade na disputa pelas vagas. Entretanto, apesar do apelo à igualdade, há marcas linguísticas que nos permitem observar ressonâncias de um discurso de meritocracia. Serrani (1997) propõe identificar como ressonâncias discursivas as recorrências parafrásticas. Conforme a autora, há ressonância discursiva quando determinadas marcas linguísticas se repetem de forma que se possa identificar um sentido predominante, daí sua estreita relação com a formação discursiva.

Essas marcas irrompem tanto no discurso oficial, no que tange à lei, na escolha do substantivo aptidão, quanto no discurso da Fundação Carlos Chagas, quando da escolha dos

adjetivos melhores e mais capazes. Em diferentes formações discursivas, são produzidas diferentes redes de sentido em relação às mesmas palavras. É importante, por isso, compreender em que condições de produção esse discurso se constitui, para analisar as contradições na materialidade discursiva, que são constitutivas dos sentidos. Tomemos como exemplo o adjetivo “melhor”, definido pelo dicionário Priberam (DICIONÁRIO, 2013) como “1. Comparativo de superioridade de bom; mais bom. 2. Superior a outro em quantidade ou bondade. 3. O mais importante ou interessante. O mais conveniente, sensato, prudente ou acertado. 4. Pessoa que é considerada superior a outras”.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONSIDERANDO que tal prioridade implica em redimensionar a operacionalização da idéia de qualidade do ensino superior, que passa a ser concebida como decorrência do aperfeiçoamento da escola de 1º e 2º graus e da inserção da universidade no esforço de melhoria de formação do aluno a esses níveis (BRASIL, 1981).

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

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

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

Mudam-se os nomes, permanecem os sentidos em torno dessas nomeações. Pensamos, então, na existência de uma cadeia parafrástica em torno dessa nomeação, pois os sentidos permanecem em rede, ainda que em diferentes formulações, devido aos efeitos da memória discursiva. Essa memória, conforme enfatiza Orlandi (2012, p. 36), é lugar de tensão, em decorrência da dificuldade em traçar limites entre o mesmo e o diferente, e “é nesse jogo entre paráfrase polissemia, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam”.

### **3 (Entre) saberes: efeitos de sentido e da memória no discurso sobre a Redação do ENEM**

Na sequência, voltamos o olhar para a elaboração dos documentos dos quais foi recortado o *corpus* desta pesquisa e para os efeitos de sentido por eles produzidos em torno da noção de língua. A fim de constituirmos nosso dispositivo de análise, partimos da materialidade linguística para selecionar as regularidades presentes nas Sequências

Discursivas (SDs) e formular um esquema de repetibilidade. Para tanto, construímos blocos discursivos (BDs), nos quais agrupamos Sequências Discursivas de Referência e Sequências Discursivas, seguindo como critério as ressonâncias de saberes linguísticos que emergem no fio do discurso e relacionando-as com as condições de produção sócio-históricas. A esses agrupamentos, dentro dos BDs, chamamos de Grupos Discursivos (GDs).

A partir desse gesto de interpretação, esforçamo-nos no sentido de compreender como e quais saberes linguísticos funcionam/ressoam no discurso sobre a língua na matriz de referência para avaliação por competências na redação do ENEM 2012/2013, e que concepção(ões) de língua emergem no corpus.

#### Quadro 1 - Ressonâncias do ensino de tradição gramatical - a presença da língua imaginária

GD 1 – Ressonâncias do ensino de tradição gramatical/a língua imaginária
SDR1 Competência I (2012) Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.
SDR2 Competência I (2013) Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
SDR3 Competência IV (2012/2013) Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Fonte: elaborado pelas autoras.

No primeiro grupo discursivo, “**Ressonâncias do ensino de tradição gramatical/a língua imaginária**”, há ressonâncias discursivas que nos indicam “uma regularidade inscrita na memória configurada pela divisão não-visível, mas produtiva e consequente, que separa sujeitos, direitos, espaços, sentidos” (PFEIFER, 2014, p. 106). A língua imaginária é considerada como aquela que “os analistas fixam com suas sistematizações e a língua fluida é a que não se deixa imobilizar nas redes de sistemas e fórmulas” (ORLANDI, 2013, p. 22), que controla e dita normas, ressoa nas formas materiais *obediência, exigência, deve e procure* e também nos sintagmas *norma padrão, modalidade formal, precisão vocabular, requisitos básicos* e na metalinguagem utilizada para se referir a essas regras.

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

Dessa forma, assujeitar-se significa seguir as regras desse jogo e ser interpelado pela ideologia, sem desviar-se do caminho, mantendo-se no curso ideal das relações sociais, da forma-sujeito capitalista. Isso porque “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido” (ORLANDI, 2012, p. 17). Há, portanto, uma exigência do

domínio da norma, da língua padrão, para que o participante do ENEM possa usufruir de seu direito ao ensino superior público, ao se assujeitar a uma língua que visa ao efeito de homogeneidade, negando a diversidade e a dispersão.

No segundo GD, “**Dos sentidos (im)possíveis, da clareza - em busca do sentido único**”, em nossos recortes encontramos ressonâncias de saberes provenientes da Linguística Textual, mas também da Teoria da Comunicação. Contudo, mais do que isso, a análise do funcionamento discursivo do *corpus* do trabalho nos permite observar a irrupção de uma concepção de língua pautada na completude, na inequivocidade e no sujeito consciente.

**Quadro 2 – Dos sentidos (im)possíveis, da clareza - em busca do sentido único**

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

	<p>uma <i>argumentação consistente</i>, revelando <i>excelente</i> domínio do tipo textual dissertativo-argumentativo. Isso significa que o texto está estruturado, por exemplo, com: uma introdução, em que a tese a ser defendida é explicitada; argumentos que comprovam a tese distribuídos em diferentes parágrafos; <i>um parágrafo final com a proposta de intervenção funcionando como uma conclusão</i>. Além disso, os argumentos defendidos não ficam restritos à reprodução das ideias contidas nos textos motivadores nem a questões do senso comum.</p> <p><b>SD 8:</b> Resumindo: na organização do texto dissertativo-argumentativo, você deve</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• procurar atender às seguintes exigências:</li><li>• apresentação <i>clara</i> da tese e seleção dos argumentos que a sustentam;</li><li>• encadeamento <i>lógico</i> das ideias, de modo que cada parágrafo apresente informações novas, coerentes com o que foi apresentado anteriormente, sem repetições ou saltos temáticos;</li><li>• <i>congruência</i> entre as informações do texto e do mundo real; e</li><li>• <i>precisão</i> vocabular.</li></ul>
GP2013	<p><b>SD 9:</b> Essa Competência trata da <i>inteligibilidade</i> do seu texto, ou seja, de sua <i>coerência</i>, da possibilidade de ele ser entendido pelo leitor, correspondendo ao seu conhecimento do mundo. Está, pois, ligada à <i>compreensão</i>, à <i>possibilidade de interpretação</i>. <i>O leitor “processa” esse texto, e é levado a refletir a respeito das ideias nele apresentadas.</i></p> <p>A inteligibilidade da sua redação depende, portanto, dos seguintes fatores:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• relação <i>lógica</i> entre as partes do texto, <i>criando unidade de sentido</i>;</li><li>• <i>precisão</i> vocabular;</li><li>• progressão temática adequada ao desenvolvimento do tema, revelando que a redação foi planejada e que as ideias desenvolvidas são pouco a pouco apresentadas, em uma <i>ordem lógica</i>;</li><li>e</li><li>• <i>adequação</i> entre o conteúdo do texto e o mundo real.</li></ul> <p><b>SD 10:</b> Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo. Resumindo: na organização do texto dissertativo-argumentativo, você deve procurar atender às seguintes exigências:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• apresentação clara da tese e seleção dos argumentos que a sustentam;</li><li>• encadeamento lógico das ideias, de modo que cada parágrafo apresente informações novas, coerentes com o que foi apresentado anteriormente, sem repetições ou saltos temáticos;</li><li>• <i>congruência</i> entre as informações do texto e do mundo real; e</li><li>• <i>precisão</i> vocabular.</li></ul>

Fonte: elaborado pelas autoras.

Se a função do texto *dissertativo-argumentativo* (SDR1 e SD 5) difere da função do texto *dissertativo* (SD5), pois no primeiro há a necessidade de *demonstrar a verdade de uma ideia* (SD5), o participante que não contemplar essas exigências será penalizado com a diminuição da nota. Portanto, se há *a<sup>4</sup> verdade de uma ideia*, é porque ela foi abordada *claramente* (SD1), de modo *coerente* (SD2), com *adequação* (SDs 6 e 9), demonstrando *congruência* (SDs 8 e 10) e *unidade de sentido* (SD9). Compreendemos, assim, a existência de sítios de significação em torno da palavra texto em que a memória da linguística ressoa, da transparência e homogeneidade da língua à intencionalidade e à tipologização dos textos,

<sup>4</sup> Destacamos o uso do artigo definido *a* como determinante do substantivo verdade, o que nos leva a questionar se há uma única verdade em relação ao tema, já que a mesma afirmação pode ser tida como *verdade* em uma formação discursiva e ser considerada *incoerente* em outra.

entrelaçando noções que vão da gramática normativa, revisitam a Teoria da Comunicação e a Linguística Textual e produzem um emaranhado de sentidos.

Ainda em torno do texto, há uma rede de formulações que visa ao efeito de unidade e que se repete. Compreendemos a adoção de construções como *conclusão que dê um fecho à discussão* (SD4), *um parágrafo final com a proposta de intervenção funcionando como uma conclusão* (SD7) e *coerência entre o início e o fim* (SD3) como uma tentativa de construir efeitos de unidade, de fechamento, considerando o texto como unidade de sentidos. Há efeito parafrástico que produz o efeito de evidência de fechamento do texto (*fim-conclusão-fecho-parágrafo final*).

Nas marcas linguísticas que investigamos como pistas do funcionamento discursivo, emerge uma concepção de língua homogênea e linear. Além disso, nossa análise mostra o discurso oficial (GP 2012 e GP 2013) como instância de controle de sentidos. Interpretamos que no *corpus* analisado há mais do que a tentativa de controlar o que pode/deve ser dito, na medida em que também se tenta exercer ação restritiva sobre como – por meio de que regras – pode-se/deve-se dizê-lo.

#### **4 Redes parafrásticas, (re)escrita e (re)significação – a produção de sentidos relacionados à competência I avaliada na redação do ENEM**

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

##### **Quadro 3- Redes de sentido a partir da (re)formulação da Competência I**

<b>BD: Redes de sentido a partir da (re)formulação da Competência I</b>
<b>GD1 - Entre o Dominar e o Ser Dominado pela/na Língua: Efeitos de Sentido</b>
<b>GD2 - A Língua de Madeira no Cerne da Norma.</b>

**Fonte:** elaborado pelas autoras.

Nesse momento da análise, examinamos duas SDRs correspondentes à mesma competência, a partir das quais os outros elementos do *corpus* foram organizados, e que serviram como base de nossa análise. Para compreender esse funcionamento discursivo, relacionamos essas duas SDRs com outras SDs, que atuam nos documentos como parâmetros de avaliação e orientação ao candidato. A partir de tal movimento, observamos as redes

parafrásticas que se constituem nesse processo e discutimos as condições de produção e a memória discursiva na produção de sentidos relacionados aos documentos analisados, que se inserem em formação/formações discursiva(s)/lugar(es) discursivo(s) capaz(es) de legitimar seus dizeres.

**Quadro 4 - Entre o Dominar e o Ser Dominado pela/na Língua: Efeitos de Sentido**

<b>GD1 - Entre o Dominar e o Ser Dominado pela/na Língua: Efeitos de Sentido</b>
<b>SDR1 Competência I (2012)</b> Demonstrar <i>domínio</i> da norma padrão da língua escrita.
<b>SDR2 Competência I (2013)</b> Demonstrar <i>domínio</i> da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa

**Fonte:** elaborado pelas autoras.

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

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

Dessa forma, na formação discursiva capitalista, circulam sentidos sobre a língua como instrumento capaz de legitimar lugares sociais, e seu domínio é a forma de garantir esse espaço. Contudo, se levarmos em consideração o fato de que só podemos *dominar* algo que é externo a nós, torna-se intrigante a contradição em torno desse *domínio*, uma vez que o sujeito se constitui na e pela língua. Em outras palavras, compreendemos que este sujeito idealizado pelos/nos GPs é visto como pleno, externo à linguagem e, por isso, completo. Entretanto, uma vez que, segundo (ORLANDI, 2012, p. 37), a “incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso já estão prontos e acabados”.

Compreendemos, então, que o sujeito que busca o domínio da língua como modo de alcançar seus objetivos e cumprir com suas responsabilidades em relação ao sistema é, na verdade, dominado por essa língua. Isso porque é pela língua que o indivíduo é interpelado em sujeito e constitui-se “sempre e fundamentalmente por uma língua, em uma língua, e até mesmo contrário a uma língua” (ECKERT-HOFF, 2010, p. 83). Esse sujeito incompleto que visa ao pleno domínio dessa língua imaginária terá de ser medido, quantificado e (des)qualificado, conforme os critérios estabelecidos como ideais. Em relação à Matriz de referência para avaliação da Competência I, em GP 2012 e GP 2013, compreendemos que, nesse qualificar o sujeito e o domínio que possui sobre a língua, mora a contradição constitutiva do discurso.

## 5 A Língua de Madeira no Cerne da Norma

### Quadro 5 - A Língua de Madeira no Cerne da Norma

GD2 - A Língua de Madeira no Cerne da Norma
<b>SDR1</b> Competência I (2012) Demonstrar <i>domínio da norma padrão da língua escrita.</i>
<b>SDR2</b> Competência I (2013) Demonstrar <i>domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.</i>
<b>SD 11 (GP2012/2013)</b> Por isso, para atender a essa <i>exigência</i> , você precisa ter consciência da <i>distinção entre modalidade escrita e oral, bem como entre registro formal e informal.</i>
<b>SD 12 (GP2012/2013)</b> Na redação do seu texto, você deve procurar ser claro, objetivo, direto; <i>empregar um vocabulário mais variado e preciso do que o que utiliza quando fala e seguir as regras prescritas pela norma padrão da Língua Portuguesa.</i>
<b>SD 13(GP2012/2013)</b> Na escrita formal, <i>deve-se evitar</i> , ao relacionar ideias, o emprego repetido de palavras como “e”, “daí”, “então”, próprias de um uso mais informal.
<b>SD 14 (GP2012)</b> <i>Desvios mais graves:</i> falta de concordância do verbo com o sujeito (com sujeito antes do verbo); períodos incompletos, truncados, que comprometem a compreensão; <i>graves problemas</i> de pontuação; <i>desvios graves</i> de grafia e de acentuação (letra minúscula iniciando frases e nomes de pessoas e lugares); e presença de gíria.
<b>SD 15 (GP2012)</b> <i>Excelente domínio da norma padrão</i> , não apresentando ou apresentando <i>pouquíssimos desvios gramaticais leves</i> e de convenções da escrita. Assim, o mesmo <i>desvio</i> não ocorre em várias partes do texto, o que revela que <i>as exigências da norma padrão</i> foram incorporadas aos seus hábitos linguísticos e os desvios foram eventuais. <i>Desvios mais graves</i> , como a ausência de concordância verbal, excluem a redação da pontuação mais alta.

**Fonte:** elaborado pelas autoras.

Entendemos que a escolha dos termos *norma* e *padrão* (SD11) remete à gramática normativa, já aqui referenciada. Nessa perspectiva, a língua é concebida como código único e inequívoco, no qual não há espaço para erros, já que o que é norma deve ser seguido no processo de identificação com a forma sujeito dominante, ou seja, o sujeito jurídico, dotado de liberdades e responsabilidades. Contudo, é nessa liberdade que o sujeito é aprisionado, uma vez que, ao ser adotado um padrão, busca-se a exclusão das outras possibilidades. Isso porque, para Pfeifer (2000), a língua normatizada não é da ordem do “ser”, mas do “dever ser”.

Assim, em consonância com as ideias de Orlandi (2005, p. 29), adotamos como padrão uma língua com a qual pouco temos contato, uma língua quase artificial a que devemos nos submeter e “quem não a fala, ainda que esteja no Brasil, que seja brasileiro, erra, é um mau falante, um marginal da língua. É, pois, impressionante como a ideologia da língua pura, a verdadeira, faz manter o imaginário da Língua Portuguesa”.

Em relação a esse prestígio social, consideramos interessante a reflexão de Gnerre (1994, p. 6), quando aponta que “[...] uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais.”

Na *distinção entre modalidade escrita e oral* há marcas da ilusão de estabilidade da língua escrita em oposição à fluidez da língua oral. Por mais que o uso do substantivo modalidade nos remeta à variedade, já que há mais de uma modalidade de língua, na língua escrita os sentidos parecem aprisionados já que, no texto escrito, o candidato precisa *empregar um vocabulário mais variado e preciso do que o que utiliza quando fala e seguir as regras prescritas pela norma padrão da Língua Portuguesa*.

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

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

*Desviar-se do caminho*<sup>5</sup> pode produzir sentidos diferentes em relação a diferentes FDs. Se pensarmos no sujeito religioso medieval, *desviar-se* da forma sujeito corresponde a desobedecer aos preceitos religiosos, como os dez mandamentos católicos, por exemplo. Já o

---

<sup>5</sup> Usamos a metáfora do caminho para nos referirmos ao padrão de comportamento socialmente aceito, incluindo o comportamento linguístico.

sujeito jurídico capitalista tem nas leis os mandamentos dos quais não deve se *desviar* para que possa se enquadrar nos padrões aceitáveis.

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

**Quadro 6 - Entre o Dominar e o Ser Dominado pela/na Língua: Efeitos de Sentido**

<b>GD1 - Entre o Dominar e o Ser Dominado pela/na Língua: Efeitos de Sentido</b>	
<b>SDR1 Competência I (2012)</b> Demonstrar <i>domínio</i> da norma padrão da língua escrita.	
<b>SDR2 Competência I (2013)</b> Demonstrar <i>domínio</i> da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa	
GP 2012	GP 2013
<p><b>SD 16</b> 200 pontos O participante demonstra excelente domínio da norma padrão, não apresentando ou apresentando <i>pouquíssimos desvios</i> gramaticais leves e de convenções da escrita. Assim, o mesmo <i>desvio</i> não ocorre em várias partes do texto, o que revela que as <i>exigências da norma padrão</i> foram incorporadas aos seus hábitos linguísticos e os desvios foram eventuais. <i>Desvios mais graves</i>, como a ausência de concordância verbal, excluem a redação da pontuação mais alta.</p>	<p><b>SD 22</b> 200 pontos Demonstra <i>excelente</i> domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidência.</p>
<p><b>SD 17</b> 160 pontos O participante demonstra <i>bom</i> domínio da norma padrão, apresentando poucos desvios gramaticais leves e de convenções da escrita. Assim, o mesmo desvio não ocorre em várias partes do texto, o que revela que as exigências da norma padrão foram incorporadas aos seus hábitos linguísticos e os desvios foram eventuais. Desvios mais graves, como a ausência de concordância verbal ou nominal, não impedem que a redação receba essa pontuação, desde que não se repitam regularmente no texto. Assim, o participante que realizar poucos desvios leves ou pouquíssimos desvios graves pode receber essa pontuação.</p>	<p><b>SD 23</b> 160 pontos Demonstra <i>bom</i> domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.</p>
<p><b>SD 18</b> 120 pontos O participante demonstra domínio <i>adequado</i> da norma padrão, apresentando alguns desvios gramaticais graves e de convenções da escrita, ou muitos desvios leves. Assim, há certos desvios que ocorrem em várias partes do texto, revelando que um ou mais aspectos da norma padrão ainda não foram incorporados aos seus hábitos linguísticos. Desvios mais graves, como a ausência de concordância verbal ou nominal, não impedem que a redação receba essa pontuação, desde que não configurem falta de domínio absoluto do padrão da linguagem escrita formal. Assim, o</p>	<p><b>SD 24</b> 120 pontos Demonstra domínio <i>mediano</i> da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.</p>

participante que realizar alguns desvios graves ou gravíssimos, ou muitos desvios leves, pode receber essa pontuação.	
<b>SD 19</b> 80 pontos O participante demonstra domínio <i>mediano</i> da norma padrão, apresentando grande quantidade de desvios gramaticais e de convenções da escrita graves ou gravíssimos, além de presença de marcas de oralidade. Assim, há certos desvios graves que ocorrem em várias partes do texto, revelando que muitos aspectos importantes da norma padrão ainda não foram incorporados aos seus hábitos linguísticos. O participante que realizar muitos desvios graves ou gravíssimos, mas não apresentar desestruturação sintática em excesso, receberá essa pontuação.	<b>SD 25</b> 80 pontos Demonstra domínio <i>insuficiente</i> da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
<b>SD 20</b> 40 pontos O participante demonstra domínio <i>insuficiente</i> da norma padrão, apresentando graves e frequentes desvios gramaticais e de convenções da escrita, além de presença de gírias e marcas de oralidade. Assim, há certos desvios graves que ocorrem de forma sistemática no texto, revelando que muitos aspectos importantes da norma padrão ainda não foram incorporados aos seus hábitos linguísticos. O participante que realizar muitos desvios gravíssimos de forma sistemática, acompanhados de desestruturação sintática em excesso, receberá essa pontuação.	<b>SD 26</b> 40 pontos Demonstra domínio <i>precário</i> da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
<b>SD 21</b> Zero O participante demonstra <i>desconhecimento total</i> da norma padrão, de escolha de registro e de convenções da escrita.	<b>SD 27</b> Zero Demonstra <i>desconhecimento</i> da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os adjetivos empregados como qualificadores da palavra *desvios* funcionam na produção de um efeito de coerção. Há *desvios*, e, quanto mais *desvios* ocorrerem, maior a punição. E, mais, há níveis diferentes de *desvios*, aos quais são atribuídos níveis específicos de pontuação, pontuação essa que acaba por produzir efeitos de condenação em relação a tais transgressões. Nesse sentido, assim como o sujeito jurídico – que sofre sanções ao se *desviar* das leis – recebe uma punição proporcional à gravidade do crime cometido (doloso, culposo, hediondo<sup>6</sup>), o sujeito participante do ENEM recebe como pena a diminuição da pontuação, caso se *desvie* do caminho da língua ideal e não siga as normas prescritas pela gramática, e tal punição será proporcional à gravidade do *desvio* cometido.

<sup>6</sup> Utilizamos aqui algumas nomeações usadas para qualificar os crimes no código penal. Não nos deteremos à explanação de todos os qualificadores e da linguagem técnica da área jurídica, pois isso exigiria um estudo aprofundado que foge do objetivo desta pesquisa.

Consideramos, então, que, como no imaginário social a norma padrão é relacionada ao *domínio* do saber e, portanto, ao sujeito ideal, o qual não se desvia dos padrões impostos pela gramática prescritiva da língua imaginária, ao ser abordada como o espaço para a transgressão, a oralidade passa a ser a língua marginal.

Em nossa interpretação, no GD2, irrompe a contradição própria e constitutiva da língua, no embate entre o novo – aqui representado por “modalidade” – e o velho – “norma” –, o que ressoa no documento. Muda-se a formulação da competência, mas permanecem os critérios de avaliação, o que nos leva a propor a existência de mais de uma concepção de língua. Ao mesmo tempo em que se valoriza a adequação, cobra-se o domínio da norma que, ainda que não esteja materializado na Competência I<sup>7</sup>, ressoa nos critérios de avaliação.

## **6 Algumas considerações – sentidos que não se esgotam**

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

Ao mesmo tempo em que os dizeres não têm origem demarcada, também não há como estabelecer um limite, um fechamento para esses dizeres. Dessa forma, não podemos afirmar que nossa análise pode abarcar a polissemia e delimitar os sentidos únicos possíveis acerca de nosso objeto de estudo. Não há como aprisionar os sentidos, ou a língua, em sua fluidez. Ousamos, porém, compartilhar nossas considerações acerca do processo de produção de sentidos no *corpus* analisado, já que para a AD não interessa o que as palavras, gestos e imagens significam, mas como significam, entre deslizamentos, repetições e (re)significações.

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

---

<sup>7</sup> **Competência I (2012)** Demonstrar *domínio* da norma padrão da língua escrita. / **Competência I (2013)** Demonstrar *domínio* da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.

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

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

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

Assim, para finalizar evocamos Brecht (1913), para nos iludirmos em relação à completude desta análise e buscarmos um efeito de fechamento para nossas discussões: e o Novo Enem continua preso *aos ferros* da norma, coberto pelos *trapos* da coerção. E nessa *parada do velho novo* ENEM, o velho continua a ressoar... e marcha produzindo sentidos *novos velhos*, na movência dos dizeres e dos saberes sobre a língua... E nós, *os homens loucos por nossa língua*, continuamos na busca por desvendar o indecifrável, aprisionar o que escapa, num eterno efeito de reticências...

***Parada do velho novo***

*Eu estava sobre uma colina e vi o Velho se aproximando,  
mas ele vinha como se fosse o Novo.  
Ele se arrastava em novas muletas, que ninguém antes havia visto,*

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

*Em torno estavam aqueles que instilavam horror e gritavam:*

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

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

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

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

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

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

*Bertold Brecht*

## REFERÊNCIAS

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2009.

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

BRASIL. *Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1968. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm)>. Acesso em: 22 jan. 2014.

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

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

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 28 jan. 2014.

BRASIL. *ENEM: Documento Básico*. Brasília: INEP, 2002. Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BE57A3D8A-B535-470E-AD0C-1089028BA212%7D\\_documento\\_basico\\_enem\\_2002\\_353.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BE57A3D8A-B535-470E-AD0C-1089028BA212%7D_documento_basico_enem_2002_353.pdf)>. Acesso em: 9 fev. 2014.

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

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

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

COURTINE, Jean. Jaques. O chapéu de Clémentis: observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristiana Leandro (Org.). *Os múltiplos territórios da análise do discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999. p. 15-22.

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

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. (Dis)sabores da língua ma(e)terna: os conflitos de um entre-lugar. In: ECKERT-HOFF, Beatriz Maria; CORACINI, Maria José. *Escrit(ur)a de si e a alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 79-106.

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

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

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

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

NUNES, José Horta. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 373-380.

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

ORLANDI, Eni P. Discurso, Imaginário Social e Conhecimento. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994. Disponível em: [http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/ema\\_berto/article/viewFile/911/817](http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/ema_berto/article/viewFile/911/817). Acesso em: 19 ago. 2014.

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

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

ORLANDI, E. P. *Terra à vista: o discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni P. Orlandi et al. 4. ed. Campinas: Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. Tradução de Eni P. Orlandi. In: GADET, Fraçoise; HAK, Tony (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 2010. p. 59-158.

PETRI, V. De “Garganta do Diabo” para “Ponte sobre o Vale do Menino Deus”: Reflexões acerca das práticas sociais e dos modos de designar o espaço público. *Revista Rua*, Campinas, n. 16, v. 1, jun. 2010. Disponível em: <http://corpus.ufsm.br/wp-content/uploads/2014/03/2010-De-Garganta-do-Diabo-para-Ponte-sobre-o-Vale-do-Menino.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2014.

PETRI, Verli. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do dispositivo experimental da análise de discurso. In: DIAS, Cristiane; PETRI, Verli (Org.) *Análise de Discurso em Perspectiva: teoria, método e análise*. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 37-48.

PFEIFER, Cláudia Castellano. *Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito*. 2000. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PFEIFER, Cláudia Castellano. Estado, ciência, sociedade: por entre línguas e teorias. *Letras*, Santa Maria, v. 24, n. 48, p. 87-113, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/viewFile/14426/pdf>>. Acesso em: 11 out. 2014.

RIBEIRO NETTO, Antonio. O vestibular ao longo do tempo: implicações e implicâncias. In: *Trabalho apresentado no Seminário sobre “Vestibular Hoje”*. Brasília: MEC/SESU/CAPES, dez. 1985. p. 41-48.

SERRANI, Silvana. *A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade*. Campinas: Unicamp, 1997.

**Artigo recebido em setembro de 2015.**  
**Artigo aceito em novembro de 2015.**