

EFEITOS DE SENTIDO E DA MEMÓRIA NO DISCURSO SOBRE A REDAÇÃO DO NOVO ENEM – UMA ANÁLISE DOS GUIAS DO PARTICIPANTE

EFFECTS OF SENSE AND MEMORY IN THE SPEECH ON THE NEW ENEM WRITING – AN ANALYSIS OF THE PARTICIPANT’S GUIDE

Liana Cristina Giachini*

UDESC/UNOESC

Resumo: Este artigo toma como objeto de pesquisa o discurso sobre a língua nas matrizes de referência para avaliação da redação do Exame Nacional do Ensino Médio. À luz da Análise do Discurso franco-brasileira, realizamos a análise documental das edições de 2012 e 2013 dos documentos oficiais “A redação no ENEM: guia do participante”, disponibilizados pelo INEP aos participantes da prova. Em nossa investida analítica, procuramos compreender os efeitos de sentido sobre a língua neste corpus, problematizando as relações que ele mantém com os saberes linguísticos e a história do ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que concerne aos processos seletivos de ingresso no ensino superior. Neste gesto de leitura, compreendemos que os Guias são permeados por ressonâncias discursivas de diversos saberes linguísticos, formulados numa tentativa de produzir efeitos de rompimento, mas que – pelo efeito da memória – deixam entrever as amarras e o controle da norma.

Palavras-chave: Redação do ENEM. Efeitos de Sentido. Ressonâncias Discursivas. Memória Discursiva.

Abstract: This article takes as a research object the discourse on the language in the reference matrices for the evaluation of ENEM. In the light of the Franco-Brazilian Discourse Analysis, we carried out the documentary analysis of the 2012 and 2013 editions official documents “The Writing in ENEM: Participant’s Guide”, provided by INEP to the participants of the competition. In our analytical approach, we seek to understand the effects on the language in this corpus, problematizing the relations that it maintains with the linguistic knowledge and history of Portuguese language teaching, especially in relation to the selective admission processes in higher education. In this Reading gesture, we understand that the Guides are permeated by discursive resonances of different linguistic knowledges, formulated in an attempt to produce effects of rupture, but which - by the effect of memory - they make visible the rigidity and the control of the norm.

Keywords: ENEM Writing. Effects of Sense. Discursive Resonances. Discursive Memory.

* Professora da Universidade Estadual de Santa Catarina e da Universidade do Oeste de Santa Catarina; Coordenadora do Colégio Marista São Francisco – Chapecó-SC. E-mail: lianacristinagiachini@gmail.com

“[...] Eu vejo o futuro repetir o passado
 Eu vejo um museu de
 grandes novidades [...]”
 (Cazuza)

A partir de 2009, o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – foi reformulado, adquirindo novos contornos e passando a se constituir como porta de acesso ao Ensino Superior, especialmente nas Instituições Públicas Federais, que, em sua maioria, passaram a utilizar o SISU – Sistema de Seleção Unificada – como única forma de ingresso. Dessa forma, o ensino de Produção Textual nas escolas e cursos pré-vestibulares passou a adotar como diretrizes as cinco competências e os critérios de avaliação do ENEM, presentes tanto no edital do exame quanto (numa versão mais didática) nos Guias do Participante (GPs), disponibilizados pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Este artigo foi desenvolvido a partir de nossas análises quando da produção da dissertação de Mestrado intitulada *O Velho Discurso do Novo: (Re) Significações em torno da Noção de Língua no Enem*¹ e abordará os efeitos de sentidos produzidos pelos saberes linguísticos no discurso sobre a língua na avaliação da Redação do Exame Nacional do Ensino Médio.

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

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

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

Consideramos que, pela interpelação ideológica,² alguns sentidos circulam enquanto outros se calam ou são forçados a calar. A maioria dos discursos institucionalizados sobre o ensino da língua são produzidos no âmbito acadêmico ou em documentos oficiais, e os efeitos de memória em relação ao tema se constituem ideologicamente, imersos na historicidade.

¹ Universidade Federal da Fronteira Sul.

² Para Pêcheux (1975, p. 163) “a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação do sujeito com a FD que o domina”.

Nesse processo, enquanto uns sentidos são legitimados e passam a ser reproduzidos, outros são silenciados, já que, nas palavras de Orlandi (2007), a linguagem é política e todo poder é acompanhado por um silêncio³ em seu trabalho simbólico. Dessa forma, nosso estudo apresenta uma análise dos sentidos que foram (re)produzidos acerca do ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que concerne aos textos, e que não esgotam nem representam a totalidade de uma história repleta de silenciamentos. Além disso, neste estudo, buscamos problematizar as redes de sentido produzidas em torno dos saberes linguísticos, compreendendo os efeitos da ideologia e da história nesse processo discursivo.

Ensino de Língua Portuguesa em (trans)formação

A fim de discutir o papel das condições de produção e, especialmente, da ideologia na constituição do discurso e na elaboração do currículo, apoiamos-nos na teoria de Althusser (1970), para quem a escola é um aparelho ideológico (AIE)⁴ que reproduz as relações de poder e tem papel fundamental na disseminação da ideologia dominante. No entendimento do autor, é na escola que as classes detentoras do poder perpetuam as relações de dominação, possibilitando os saberes necessários ao exercício das atividades de trabalho, ou mesmo ensinando a submissão, garantindo que o proletariado conheça seu “lugar” na pirâmide social.

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

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

A partir da década de 1970, acompanhando a tendência de mudanças no ensino de Língua Portuguesa (às quais nos atrevemos a chamar de adequações, já que visam apenas a uma demanda específica do modelo capitalista vigente), os procedimentos relacionados à leitura também são remodelados e passam, segundo De Pietri (2010), a priorizar textos de ampla circulação social, indo além dos textos literários aos quais se detinham anteriormente. Ainda nesse período, o trabalho com a língua assume, também, uma posição de valorização do trabalho com a oralidade, a fim de garantir ao indivíduo as habilidades de comunicação necessárias à sua inserção social. Para o autor, trata-se de um “hiato na primazia conferida à gramática no ensino de português” (2010, p. 75).

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

³ A noção de silêncio aqui abordada não pode ser utilizada como sinônimo de quietude, visto que o silêncio significa, e o não dizer determinados dizeres também produz sentidos. Para Orlandi (2007), compreender o silêncio não é traduzi-lo em palavras, mas conhecer os processos de significação que ele põe em jogo. Em seus estudos, a autora estabelece distinção entre os tipos de silêncio: o silêncio fundante – constitutivo – e a política do silêncio – silenciamento.

⁴ Segundo Althusser (1970), os AIEs são instituições especializadas cuja função é reproduzir e manter a ordem social vigente.

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

A entrada da disciplina de linguística nos cursos de Letras – a partir da década de 1960 – acirra o embate entre as ideias da gramática e as ideias da linguística, que não são excludentes, pois convivem nas décadas seguintes. Nesse ambiente de convivência, a teoria da comunicação de Roman Jakobson⁵ passa a ser adaptada aos livros didáticos e circula abertamente, enfatizando a funcionalidade da língua, atrelada à nomenclatura da disciplina “Comunicação e Expressão”.

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

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

Com a abertura política dos anos 1980, surgiu também a possibilidade de discutir o ensino de Língua Portuguesa, o que causou uma profusão de teorias preocupadas em resolver a crise educacional. Um dos sentidos produzidos pela interpretação das ideias linguísticas nessas discussões foi a interdição da gramática normativa, ignorando sua importância na preservação da língua.

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

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

⁵ Jakobson provoca deslocamentos nas teorias linguísticas ao propor as funções da linguagem (referencial, conativa, fática, emotiva, poética e metalinguística) e ao fundar a teoria da comunicação.

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

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

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

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

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

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

A partir da criação dos PCNs,⁶ nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) de 2000, a disciplina de Língua Portuguesa está alocada na área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias e tem quatro principais competências a serem desenvolvidas. Essas competências se subdividem em oito habilidades que o aluno deverá desenvolver no decorrer do ensino médio. O quadro a seguir descreve as competências relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, conforme os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio.

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

Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa
Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas).
Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.
Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

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

Além de Língua Portuguesa, a área Linguagens, códigos e suas tecnologias abrange outros campos do saber institucionalizados nas disciplinas de Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática. Esse conjunto engloba um total de nove competências cindidas em 30 habilidades.⁷ A título de exemplificação, elaboramos o quadro 4, a fim de ilustrar as habilidades que estão relacionadas à competência V da área de linguagens e códigos.

⁶ Como nosso recorte temporal se dá entre aos anos de 2012 e 2013, optamos por não apresentar aqui discussões acerca das alterações propostas pela lei 13.415/2017, que altera a estrutura e carga horária do Ensino Médio no Brasil.

⁷ A noção de competências adotada nos PCNEM e, conseqüentemente, no ENEM, parte das ideias de Perrenoud, amplamente difundidas na educação profissional. Consideramos importante estabelecer a diferença entre competência e habilidade. Conforme os PCN+ (BRASIL, 2007), competência consiste em uma operação mental que relaciona objetos, situações, fenômenos e indivíduos. Habilidade, por sua vez, é mais imediata, caracterizada como a prática da competência em determinado contexto.

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

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

Fonte: adaptado de Brasil (2000).

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

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

Conforme De Angelo (2005, p. 12), “para que o novo se qualifique sobre o tradicional, se projete, se afirme, é fundamental apresentar suas falhas, seus pontos frágeis, sua inviabilidade, seus efeitos negativos”. No discurso pedagógico,⁸ em cujo imaginário circulam sentidos relacionados ao ser professor como herói, como missão, como aquele capaz de gerar o novo em suas ações, o novo é lançado ao professor para que seja interpelado a promover as desejadas mudanças na escola e na sociedade. Isso se dá porque, de acordo com Luz (2010, p. 88), “no jogo do imaginário, os sujeitos projetam identificações; não há os sujeitos empíricos (com identidades fixas) e sim um jogo imaginário, com identificações constituídas no processo discursivo”.

⁸ Orlandi (1996, p. 21) define o discurso pedagógico como “[...] um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola”. É interessante observar que, em entrevista à revista Teias (2006, p. 2), Orlandi ressalta a importância de evitar a utilização da tipologia do discurso como algo estanque, uma vez que o discurso é analisado em seu funcionamento e constituindo uma questão “linguístico-histórica, ideológica”.

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

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

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

SD 1 Competência II (2012) Compreender a proposta de redação e *aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema*, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.

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

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

Da redação à produção textual: entre o nomear e o designar

Compreender o papel atribuído à produção de textos na escola, especialmente no Ensino Médio, é relevante ao entendimento do funcionamento discursivo do objeto deste texto. Entretanto, para que possamos empreender nosso percurso analítico neste capítulo, torna-se necessário, inicialmente, retomar duas noções bastante significativas: nomeação e designação. Guimarães (2002, p. 54) estabelece uma distinção entre nomear e designar, afirmando que “nomeação é o funcionamento semântico pelo qual algo recebe um nome”, ao passo que a designação consiste na “significação de um nome enquanto relação com outros nomes e com o mundo recortado historicamente pelo nome, uma relação linguística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real”. Com base nisso, problematizamos algumas questões relacionadas às condições de produção dos Guias (GP2012 e GP 2013), a partir da memória do trabalho com a escritura de textos.

A nomeação *redação* está relacionada à memória do ensino de tradição gramatical por remeter ao ensino com foco no produto final, no caso, o texto escrito. Castro (2013) relata que, a partir dos anos 1980, a crise no ensino de Língua Portuguesa provoca questionamentos

em torno da metodologia adotada. Nesse período, “a redação, *produto símbolo da concepção tradicional* de ensino da Língua Portuguesa, passa a ser considerada insuficiente, devendo, portanto, ser superada nas práticas pedagógicas escolares, por uma nova realidade: a da produção textual” (CASTRO, 2013, p. 30, grifo nosso). Pécora, ao analisar redações produzidas na situação de vestibular, considera que os textos escritos pelos vestibulandos evidenciavam “[...] uma falsificação do processo ativo de elaboração de um discurso capaz de preservar a identidade de seu sujeito e de renová-la, desdobrá-la, na leitura de seus possíveis interlocutores” (PÉCORA, 1992, p. 15).

Compreendemos que a inserção da redação nas provas de vestibular,⁹ em 1978, vem conferir um caráter ainda mais artificial à produção de textos, uma vez que normalmente as propostas parecem desprovidas da intencionalidade comunicativa defendida pelos documentos oficiais e teorias linguísticas em voga. Conforme Bunzen (2006), essa imposição teve como efeito a cristalização da redação de vestibular como objeto de ensino, limitando a possibilidade de autoria nas produções escritas dos alunos.

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

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

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

Fonte: elaborado pela autora.

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

⁹ A redação tornou-se obrigatória em 1977, por meio do decreto federal n 79.298, que passou a vigorar em 1978.

O panorama apresentado pode ser expandido e relacionado à maioria dos vestibulares do Brasil. Com raras exceções, as propostas apresentadas exigem exclusivamente o gênero dissertativo, o que vem de encontro ao discurso de valorização da diversidade de gêneros textuais proferido na esfera oficial. No que concerne ao ENEM, a tradição do vestibular é mantida, conforme podemos observar no excerto, presente em GP2012 e GP2013, sem alterações na formulação: “A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, *do tipo dissertativo-argumentativo*, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política” (BRASIL, 2012, p. 7). Como nas atuais condições de produção há um apelo muito forte em relação à redação como forma de facilitar o acesso ao ensino superior, verificamos a existência cada vez maior de modelos a serem seguidos, esquemas argumentativos que limitam a autoria. Essa característica de manual pode ser relacionada aos Guias aqui analisados, “responsáveis” por fornecer ao participante esquemas simplificados que visam a alcançar o ideal de texto, moldado conforme as competências exigidas pela banca avaliadora. Bonini (2002) afirma que este modelo é pautado no método textual-psicolinguístico. Conforme o autor,

O objetivo central desse método é desenvolver capacidades relativas à escritura, mediante o modelo que apresenta uma amostragem passo a passo do processo. O modelo fundador é o de Hayes e Flower (1980), que concebe todo o processo como um ato de resolução de problema. Escrever, neste sentido, consiste, metaforicamente, em elaborar as etapas de uma equação para se chegar a um resultado final, a solução do problema. (BONINI, 2002, p. 3).

A imagem abaixo está presente em ambos os Guias, ilustrando – em forma de esquema – uma espécie de fórmula¹⁰ da dissertação, a equação apontada por Bonini (2002).

Figura 6: Esquema de orientação simplificada sobre a estrutura dissertativa



Fonte: Brasil (2012, p. 7).

¹⁰ A partir do esquema apresentado nos Guias, poderia ser formulada uma equação matemática representando a dissertação ideal (tema + tese + argumentos + proposta de intervenção = texto dissertativo-argumentativo).

Reforçando o papel de orientação direta e a função de manual assumida pelos Guias, a imagem vem acompanhada do seguinte texto, no qual mantivemos os grifos originais:

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às “competências” que você deve ter desenvolvido durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma *tese*, uma opinião a respeito do *tema* proposto, apoiada em *argumentos* consistentes estruturados de forma coerente e coesa, de modo a formar uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa e, finalmente, apresentar uma *proposta de intervenção social* que respeite os direitos humanos. (BRASIL, 2012, p. 7).

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

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

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

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

A forma-sujeito constitui um sujeito idealizado, considerado padrão dentro de determinada formação ideológica. Corresponde, portanto, à sua forma de existência histórica. Essa

forma de assujeitamento é o meio pelo qual se dá a manutenção e a reprodução dos modos de produção por meio dos AIEs, apontados por Althusser (1970) como responsáveis pela reprodução do modo de produção do capital, compondo a superestrutura ideológica que assegura essa reprodução. Tal forma-sujeito pode ser relacionada ao sujeito jurídico, dotado ao mesmo tempo de autonomia e de responsabilidade.

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

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

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

Assim, pela interpelação ideológica, na lógica capitalista, o candidato é assujeitado, levado a ocupar seu lugar nas relações de classe e a se posicionar, identificando-se, ou não, com a forma-sujeito capitalista, ainda que não tenha consciência disso. Compreendemos que os Guias se constituem com um instrumento de controle ideológico, que age também pela repressão, ao desqualificar ou penalizar aqueles que ousarem não se enquadrar no paradigma imposto pelas orientações. Isso, porque, conforme Althusser (1970, p. 46-47), os “Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam de um modo massivamente prevalente pela ideologia, embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica”.

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

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

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

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

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

Algumas considerações

Os documentos que compõem o *corpus* e o arquivo desta pesquisa, ao buscar esse diálogo com o passado, mantiveram o lugar discursivo da voz oficial que ora orienta, ora induz pela injunção, ocupando posições-sujeito intercambiáveis. Nas leis, a voz que rege, coercitiva e autoritária: a língua de madeira,¹¹ áspera e dura. Nos manuais direcionados ao professor, a língua de vento, a busca pela linguagem apelativa, em um convencimento por meio de jogos

¹¹ Para Pêcheux, citado por Courtine (1999), a língua de madeira é autoritária, um sistema fechado, doutrinário, de orientação ideológica ou funcional.

imaginários¹² que visam a produzir efeitos de coletividade, de categoria engajada na busca pelo novo, que supriria as defasagens do processo de ensino.

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

Referências

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1970.
- BONINI, A. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 23-47, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10366>>. Acesso em: 12 set. 2014.
- BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2014.
- _____. **Plano Nacional de Educação**. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 6 fev. 2014.
- _____. Ministério da Educação. **PCN +: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2014.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **A redação no ENEM 2012 – Guia do Participante**. Brasília: INEP, 2012.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **A redação no ENEM 2013 – Guia do Participante**. Brasília: INEP, 2013.
- BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- CASTRO, M. M. C. **A prova de redação e o acesso à UFRJ: histórias e desdobramentos**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

¹² Orlandi (1988), com base em Pêcheux, define as formações imaginárias como mecanismos de funcionamento discursivo que não se referem a sujeitos físicos ou lugares empíricos, mas às imagens resultantes de suas projeções. Pêcheux (1997) acredita que tais imagens condicionam o processo de elaboração discursiva, pois remetem ao funcionamento da linguagem (às relações de sentido, força e antecipação).

DE ANGELO, G. L. **Revisitando o ensino tradicional de Língua Portuguesa**. 2005. 265 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PÉCORA. Problemas de argumentação. In: _____. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 87-112.

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.

SCHERER, A. E. Linguística no sul: estudo das ideias e organizações da memória. In: GUIMARÃES, E.; PAULA, M. R. B. de. **Sentido e memória**. Campinas: Pontes, 2005. p. 9-26. Disponível em: <http://corpus.ufsm.br/wp-content/uploads/2013/07/Sentido-e-mem%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2014.

SILVA, L. H. S.; PINTO, F. N. P. Interdisciplinaridade: as práticas possíveis. **Revista Querubim**, ano 5, 2009. Disponível em: <http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/artigos/interdisciplinaridade_entre_teorias_e_prticas.pdf>. Acesso em: 11 set. 2014.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa: história e perspectivas de ensino**. São Paulo: Educ, 1998. p. 9-19.

Recebido em julho/2019.

Aceito em setembro/2019.