

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

RITA DE CÁSSIA ANTONIA NESPOLI RAMOS

**EFEITOS DE COERÊNCIA E CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM NOS
PROGRAMAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE REDAÇÃO DE 1977 A 2012
(versão corrigida)**

São Paulo

2014

RITA DE CÁSSIA ANTONIA NESPOLI RAMOS

**EFEITOS DE COERÊNCIA E CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM NOS
PROGRAMAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE REDAÇÃO DE 1977 A 2012.
(versão corrigida)**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Linguagem e Educação

Orientador: Prof. Dr. Émerson de Pietri.

São Paulo

2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.136.9 Nespoli-Ramos, Rita de Cássia Antonia
N462p **Efeitos de coerência e concepções de linguagem nos Programas de Língua Portuguesa e de Redação de 1977 a 2012 / Rita de Cássia Antonia Nespoli-Ramos ; orientação Émerson de Pietri. São Paulo : s.n., 2014.**
209 p. : il., tabs.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Linguagem e Educação) -- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino 2. Linguagem 3. Escrita
4. Linguística – Avaliação I. De Pietri, Émerson, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

NESPOLI-RAMOS, Rita de Cássia Antonia. **Efeitos de coerência e concepções de linguagem nos Programas de Língua Portuguesa e de Redação de 1977 a 2012.** 2014. 209f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Linguagem e Educação.

Aprovada em: 07/04/2014

Banca examinadora

Prof. Dr. Émerson de Pietri (Orientador)

Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Cristiane Maria Cornelia Gottschalk

Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dr. Edilaine Buin Barbosa

Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, da Universidade Federal da Grande Dourados

Assinatura: _____

Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

A Deus, por me iluminar na dispersão dos acontecimentos.

Ao meu marido, Wagner Ramos, por dar equilíbrio, amor e alegria à minha vida.

Aos meus filhos, Eduardo Nespoli Ramos e Henrique Nespoli Ramos, por sempre entenderem minha ausência e sempre serem filhos carinhosos e orgulhosos de sua mãe.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, *Émerson de Pietri*, agradeço por me direcionar nos caminhos da pesquisa, pelas indicações de leituras, pelas aulas, pelas conversas, mas, principalmente, por sua paciência e serenidade.

Aos colegas do grupo de estudo, especialmente, *Mari, Priscila, Marilene e Diogo*, que foram importantes interlocutores, em minhas eternas dúvidas.

À *Emari Andrade* e *Priscila Santos*, pela correção criteriosa e pelas sugestões de reescrita.

Aos professores Dr. *Valdir Heitor Barzotto* e Dr. *Manoel Luiz Gonçalves Corrêa*, pela leitura minuciosa desta tese de doutorado, por ocasião do exame de qualificação. As críticas, sugestões e observações em muito contribuíram para a finalização desta pesquisa.

À minha mãe *Josephina*, ao meu pai *Isidoro*, *in memoriam*, aos meus irmãos, *Umberto, Maria Aparecida, Sandra, Carlos, Gilberto e Marcelo*; cada um, a seu modo, ajudou-me nessa trajetória de ser “doutora”.

À minha família, *Eduardo, Henrique e Wagner*, por me ajudarem em todos os momentos.

Nesse ponto um soldado amarelo aproximou-se e bateu familiarmente no ombro de Fabiano:

- Como é, camarada? Vamos jogar um trinta-e-um lá dentro?

Fabiano atentou na farda com respeito e gaguejou, procurando as palavras de seu Tomás da bolandeira:

- Isto é. Vamos e não vamos. Quer dizer. Enfim, contanto, etc. É conforme.

Levantou-se e caminhou atrás do amarelo, que era autoridade e mandava. Fabiano sempre havia obedecido. Tinha muque e substância, mas pensava pouco, desejava pouco e obedecia.

Graciliano Ramos, *Vidas Secas*.

RESUMO

NESPOLI-RAMOS, Rita de Cássia Antonia. **Efeitos de coerência e concepções de linguagem nos Programas de Língua Portuguesa e de Redação de 1977 a 2012**. 2014. 209f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Esta pesquisa se realizou com o objetivo de conhecer os modos como concepções de linguagem incompatíveis se aproximam para a produção de documentos institucionais que norteiam a avaliação do que é considerado o “bom” uso da língua portuguesa e a “boa” escrita. No trabalho, analisaram-se os programas de língua portuguesa e de redação que fazem parte do “manual do candidato” (do período de 1977 a 2012), disponibilizado anualmente pela Fundação Universitária para o Vestibular, a FUVEST. Com a investigação, buscaram-se subsídios que sustentassem a tese de que a possibilidade de aproximação de concepções de linguagem distintas, por vezes contrastantes, em conteúdos propostos para processos institucionais de avaliação linguística, apoia-se no funcionamento de um *princípio de coerência* fundamentado em elementos do discurso jurídico. O funcionamento do princípio de coerência ordenaria os processos de associação de concepções de língua e linguagem não assimiláveis entre si, de modo a evitar que tensões ou contradições pudessem levar ao questionamento das proposições apresentadas para a avaliação dos conhecimentos linguísticos e à invalidação de processos de seleção social. O conceito de “coerência”, central para este trabalho, é entendido a partir da perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa. Trata-se de um “efeito de sentido” que pode ser reconhecido a partir de “marcas” que possibilitam observar a função de sequências textuais em relações interdiscursivas. Como resultado da análise, constatou-se que a fundamentação em diferentes concepções de linguagem e a mobilização de teorias linguísticas distintas e nem sempre compatíveis se faz possível, pois, para o estabelecimento de parâmetros de avaliação linguística, recorre-se às bases normativas para os usos da linguagem, que circulam no ambiente escolar, na mídia e em documentos oficiais. O funcionamento do princípio de coerência faz com que nos documentos institucionais de referência para a avaliação linguística ressoe um discurso que não causa “estranheza” ao candidato, uma vez que os usos linguísticos satisfatórios são padronizados e exigidos em igualdade de condições a todos os participantes dos processos de avaliação. Assim, ganham força de lei, de modo que quem não os emprega adequadamente pode ser avaliado de forma negativa sem que essa avaliação se configure em discriminação. Por fim, com a pesquisa constatou-se que a reprodução de um discurso sobre a linguagem é uma “estratégia” que não se restringe à avaliação do que seja o “bom” uso da língua e a “boa” escrita, mas se trata de um recurso discursivo por meio do qual processos institucionais de avaliação linguística e seleção são legitimados.

Palavras-chave: Concepções de linguagem, Avaliação, Ensino de Língua Portuguesa, Escrita.

ABSTRACT

NESPOLI-RAMOS, Rita de Cássia Antonia. **Effects of coherence and conceptions of language** in the programs of the Portuguese language and writing the period of 1977 to 2012 . 2014. 209f. Thesis (Doctorate). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

This research was carried out with the objective of knowing the means how incompatible conceptions of language approximate in order to produce institutional documents that guide the assessment of what is considered the “good” usage of the Portuguese language and the “good” writing. In the work, the programs of the Portuguese language and writing that are part of the “candidate’s manual” (period of 1977 to 2012), that it is annually available by the “Fundação Universitária para o Vestibular, FUVEST”, were analyzed. With the investigation subsidies were searched that could support the thesis that the possibility of the approximation of distinct conceptions of language that sometimes are contrasting, in contents that are proposed for the institutional processes of linguistic assessment, is based on the functioning of a *coherence principle* which is justified in elements of the legal discourse. The functioning of the coherence principle would order the processes of association of the conception of tongue and language that are unassimilable together, in a way to avoid that tensions or contradictions could lead to the questioning of the presented proposals of the assessment of the linguistic knowledge and the invalidation of the processes of social selection. The concept of “coherence”, central for this work is understood from the perspective of the Analysis of the Discourse from the French line. It is about an “effect of sense” that may be recognized from the “marks” that enable the observation of the function of textual sequences in interdiscursive relations. As a result of the analysis it was found that the grounding in different conceptions of language and the mobilization of distinct and not always compatible linguistic theories become possible thus, for the establishment of parameters of linguistic assessment it is drawn upon the normative bases for the usages of the language that surround the school environment, the media and the official documents. The acting of the coherence principle makes that in the institutional documents of reference for the linguistic assessment resonates a discourse that generates no “awkwardness” for the candidate once the satisfactory linguistic usages are standardized and demanded in equality of conditions to all the participants of the processes of assessment. Therefore they gain force of law so that one that does not properly employ them can be negatively evaluated and that review will not be set as discrimination. Finally with the research it was found that the reproduction of a discourse about the language is a “strategy” that it is not restricted to the evaluation of what it is the “good” usage of the language and the “good” writing, but it is a discursive resource through which institutional processes of linguistic assessment and selection are validated as legitimate.

Keywords: Conceptions of language, Assessment, Teaching of Portuguese Language, Writing.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. Objetivos e Pergunta de Pesquisa.....	16
2. Organização da Tese.....	17
1. PÓS-MODERNIDADE, SABER E LINGUAGEM.....	19
1.1. A pós-modernidade: “pano de fundo” para as questões da linguagem.....	21
1.2. A norma linguística.....	30
1.3. Entrelaçando conceitos: o consenso, o poder e a norma.....	44
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	47
2.1. A Análise do Discurso: quadro teórico.....	49
2.2. O espaço discursivo.....	52
2.3. O conceito de “coerência”.....	62
3. DESCRIÇÃO DO <i>CORPUS</i>.....	70
3.1. Metodologia para descrição do <i>corpus</i>	71
3.2. Descrição dos Programas de Língua Portuguesa.....	73
3.3. Descrição dos Programas de Redação.....	103
3.4. O diálogo entre os Programas de Língua Portuguesa e de Redação.....	123
4. ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>.....	125
4.1. A constituição do <i>corpus</i>	127
4.2. A análise dos dados: considerações iniciais.....	109
4.3. Análise dos dados referentes aos Programas de Língua Portuguesa.....	130
4.4. Análise dos dados referentes aos Programas de Redação.....	158
4.5. Considerações sobre os Programas de Redação e de Língua Portuguesa.....	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	179
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	187
ANEXOS.....	192

INTRODUÇÃO

O presente estudo procurou observar as concepções de linguagem em que se fundamentam documentos institucionais na situação de concurso vestibular. A realização desta pesquisa possibilitou que eu desse prosseguimento aos trabalhos sobre a língua portuguesa e sobre a escrita, temas com os quais estou envolvida desde o final da minha graduação em Letras (1985).

Essa inclinação pela área da linguagem, certamente, se deve ao cargo de docente exercido em escolas públicas e privadas. Ao longo de 30 anos como professora, procurei refletir acerca das produções dos alunos, tanto as que eram escritas em situação de sala de aula como em contexto de vestibular.¹ Interessaram-me, principalmente, os estudos a respeito da redação de vestibular. Neles, quase sempre se creditava às práticas escolares, desenvolvidas no Ensino Médio, a incapacidade dos alunos em produzirem textos com “coerência” e “coesão”.

Durante o exercício do magistério, nas décadas de 80 e 90, presenciei uma tendência que se consolidava desde 1970 e da qual eu também fazia parte, uma nova clientela, composta pela classe social menos favorecida, frequentava a escola pública, o que incluía o professorado. Os estudos acadêmicos linguísticos, bem como esta nova “clientela”, determinaram uma nova prática pedagógica de leitura e de produção de texto. Nos anos finais de 90, tive o primeiro contato com a obra *Portos de Passagem*, de João Wanderley Geraldi, a qual se tornou leitura relevante para os professores insatisfeitos com as práticas de escrita até então desenvolvidas. Essa “novidade” despertou em mim o desejo de participar de cursos e encontros com outros professores que também buscavam caminhos produtivos para a escrita.

Inseridos nessa conjuntura de mudanças em relação aos procedimentos de leitura e de escrita, os exames vestibulares também foram afetados por um conjunto de leis, as quais determinaram que o concurso levasse em consideração, em suas avaliações, os conteúdos desenvolvidos no Ensino Fundamental e Médio. A Fundação para o desenvolvimento do vestibular (FUVEST), fundação de direitos privados e sem fins

¹ Durante o período de 1996 a 2004, participei dos cursos de treinamento e da banca de correção de Redações de vestibular, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

lucrativos, por exemplo, foi criada em 1976 com o encargo de estabelecer normas e ser responsável pelas informações que se relacionavam ao “ritual” do vestibular.

Procurando refletir sobre esse âmbito cultural no qual se entrelaçam a linguagem, a escrita e o vestibular, em 2009 defendi a dissertação de mestrado, intitulada “O *ethos* e *pathos* em redações de vestibulandos”, na Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). Nesse trabalho, procurei entender os dizeres de alunos que, no ato da escrita, constroem a Redação, principalmente a partir dos textos oferecidos pela banca do vestibular e dos conhecimentos adquiridos na escola, especificamente no que se refere à estrutura textual e aos recursos coesivos e argumentativos.

Essa trajetória evidencia que, durante meu percurso acadêmico e no decorrer de minha prática docente, conheci apenas o “outro lado”, ou seja, observava os enunciados das provas de Língua Portuguesa e de Redação propostos pelos exames vestibulares e as Redações produzidas pelos vestibulandos. Nas avaliações de Língua Portuguesa, percebia que havia os mais variados exercícios, como, por exemplo, exigência de conhecimentos sobre verbos, formação de palavras; sobre pressupostos e implícitos. Nas provas de Redação, por sua vez, observei propostas em que se determinavam os interlocutores, o suporte, o tema e as relações com a coletânea; em outras avaliações de escrita, verifiquei que havia apenas um texto não-verbal ou um pequeno texto, mas sem a delimitação de um tema.

Foi influenciada por essas transformações educacionais e movida pelo desejo de aprofundar meus estudos acadêmicos que esta pesquisa foi concebida. Interessei-me em verificar qual era a concepção de linguagem em que se respaldavam as avaliações de Língua Portuguesa e de Redação, em situação de vestibular.

Já no Doutorado, tive contato com obras que procuravam refletir sobre a “pós-modernidade” entre elas, *A condição pós-moderna*, de Lyotard (2011), *Arqueologia do saber*, de Foucault (2004) e *A arte de reduzir as cabeças*, de Dufour (2005). As leituras a respeito da pós-modernidade e das microrrelações de poder deslocaram meu enfoque sobre os textos. Assim, comecei a cogitar: por que um conjunto de proposições e não outras são acionadas quando se quer dar credibilidade a um enunciado? Por que alguns saberes sobre a linguagem devem ser mobilizados na situação do exame vestibular?

Em minhas primeiras observações, verifiquei que, desde o início do século XX, esse exame constitui-se por uma função que se naturalizou imbricando-se na sociedade

e no ambiente escolar, sendo eleito como um mecanismo que seleciona os mais “aptos” a ingressarem nas universidades. Tal papel é legitimado por um conjunto de leis que não permite o ingresso no ensino superior, pelo menos nas universidades estaduais, por outros meios. Esse exame se confunde com uma instituição, que, geralmente, é encarregada de divulgar e aplicar as provas, e com uma universidade, a qual o evento representa. Para a seleção, um dos dispositivos do vestibular é apresentar um material intitulado *Manual do candidato*, no qual se institucionaliza um conjunto de “normas” que regulamentam o concurso vestibular.

Diante de meu objetivo e dessas observações preliminares, escolhi como material de análise o *Manual do candidato*, elaborado e divulgado pela FUVEST. Por minha trajetória pessoal, pelas mudanças que ocorreram na área da educação e também pela fundação de uma instituição, a FUVEST, delimito, para fins de análise, o período de 1977 a 2012.

Ao observar os “manuais”, deparei-me com uma seção intitulada “Programas”, na qual se apresentam os conteúdos das diversas áreas do conhecimento os quais nortearão a futura prova do vestibular. Observei, então, que a partir do título em caixa alta e negrito: Comunicação e Expressão (1977 a 1988) ou Português (1989 a 2012), há três conjuntos de dados: Língua Portuguesa, Literatura e Redação.

Para esse trabalho, selecionei os textos que compõem os Programas de Língua Portuguesa e de Redação. Os Programas de Literatura não foram considerados para o propósito dessa pesquisa, pois, a princípio, envolveriam a análise do que seria um *bom* texto literário e exigiria um arcabouço fundamentado nas teorias literárias, o que não contribuiria com os objetivos deste trabalho.

Lendo e analisando os Programas, pude perceber que há um conjunto de conhecimentos do que seja a Língua Portuguesa e a Redação em diferentes períodos. Esses conhecimentos sustentam os documentos e apresentam os critérios, os objetivos e os conceitos sobre os usos linguísticos a serem avaliados no vestibular. Além disso, chamou minha atenção o fato de que, nos Programas, mantém-se uma concepção sobre a língua, mas se incrementam as instruções com novas concepções acerca da linguagem. Um exemplo desse procedimento pode ser observado no período de 1992 a 1998, época em que encontramos a concepção de “língua como instrumento” (o que remete às teorias da informação), mas elencam-se termos como “variedades”, “situação de

produção”, “relação de texto com o contexto” (termos que se fundamentam nos modernos estudos linguísticos).

A partir dessas constatações iniciais, percebi que os documentos não se sustentavam em apenas uma concepção de linguagem, mas em pelo menos duas: a língua como “interação” e como “sistema”, o que supõe a representação de “instrumento” / “expressão do pensamento” / “código”. Além disso, mobilizam-se, nos textos, várias teorias sobre a linguagem, dentre elas: o gerativismo, o estruturalismo, as teorias do texto, as teorias da enunciação. Após essas constatações, desenvolvi minha tese de que, nos Programas de Língua Portuguesa e de Redação, dois discursos entram em concorrência, o *Discurso sobre a língua fundamentado em perspectiva tradicional*, associado aos saberes tradicionais, e o *Discurso sobre a língua fundamentado em perspectiva dos estudos linguísticos modernos* em relação com o pedagógico.

Fiquei, então, em uma encruzilhada: como, nos textos que compõem o *corpus*, aproximam-se diferentes concepções de linguagem sem que haja incongruências que possam invalidar o documento? Diante desse questionamento, busquei observar quais eram os recursos coesivos, especialmente os conectores que ajudam a estabelecer a “coerência” nos textos. Concomitante à observação, continuei a leitura acerca dos estudos da pós-modernidade, principalmente, dos trabalhos de Lyotard sobre a (des) legitimação do saber, a partir dos quais procurei observar qual era o consenso parcial e provisório em que se constitui o *corpus* de referência, ou seja, busquei depreender se haveria, como “pano de fundo” dos textos por mim analisados, uma negociação que sustentaria os diferentes modos de entender os usos da linguagem.

Durante esse processo, as leituras sobre a legitimação do saber e sobre a norma linguística direcionaram essa pesquisa para o fato de que os documentos fazem parte de uma peça jurídica, o *Manual do candidato*, o qual funciona como um “contrato”, uma vez que por meio dele o candidato aceita as regras do exame e a instituição, por sua vez, compromete-se em, entre outras atribuições, realizar as provas, divulgar a lista dos convocados.

A partir dessa questão e voltando os olhos para os dados, pude observar que a “coerência” não estava apenas relacionada ao modo como se costuravam os parágrafos e os períodos, mas também a certa relação interdiscursiva entre os campos que envolvem a Gramática Tradicional, a Linguística e o Jurídico. Isso quer dizer que aproximar concepções de linguagem incompatíveis fez com que houvesse a necessidade de que

outra área do conhecimento interviesse para se evitassem possíveis incongruências, nos documentos. Assim, proponho a hipótese de que há nos textos do *corpus* um princípio de coerência, o qual se sustenta em elementos do discurso jurídico.

Inspirados pela Análise do Discurso de procedência francesa, entendemos que um texto pode ter muitos sentidos², os quais são resultado do processo de produção dos efeitos de sentido no discurso. De acordo com Orlandi (1999, pp.47-49), é importante que o analista desconstrua a evidência explicitada e trabalhe com o “processo de produção de evidências”. À luz dessas considerações, não pensamos que existem textos *a priori* “coerentes” ou “incoerentes”, mas que a coerência é um efeito construído textualmente.

Nessa visão, as definições, os conteúdos e os critérios que compõem os Programas de Língua Portuguesa e de Redação, material que compõe o *corpus*, quanto ao sentido, não são apenas um conjunto de informações “objetivas” e “transparentes”, mas um efeito de sentido. Em outras palavras, nos textos que compõem o *corpus*, os sentidos que se atribuem à avaliação do que seja o *bom* uso da língua e da *boa* escrita não são construídos no momento no qual se enunciam as instruções norteadoras da prova de Língua Portuguesa e de Redação. Essa avaliação envolve diferentes concepções sobre a língua e a escrita, e a noção de coerência parece ser construída por estar em relação com outros sentidos determinados em outras situações nas quais se avalia o que seja a *boa* escrita e o *bom* texto, por exemplo, nos usos padronizados e oficiais da linguagem.

² De acordo com Possenti (2005, p. 4), a AD propõe uma teoria explícita de como as estruturas de uma língua são o lugar material em que se dão os processos discursivos (os efeitos de sentido). De acordo com o autor, “um discurso, tal como o produz um sujeito (posicionado etc) é simultaneamente o resultado das determinações da língua e de um processo histórico específico, que faz com que a sequência produzida e seu sentido sejam o que são.”

1. Objetivos e pergunta de pesquisa

Nesta pesquisa, pretendo responder à seguinte questão: como se constituem as relações interdiscursivas em que se sustentam concepções de linguagem, de modo geral, e de escrita, de modo específico, apropriadas para a elaboração e realização de processos de seleção institucionais?

Nesse sentido, o objetivo geral desse trabalho é o de conhecer os modos como concepções de linguagem incompatíveis aproximam-se para a produção de documentos institucionais que norteiam a avaliação do que é considerado o *bom* uso da língua portuguesa e a *boa* escrita. Inseridos nessa meta, tenho três objetivos específicos:

1. Compreender como se constitui o consenso provisório e parcial sobre os usos da língua e da escrita em manuais de exames vestibulares.
2. Descrever as concepções de linguagem incompatíveis que se aproximam para a produção de documentos institucionais.
3. Analisar a construção do “efeito de coerência” que pode ser reconhecido a partir dos conectores que funcionam como “marcas”, as quais, por sua vez, possibilitam observar a função de sequências textuais em relações interdiscursivas. Como desdobramento deste item, busco, ainda:
 - 3.1. Compreender como elementos do discurso jurídico atuam como princípio construtor do efeito de coerência, nos documentos que compõem o material de análise.

2. Organização da Tese

Para alcançar esses objetivos, este trabalho foi distribuído em quatro capítulos, para além desta introdução.

No primeiro capítulo, dividido em duas partes, procuro conceituar o discurso jurídico em relação: a) ao consenso provisório e parcial que constitui o exame de seleção em relação a concepções sobre usos da linguagem. Para tanto, busco os estudos de Lyotard (2011), Dufour (2005) e de Foucault (1979, 1999, 2003 e 2004); e b) à norma linguística. Para sustentar essa análise, proponho partir, sobretudo, de quatro artigos publicados na obra “Norma Linguística” (2001), organizada por Marcos Bagno. Nesses estudos, Paquette (2001), Barbaud (2001), Rey (2001) e Aléong (2001) discutem o caráter jurídico e impositivo presente na “norma”.

O segundo capítulo trará os Procedimentos Teóricos e Metodológicos, especificamente os advindos da Análise de Discurso de Linha Francesa (AD). Essa teoria permitirá descrever a “interincompreensão” regrada que constitui os discursos em que se produzem os textos que compõem o *corpus*. Como sustentação da análise, dois pontos principais foram selecionados: a) a hipótese de Maingueneau (2005) sobre o primado do “interdiscurso”, e os desdobramentos desse postulado, como as regras semânticas de um discurso e a polêmica; e b) o conceito de “coerência”, bem como os procedimentos de argumentação e de coesão desenvolvidos especialmente por Adam (2008) e Koch (1997, 1998, 2000, 2002, 2004, 2006 e 2011). Esses estudos demonstraram-se para identificar o princípio de coerência que se estabelece no *corpus*.

No terceiro capítulo, por sua vez, proceder-se-á à descrição dos Programas de Língua Portuguesa e de Redação. Com isso, pretendo ponderar como: a) em determinada época há um consenso provisório do que seja “texto”, “escrita”, “língua”, “candidato”; b) esses conceitos remetem a um campo da área da linguagem; c) em cada período, associam-se, crescem-se as novidades dos estudos linguísticos, as quais, por sua vez, coexistem no material com a gramática tradicional, em perspectiva normativa.

O quarto capítulo trará a investigação do *corpus*, a partir da qual pretendo analisar: a) de que modo se empregam os operadores argumentativos e os conectores (para ações de negação, de conexão e de parafraseagem) para erigir o efeito de coerência

textual e integrar diferentes concepções de linguagem; e b) as relações discursivas que se apresentam nos textos dos Programas que compõem os manuais.

Por fim, na seção “Considerações Finais”, serão retomadas as propostas de trabalho e apresentadas as conclusões desta pesquisa.

1. PÓS-MODERNIDADE, SABER E LINGUAGEM

Nos estudos brasileiros a respeito dos usos da linguagem, principalmente na década de 1970, houve uma encruzilhada.³ Se, por um lado, as teorias procuraram descrever a língua homogênea e as regras gramaticais como critérios para a produção textual; por outro, reconheceram que era necessário repensar essas posições teóricas. A partir de então, as pesquisas linguísticas se desenvolveram em múltiplos caminhos nos quais se tematizaram questões relativas à heterogeneidade linguística em suas dimensões social e política, aos procedimentos de escrita, aos interlocutores e à situação de produção.

Esse novo modo de entender os usos da linguagem é decorrente de várias transformações sociais, dentre as quais destacamos: i. as mudanças no perfil dos alunos que frequentam a instituição escolar, ii. a influência dos estudos acadêmicos, principalmente, nas práticas de leitura e produção de texto e, iii. O contexto político brasileiro, no que se refere, sobretudo, à redemocratização do país.

As mudanças no modo de entender a “língua” e a “escrita” não significam que a tradição fundamentada na unicidade da “norma”, organizada, descrita, classificada e nos manuais de gramática tenha desaparecido. Ao contrário, tal tradição convive com teorias que se fundamentam na heterogeneidade linguística.

Esses dois entendimentos sobre o caráter da língua, apesar de pontos de vista diferentes, têm em comum o fato de estudarem os usos da linguagem e os relacionarem a uma “norma linguística”, a qual, por sua vez, é um conceito que oscila entre os usos habituais dos falantes de determinada comunidade e a normatização da linguagem. Além disso, frequentemente essa normatização é associada a termos como “cultura”, “padrão” e “escrita”, o que causa grandes debates e polêmicas em nossa sociedade, pois

³ De acordo com Soares (2004), nas décadas de 70 e de 80, o saber linguístico que se sustentava na tradição gramatical foi progressivamente sendo afetado pelos estudos sobre a heterogeneidade da língua. As razões que apresentamos acima foram fundamentadas a partir de Soares (2004).

tal “normatização” pode supor um preconceito linguístico⁴. Como podemos observar, há múltiplos sentidos que atravessam a “norma linguística” e nos propomos refletir acerca deles, antes de apresentarmos nossas hipóteses de pesquisa.

Assim, com o intuito de entendermos como se configura a “norma linguística” e como está vinculada a determinado conhecimento sobre a linguagem, é necessário refletir sobre como se constitui o “pano de fundo”⁵ desta pesquisa: a pós-modernidade. Propomos iniciar esse trabalho, discorrendo, de modo breve, sobre algumas considerações de três autores que permitem entender a mercantilização do saber, Harvey (2011), Dufour (2011) e Lyotard (2011). Desse último pensador, trazemos o termo “consenso” para refletir sobre o laço que se estabelece entre o “pano de fundo” pós-moderno e o saber na sociedade contemporânea. Para analisarmos essa relação, abordamos também os estudos de Foucault (1979, 1999, 2003, 2004), nos quais o autor relaciona o saber e o poder. Não temos a pretensão de apresentar uma análise profunda das teses e hipóteses desses pesquisadores, nosso propósito é vincular o saber a um determinado tempo e espaço.

A seguir, procuramos, então, direcionar essas análises à nossa área de interesse, sustentando nossa pesquisa em quatro artigos integrantes do livro *Norma linguística*, organizado por Marcos Bagno, mais especificamente Aléong, Rey, Paquette e Barbaud (todos de 2001). Outros textos a que recorremos, em nossas reflexões, são “Norma e uso linguísticos no Português do Brasil”, escrito por Nascimento (2004) e “Os quadrinhos na educação linguística” de Passarelli (2004), ambos presentes na obra “Língua Portuguesa em calidoscópio”. Por fim, trazemos o artigo de Orlandi, “Teorias da linguagem na linguística brasileira”, o qual foi publicado no livro *Política Linguística no Brasil* (2007).

⁴ Na introdução da obra “Norma linguística”, Marcos Bagno postula que em nossa sociedade sob o rótulo de “norma culta”, é possível detectar noções bastante distintas. Dentre elas, o termo se relaciona à grade de critérios avaliativos para o estabelecimento do que seria certo/errado, bonito/feio, o que supõe um “preconceito” linguístico. Além disso, “norma culta” pode se relacionar a linguagem efetivamente empregada pelos “falantes cultos”.

⁵ Observamos a expressão “pano de fundo” associada à pós-modernidade e o título dessa seção, na tese de doutorado “Do sentido da contingência da formação de professores de inglês” (2008) escrita por Marco Antonio Margarido Costa, no capítulo “Pós-modernidade, Educação e Contingência”. Nesse trabalho, o autor reflete sobre a formação de professores de inglês. Para tanto, propõe que diante da fragmentação do saber, há sempre uma formação a se fazer (por exemplo, uma nova pós-graduação). Embora não trabalhe com o conceito de “consenso provisório e parcial” e a relação com a “norma linguística”, Costa propõe aproximar alguns autores que estudam a pós-modernidade e outros que analisam a educação. O percurso investigativo por ele proposto foi fundamental para que estabelecêssemos a relação entre os usos da linguagem e um “pano de fundo” pós-moderno.

Pensamos que esses autores apresentam pressupostos teóricos que nos permitem refletir sobre como, em cada época histórica, as formas de pensamento determinam as articulações entre o saber, o poder e a norma linguística.

1.1. A pós-modernidade: “pano de fundo” para as questões de linguagem

A pós-modernidade, de acordo com Harvey (2011), tem por prerrogativa a rejeição à crença no progresso linear, nas verdades absolutas, no planejamento racional e de ordens sociais, nos ideais, assim como na padronização do conhecimento e da produção (HARVEY, 2011, p.19). O pós-moderno, assim entendido, privilegia o heterogêneo, a fragmentação, a indeterminação e a intensa desconfiança de todos os discursos universais totalizantes.

No entanto, apesar da fragmentação apontar para a ausência de discursos capazes de serem legitimados de modo totalizante, Harvey acredita que a sociedade capitalista organiza os discursos por meio da dispersão. Essa organização é possível, de acordo com o autor, por “dois desenvolvimentos paralelos da maior importância” (HARVEY, 2011, p.19). No primeiro, as informações precisas e atualizadas são consideradas uma mercadoria valorizada; desse modo, “o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva” (HARVEY, 2011, p.151). Já o segundo desenvolvimento, considerado pelo autor mais importante do que o primeiro, refere-se à “reorganização do sistema financeiro global e à emergência de poderes imensamente ampliados na coordenação financeira” (HARVEY, 2011, p.152). Tal reorganização tem suas causas na possibilidade de mobilização dos fluxos de capital que quase despreza as “restrições de tempo e de espaço” e afeta as atividades “materiais de produção de consumo”. (HARVEY, 2011, p. 155). Portanto, naquilo a que se convencionou denominar período pós-moderno, a inovação tecnológica (como por exemplo, a comunicação via satélite, os bancos eletrônicos, automóveis) é considerada uma estratégia primordial para acelerar a produção e para diminuir o tempo de fabricação dos produtos, o que eleva os lucros (ou outras formas de vantagens) capitalistas.

Esse processo mais flexível do capital dilui o tempo (retorno do lucro, como as entregas “just-in-time”) e o espaço (circulação da mercadoria, como os bancos eletrônicos e o dinheiro de plástico) (HARVEY, 2011, p.257) e atinge a identidade social do sujeito, anteriormente unificada, estável e, contemporaneamente, fragmentada e mutável. Isto porque a aceleração generalizada dos tempos de giro do capital e a produção de mercadorias influenciam a relação indivíduos/objetos, “as pessoas foram forçadas a lidar com a descartabilidade, a novidade e as perspectivas de obsolescência instantânea” (HARVEY, 2011, p. 258). Essa efemeridade supõe a diversificação de valores numa sociedade “em vias de fragmentação” (HARVEY, 2001, p.259). Por conseguinte, a identidade é composta não apenas de uma, mas de várias identidades, tendo o consumo como prática que a constitui, uma vez que “os consumidores buscam certo tipo de produto cultural como marca de sua própria identidade cultural” (HARVEY, 2011, p. 312).

Nessa mesma linha de raciocínio da diluição do sujeito desenvolvida por Harvey, mas tendo como preocupação fundamental o aprofundamento da construção da identidade, Dufour (2005), partindo de visão psicanalítica, considera que há um processo simultâneo de cassação do sujeito moderno e de posterior fabricação de um novo sujeito (DUFOUR, 2005, p.13). Para o autor, de modo geral, toda figura transcendente que tem por objetivo fundar o valor é, na atualidade, recusada, pois a pós-modernidade caracteriza-se, exclusivamente, pela existência de mercadorias que são trocadas em seu estrito valor de objeto. Isso faz com que os homens sejam solicitados a se desprender de todas as sobrecargas simbólicas que avalizavam suas trocas. Nessa sociedade,

“o valor simbólico é desmantelado em proveito do simples e neutro valor monetário da mercadoria, de modo que nenhuma outra coisa, nenhuma consideração (moral, transcendente, transcendental...), possa constituir um obstáculo à sua livre circulação”. (DUFOUR, 2005, p, 13)

O resultado dessa destituição do valor simbólico é chamado, pelo autor, de *dessimbolização* do mundo. Em suma, para Dufour, na pós-modernidade, não há mais o *Outro* simbólico cuja função era organizar a sociedade. Todas as figuras, como o Pai ou a Igreja, foram destituídas dos seus valores ou crenças que, até então, norteavam o sujeito. Esse “novo sujeito”, mais “flexível” sustenta seus valores em um novo estatuto

de objeto, o da mercadoria,

“Com efeito, a diversificação do conjunto dos homens em uma infinidade de tribos cujas necessidades previsíveis podem ser identificadas e, até mesmo, antecipadas, oferece uma abertura certa para o ciclo da mercadoria. Cada microgrupo identificado deve poder encontrar no mercado os produtos que supostamente lhe correspondem” (DUFOUR, 2005, p.77).

Esses dois autores marcam a relação das mudanças socioeconômicas e a fratura na identidade do sujeito, relacionando-as com a pós-modernidade e com a legitimação do saber. A nosso ver, esse problema é bem colocado por Lyotard (2011) que, ao estudar o papel do indivíduo inserido em uma sociedade fragmentada, propõe que, na atualidade, há a “dissolução do vínculo social”, a qual, por sua vez, surge da decomposição dos grandes relatos (narrativas modernas, segundo as quais a referência consiste em um ideal coletivo). Para o autor, essa “dissolução”⁶ faz com que a linguagem adquira uma nova importância, pois possibilita uma maior flexibilidade no que se refere aos meios dos quais os interlocutores lançam mão para fazer valer seus discursos. (LYOTARD, 2011, p.28)

Para analisar essa mudança no vínculo social, Lyotard (2011) estuda a transformação do estatuto do saber nas sociedades pós-modernas. Assim, ele postula que, a partir da década de 1950, “a natureza do saber não permanece intacta” e, por isso, “não pode se submeter aos novos canais e tornar-se operacional, a não ser que o conhecimento possa ser traduzido em quantidade de informações” (LYOTARD, 2011, p.4). Nessa perspectiva, o saber será produzido para ser vendido e consumido para ser valorizado numa nova produção. Tanto na produção quanto no consumo, o saber funciona como moeda de troca.

Para que o saber seja valorizado, é necessário que as mensagens que nele circulam sejam “ricas em informações e fáceis de decodificar”. Assim, em vez de serem difundidos em virtude do seu valor “formativo” ou de sua importância política, os

⁶ Em sua tese de doutorado (2008), “Pensamento pós-moderno e educação na crise”, Cristiane M. Marinho propõe a expressão “dissolução da coletividade”. Os estudos da autora interessam, pois ela apresenta, de forma bastante clara e objetiva, a noção de sujeito/coletividade, as relações de performance e mercantilização do saber. Em sua pesquisa postula que, atualmente, a “desmistificação do saber científico operada pelo pensamento pós-moderno por intermédio da deslegitimação das grandes narrativas, está presente na crise estrutural do capital contemporâneo na sua apropriação da ciência como elemento de produção, agora indispensável no contexto da produção destrutiva” (2008, p.153).

conhecimentos trocados visam a valorizar a *performance*. (LYOTARD, 2011, p.7). Em outras palavras, para o autor, se não há mais um grande relato ao qual se pode recorrer para sustentar a comunicação, faz-se necessário recorrer a discursos valorizados e que circulam em determinado tempo e espaço.

No entanto, como pode parecer a uma primeira leitura, Lyotard aponta que não se pode pronunciar qualquer enunciado ou que nem todo enunciado é eficiente. Assim sendo, há elementos que operam como “filtros sobre os poderes de discurso”, e, por isso, “privilegiam certos enunciados, cuja predominância caracteriza o discurso da instituição”, o qual, por sua vez, é “resultado provisório da disputa de estratégias travadas dentro e fora das instituições” (LYOTARD, 2011, p.31-32). Diante desses filtros do discurso, Lyotard propõe os limites de uma instituição “como resultado provisório e a disputa de estratégias de linguagem travadas dentro e fora da instituição” (LYOTARD, 2011, p.32). Para o autor, é “neste espírito que convém abordar as instituições contemporâneas do saber” (LYOTARD, 2011, p.32).

Entendido como “mercantilização”, o saber não se confunde com a ciência ou com o conhecimento, pois como “conhecimento”, Lyotard define “um conjunto de enunciados que denotam ou descrevem objetos, excluindo-se todos os outros enunciados, susceptíveis de serem declarados verdadeiros ou falsos” (LYOTARD, 2011, p. 35). A ciência, por seu turno, “seria um subconjunto do conhecimento. Feita também de enunciados denotativos” e ela impõe, como condição de aceitabilidade, que esses enunciados sejam considerados como pertencentes ou não à “linguagem considerada como pertinente pelos experts” (LYOTARD, 2011, p. 25).

Em outras palavras, certamente a relação com o saber não tem como objetivo o estabelecer parâmetros para enunciados “verdadeiros/falsos” ou “justos/injustos”, mas a utilização de um instrumental de *performance*. No entanto, para Lyotard, esse instrumental também não é legítimo, pois, em alguns casos, o saber científico pós-moderno tem pouca afinidade com a busca do desempenho. Isto porque, para Lyotard, a ideia de *performance* implica em um “sistema com estabilidade firme”, no entanto, os “paradigmas” que derivam de conhecimentos estabelecidos estão em vias de desaparecer, uma vez que a ciência pós-moderna “torna a teoria de sua própria evolução descontínua, catastrófica, paradoxal” e “produz, não o conhecido, mas o desconhecido” (LYOTARD, 2011, p.118). Assim sendo, propõe que a legitimação do saber e, conseqüentemente, a avaliação do que caracterize um “bom” enunciado ou uma “boa”

performance só pode ser calcada em relação ao “pequeno relato”. Esse se relaciona ao consenso que permite circunscrever um saber e discriminar aquele que sabe daquele que não sabe, distinção essencial dentro da cultura de um povo (LYOTARD, 2011, p. 36).

1.1.1. O consenso parcial e provisório

Conforme postula Lyotard, o critério de validação no princípio do consenso é insuficiente. Atribuir-lhe essa caracterização seria o mesmo que entendê-lo em uma concepção que repousa sobre a validade do relato de emancipação ou como “manipulado pelo sistema como um de seus componentes, visando a manter e a melhorar suas *performances*” (LYOTARD, 2011, p.111). Para o autor, esse critério não tem valor, senão como meio para o verdadeiro fim, o que legitima o sistema: o poder (LYOTARD, 2011, p.111).

Na perspectiva construída pelo autor, o consenso é um horizonte jamais atingido. Assim, não é válido considerar um consenso universal, pois ele não é senão um “estado das discussões e não o seu fim” (LYOTARD, 2011, p.118). Seguindo esse princípio, o consenso deve ser entendido a partir do reconhecimento da heterogeneidade dos “jogos de linguagem”, o que implica aceitar que a linguagem envolve a regularização de “lances” permitidos ou proibidos. “Diante dessas afirmações, o consenso deve ser local, isto é, obtido por participantes atuais e sujeito a uma eventual anulação” (LYOTARD, 2011, p.119). Em outras palavras, o “sistema com estabilidade firme” no qual se sustentava a *performance* apresenta como alternativa (por sua flexibilidade, seu menor custo e pelas motivações que o acompanham) o “contrato temporário”. Trata-se, então, de um acordo (entre diferentes opiniões) mais profundo, que se dá na linguagem.

Esse modo de entender o estatuto do conhecimento pressupõe que não se mobiliza qualquer saber, mas somente aqueles que têm visibilidade e prestígio sociais. Para entendermos essa relação, respaldamo-nos nos estudos de Foucault, responsáveis por imbricar a ciência, o saber e o poder. Esse é o tema que desenvolvemos brevemente, a seguir.

1.1.2. O exame vestibular como forma de poder

Nos estudos a respeito da pós-modernidade, observamos que há uma fragmentação do saber e que o “sujeito” é atravessado por constantes e diferentes informações. Como colocado anteriormente, Lyotard, a partir dessa constatação, postula que não é mais possível recorrer a “verdades universais” para sustentar o saber, mas é necessário estabelecer um consenso provisório e parcial. Provisório, porque construído um novo consenso, esse atuará como “pano de fundo” ou saber implícito para novas negociações. Parcial, porque não integrará todos os conhecimentos desenvolvidos nas áreas a que recorre, mas apenas nos quais é preciso se apoiar para a construção de seu prestígio e de sua legitimidade. Nessa perspectiva, esse novo modo de entender a negociação de sentidos dados pelo “consenso” supõe que o critério de “verdade”, que antes acompanhava o conhecimento, modifica-se de tal modo que o critério “contrato temporário” passa a ser o responsável pela legitimidade do saber. Esse novo critério, sustentado na noção de “consenso provisório”, supõe que as decisões sobre a validade do saber têm como referência as decisões tomadas pelos grupos que detêm o poder em determinado tempo e espaço.

Essa discussão permite que abordemos alguns estudos de Foucault (1979, 1999, 2003, 2004), para quem o poder se dá por meio da “dominação” e do “controle”. Para entendermos tal relação, nos propomos a refletir sobre a relação entre “saber” e “verdade”.

Para Foucault, em nossas sociedades, a verdade tem cinco características historicamente importantes: é centrada no discurso científico e nas instituições que a produzem; submete-se às forças econômicas e políticas; é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo; é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (FOUCAULT, 1979, p.11). O pensador estabelece uma associação entre poder e verdade, entendendo esta última como o "conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder" (FOUCAULT, 1979, p.11). Nessa perspectiva, os conhecimentos de uma época, entendidos como “verdadeiros” são, na realidade, tipos de discursos que a sociedade

“faz funcionar como verdadeiros”, os quais, por sua vez, estão “circularmente” ligados aos sistemas de poder. (FOUCAULT, 1979, pp.10-11).

A partir da relação entre “verdade” e “poder”, Foucault propõe uma articulação com o “saber” e postula que o “exercício do poder” cria o saber⁷ e, inversamente, “o saber acarreta efeitos de poder”. (FOUCAULT, 1979, p.80). Nessa perspectiva, os discursos e o saber funcionam como “estratégias do poder”, pois para exercer o poder é necessário produzir a verdade. O poder, então, deve ser entendido:

“[...] como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 1979, p. 103).

Essas considerações encaminham à constatação de que para o poder “perpetuar-se e difundir-se” é preciso que forme, organize e coloque em circulação um “saber”. (FOUCAULT, 1979, p. 104). Para que se escolha, entre “todos os enunciados possíveis, aqueles que poderão ser aceitáveis no interior” de um “campo de cientificidade”, o autor propõe que há um “dispositivo estratégico”. A esse “dispositivo que permite separar não o verdadeiro do falso, mas o inqualificável cientificamente do qualificável” (FOUCAULT, 1979, p. 140), e opera como uma “visão de mundo”, a qual se sujeitam os homens de uma época, o autor intitula de *episteme*:

“a *episteme* seja algo como uma visão de mundo, uma fatia de história comum a todos os conhecimentos e que importa a cada um as mesmas normas e os mesmos postulados, um estágio geral da razão, uma certa estrutura do pensamento a que não saberiam escapar os homens de uma época.” (FOUCAULT, 2004, p. 214).

⁷ Na tese de doutorado “As aventuras do corpo: dos modos de subjetivação às memórias de si em revista impressa” (2006), Nilton Milanez, “investiga o corpo nos lugares que ele se dá a ver como exercício de poder, resistências e liberdades, tomados como acontecimento e memória, numa rede discursiva que faz emergir a nossa história do presente”. Interessou-nos nessa pesquisa, a sistematização que o autor faz sobre o saber como “invenção” (2006, pp.120-121), ao aproximar as ideias de Nietzsche e Foucault. Entender o saber como não sendo “natural” foi ponto de partida para estabelecermos o vínculo entre os usos da linguagem e o consenso parcial e provisório.

Em nosso ponto de vista, esse breve apanhado de algumas ideias de Foucault é suficiente para observarmos que em dado momento histórico há uma verdade produzida e que, ao circular socialmente, ela exerce efeitos de poder. Essa “verdade” articula-se ao saber e não pode ser dissociada de um conhecimento comum a uma sociedade, o qual, por seu turno, opera como um discurso dominante. Esse, por sua vez, funciona como uma “interdição”, já que “não se pode falar de tudo em qualquer circunstância” (FOUCAULT, 2003, p. 9). Nessa concepção de que há um “controle” no que pode ser dito, as práticas discursivas devem ser autorizadas por um “discurso de verdade” que põe em circulação outros discursos com os quais ele estabelece uma certa “identidade” e uma certa “repetição”. Diante desses fundamentos, Foucault supõe que:

[...] em todas as sociedades a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e terrível materialidade” (FOUCAULT, 2003, pp. 8-9).

Assim, para Foucault (2003, p. 36), as condições de funcionamento de um discurso estão implicadas nos procedimentos que permitem o controle dos discursos, isto é, permitem impor aos indivíduos que pronunciam determinado discurso certo número de regras e, ao mesmo tempo, não permitem que todo mundo tenha acesso a tal discurso. Nessa perspectiva, o sujeito não terá acesso à ordem do discurso se não satisfizer “a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 2003, p. 37). Para o autor:

“a forma mais superficial e visível desses sistemas de restrição é constituída pelo que se pode agrupar sob o nome de ritual”: o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, - a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção. (FOUCAULT, 2003, p.39).

De acordo com o autor, os discursos jurídicos, por exemplo, “não podem ser dissociados da prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos” (FOUCAULT, 2003, p.38).

Cada ritual desenvolve uma organização, a produção de verdade e as manifestações de poder. Em *Vigiar e punir*, Foucault (1999, p. 195) descreve que o sucesso do poder disciplinar se deve ao uso de “instrumentos simples”, como “o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame”.

O “exame” opera, então, como um procedimento do poder que:

“[...] combina as técnicas da hierarquia que vigia as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados”. (FOUCAULT, 1999, p.209).

Para o autor, é por isso que, “em todos os dispositivos de disciplina, o “exame” é altamente ritualizado, de modo que reúne a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade” (FOUCAULT, 1999, p.209). De tal modo que as “relações de poder e as de saber” se sobrepõem e assumem “todo o seu brilho visível”. Assim, o “exame” constitui-se por seus rituais, métodos, personagens e papéis, jogos de perguntas e respostas, seus sistemas de notas e de classificação. Para Foucault, “nessa técnica delicada, estão comprometidos todo um campo de saber e todo um tipo de poder” (FOUCAULT, 1999, p.209). Por fim, Foucault chega à conclusão de que “o processo do exame” põe em funcionamento, “dentro de um só mecanismo, relações de poder que permitem obter e constituir saber” (FOUCAULT, 1999, pp.209-210). Isto porque, ao combinar as “funções disciplinares” de “vigilância hierárquica” e de “sanção normalizadora”, esse ritual realiza, principalmente, as grandes funções de “repartição” e de “classificação”, as quais supõem que a “diferença individual é pertinente” (FOUCAULT, 1999, p. 210).

Temos, então, que para os autores que estudam a pós-modernidade, na “condição pós-moderna”, o conhecimento é importante e relaciona-se à possibilidade de se recorrer a uma multiplicidade de argumentações que se encontram disponíveis no espaço-tempo. Já para Foucault, conforme apresentamos, o conhecimento é um modo de dominação e de controle, uma vez que há uma rede de instituições que permite colocar

em circulação um certo saber, “valorizado, distribuído, repartido e, de certa forma, atribuído” (FOUCAULT, 2003, p.17).

Diante dessas considerações, acreditamos que tanto Foucault quanto Lyotard⁸ aceitam que a principal força de produção de conhecimento são os discursos institucionalizados. Assim, direcionando esses estudos para a área dos usos da linguagem, entendemos que há uma construção sobre “língua” e, conseqüentemente, sobre a “norma linguística” que ganha *status* de verdade em determinada época e espaço.

À luz dessas ponderações, em nossa visão, a “norma linguística” opera como produto de descrição para a imposição e para a uniformização dos usos da linguagem. Esse produto transforma-se em um discurso, o qual, por seu turno, é mercantilizado e circula, principalmente, na mídia e em livros didáticos, construindo, assim, um discurso uníssono em relação a outros discursos.

Na próxima seção, nosso objetivo é estabelecer algumas reflexões a respeito daquilo que, neste trabalho, tem sido chamado de “norma linguística”. Para tanto, primeiramente, buscamos configurar o conceito de “norma” e discutir como ela é imposta a todo um grupo social. Em segundo lugar, examinamos a “norma linguística” e a sua função para normatizar os usos da linguagem.

1.2. A norma linguística

Ao refletirmos que o “consenso” supõe que o conhecimento não é “imutável”, pois a perspectiva de fixidez não se sustenta em uma época em que a fragmentação e a velocidade sobre o conhecimento desestabilizam esses conceitos, entendemos que estamos diante da legitimação da “norma linguística” por meio do consenso parcial e provisório. Mas, antes de apresentarmos nossa hipótese, entendemos que será importante refletirmos a respeito do conceito de “norma linguística”. Para tal intento,

⁸ Foucault (1979, p.8) afirma que o poder forma saber e produz discurso. Lyotard (2011, p.5), por sua vez, postula que o saber tornou-se a principal força de produção dos discursos.

decidimos sustentar nossas análises em alguns estudos, no quais estão relacionadas a variação linguística e uma variedade de prestígio.

Segundo Haugen (2001, pp.97-106), o termo “língua” é associado à “nação” e para que a identidade nacional seja preservada é necessário que a língua seja “coesa” e que haja um “único código linguístico”. Já os dialetos relacionam-se às “lealdades locais”, normalmente considerados numa dimensão “menos prestigiosa”. Assim, a língua sempre é caracterizada enquanto um “termo superordenado, e o ‘dialeto’ como o subordinado” (HAUGEN, 2001, p. 99).

Para Nascimento (2004, p.28), “a língua utilizada pelo homem é resultado de transformações histórico-sociais. Insere-se em um amplo universo e traz em seu interior marcas que a caracterizam no tempo e no espaço”. Além disso, discorre sobre o fato de que “a língua não é estática, tende a mudança; é dinâmica e se transforma para atender às necessidades de integração do homem ante o seu universo social”. Para Nascimento, essas transformações linguísticas provocam, também, “o deslocamento de uma norma” (NASCIMENTO, 2004, p.28).

De acordo com Rey (2001, pp.125-126), “qualquer que seja a teoria linguística adotada, o conceito de língua assimilada a um sistema (forma, estrutura, código, representados por um modelo) supõe a coerência interna e a diferenciação frente a todos os demais sistemas”. Desse modo, “todas as diferenças fonológicas, morfossintáticas e lexicais regulares ‘independente dos usos individuais’ deverão ser consideradas, a partir de uma norma” (REY, 2001, p.126). Em geral, essa norma é a de prestígio, o que supõe que uma língua se consolida pelo uso que faz dela um grupo de prestígio social e poder.

Por fim, de acordo com Aléong (2001, p.152), há uma norma, uma variedade da língua “que, num dado momento, se impõe e é imposta por um aparelho prescritivo como a língua de referência pela qual se deve medir todos os comportamentos” (ALÉONG, 2001, p.152). Essa variedade “é um código normalizado de regras imperativas que definem o certo e o errado em matéria de pronúncia, de gramática, de ortografia e de estilo” (ALÉONG, 2001, p. 153).

Os breves trechos que recortamos e apresentamos acima nos ajudam a configurar nossa hipótese, pois indicam que a “norma linguística”, no geral, é vinculada às relações de poder. Em consequência disso, haveria todo um controle sobre o uso da linguagem

que se vincula a grupos de poder capazes de escolher e de impor uma variedade da língua como modelo de prestígio utilizado em suas próprias comunicações.⁹ Além disso, esses autores consideram que a “norma linguística” não permanece inalterada, mas sofre alterações constantes, com regularidades que permanecem ao longo das décadas. Essas questões supõem que é necessário um mecanismo que imponha uma “norma” aos “falantes”.

Para refletirmos sobre como se dá a imposição da “norma” em determinada época, examinaremos, a seguir, as contribuições de Paquette (2001), autor cujo trabalho nos possibilita observar como a “norma” adquire um estatuto jurídico.

1.2.1. A norma linguística e o caráter jurídico

Paquette (2001, p. 243) propõe que se reconheça que as palavras que servem para descrever o campo por ele estudado (a variação linguística), em sua etimologia latina, designam instrumentos de medição: “NORMA, do latim *norma* (“esquadro”); NÍVEL, do latim *libella* (“pequena balança”) e REGRA, do latim “regula” (régua)”.

Para seguir “as pegadas da transferência” do campo da “medição” para outro, de acordo com Paquette, é “na ordem do jurídico que se poderá encontrá-las mais manifestadamente.” (PAQUETTE, 2001, p.243).

Na obra “Diplomatique royale française” (1962), Tessier¹⁰ postula que há uma relação entre a chancelaria e a normatização da escrita. Paquette retoma esse estudo e a afirmação de Tessier de que se identifica a partir de 693, no período do reinado de Clóvis III, funcionários que documentos da época qualificam como “referendários”. Segundo Paquette, esses agentes formam o círculo daquilo que, mais tarde, será conhecido sob a designação de chancelaria. A função dos referendários não estava

⁹ De acordo com Haugen (2001, p. 112) uma comunidade deve concordar com a seleção de algum tipo de modelo do qual a norma pode ser derivada. Assim, para o autor, “escolher qualquer vernáculo como norma significa favorecer o grupo de pessoas que falam essa variedade”.

¹⁰ TESSIER, Georges - **Diplomatique royale française**. Paris : Picard, 1962.

confinada ao “simples serviço das escritas, já que eles “assistiam ao rei em suas funções judiciárias” e era função do chanceler “fiscalizar também a produção literária”.

Para Paquette (2001, p. 244), na origem de sua história, “o serviço da chancelaria real já pode ser percebido como um universo da escrita estreitamente ligado à atividade *jurídica*”. Isto porque “o conjunto de funções da chancelaria vincula a *escrita* e o direito”. Segundo o autor, ainda que não se tenha provas, compreende-se, então, que a terminologia da língua em sua série lexical tem sua origem no domínio da medida jurídica.

Para exemplificar seu ponto de vista, Paquette propõe observar um formulário inédito considerado o primeiro movimento da “obra de normatização linguística mais sistemática dos gramáticos do século clássico” (PAQUETTE, 2001, pp.246-247). Esse documento foi elaborado na Europa, na corte de Carlos VII, cujo notário da chancelaria, era Odart Morchesne. Tal formulário ultrapassa os círculos das chancelarias para se expandir nos dos parlamentares. E é justamente nessa esfera que de acordo com o autor, “nascem os primeiros discursos metalinguísticos” (PAQUETTE, 2001, pp. 246-247).

Marques (2008, pp. 100-101), a partir da leitura de Paquette, propõe o trajeto que apresentamos acima, por meio do qual se busca aproximar o jurídico o linguístico. Além disso, em sua tese de doutorado, propõe que Paquette, ao desenvolver relação entre a chancelaria e a escrita, aponta que a escrita serve de fonte entre as duas ordens do jurídico e do linguístico. Marques ainda descreve que o normativismo tem origem na esfera jurídica, estendida depois à legislativa, até chegar à gramática (MARQUES, 2008, p.111). Diante das relações estabelecidas por Paquette entre a escrita e o poder, postula que:

“[...] as fundações da normatização da língua encontram-se na escrita. Ela - a escrita - se constitui, assim, em um lugar de onde se concretiza um trabalho sobre a língua, colocando em movimento, historicamente, a normatização dela. Ligada ao poder, ela pode influir, inclusive, sobre outros aspectos da língua e legitimar a dominação. (MARQUES, 2008, p.102)

Por fim, conforme observamos, uma das fundações da “norma” é o discurso jurídico. Além disso, de acordo com Rey (2001, p.116):

“A lei, a regra e a norma são aquilo que não se afasta de uma designada regularidade são construções, a *priori*, hipotéticas, e seus complementares, o irregular, o anormal, são antivalores, mais do que exceções”.

Essa “lei”, de acordo com o autor, supõe também um “discurso prescritivo”, e ela pode ser “injusta, iníqua, arbitrária e precisará, para ancorar-se no valor, de um enunciado eleito (Deus, natureza, razão) ou em uma “qualificação positiva” (lei moral, etc.)” (REY, 2001, p. 117).

Diante dessas afirmações, é possível pensar que o adjetivo “normal” possibilita que a “norma” transite entre os sentidos de “boa” e “justa”, para “habitual” e “frequente”, ou seja, “desejável” para o “usual” (REY, 2001, p. 117).

Para estudarmos como o termo “norma” permite essas múltiplas interpretações, dentre elas, “habitual” e “normativa”, apresentamos alguns estudos a partir dos quais também poderemos examinar como estrutura-se uma norma enquanto “lei” e “regra” e também alguns elementos que lhe conferem o “caráter” jurídico.

Tal qual colocado nos estudos que apresentamos, a “norma” configura-se por não ser uniforme, natural e imutável, sustentando-se nos usos avalizados em determinado contexto social. Para melhor discutir essa questão, mobilizaremos, em nossa pesquisa algumas ideias propostas nos mesmos artigos apresentados anteriormente. A esses estudos acrescentamos algumas considerações presentes no artigo de Passarelli. Nosso intuito, nesse momento, é buscar esclarecer a distinção e hierarquização o termo “norma”.

Aléong (2001, p.148), ao estudar as normas linguísticas e as normas sociais, propõe enquanto “normativo” um ideal definido pelos julgamentos de valor e pela presença de um elemento de reflexão consciente por parte dos membros integrantes de uma sociedade. “Normal”, por sua vez, define-se pela frequência dos comportamentos observáveis “de um grupo de indivíduos para outro”¹¹.

Além disso, o autor propõe uma distinção entre norma explícita e norma implícita. A norma explícita se refere “a um conjunto de formas linguísticas que são objeto de uma tradição, de elaboração, de codificação e de prescrição”. Para o autor:

¹¹ Marques (2008, p.102) também concorda com Aléong (2001), para quem não há uma única norma linguística, mas várias normas “em função de todas as coerções possíveis” (2001, p.152).

“Essa norma é socialmente dominante, no sentido de se impor como o ideal a se respeitar nas circunstâncias que pedem um uso refletido e monitorado da língua, nos usos oficiais, na imprensa escrita e audiovisual, no sistema de ensino e na administração pública” (ALÉONG, 2001, p.153).

A norma implícita, por sua vez, relaciona-se, “sobretudo, à língua falada e, por isso, esse tipo de norma não tem a rigidez de um código escrito” (ALÉONG, 2001, p.153). Para Aléong, o “normativo” refere-se à norma explícita e ao conceito de correção. Nessa perspectiva, aceita-se apenas uma norma, que é “difundida e imposta a momento graças a seu papel hegemônico de referência legítima em lugares estratégicos como a escola, a imprensa escrita e audiovisual e a administração pública” (ALÉONG, 2001, p.164), de tal modo que os usos que não seguirem os parâmetros indicados são rejeitados como erro. O “normal”, por sua vez, vincula-se à norma implícita, mas pode estar presente na norma explícita. Nessa concepção, o erro “não é absoluto, mas, sim, relativo ao meio ou ao grupo social de referência” (ALÉONG, 2001, p. 154)

Temos, então, um conceito de “norma” que parte do “comportamento linguístico”. De acordo com Aléong (2001, p.148), é por estarem vinculados ao grupo social que os termos “normal” e “normativo” indicam que a sociedade não é totalmente homogênea, “mas conhece divisões e distinções de caráter social e econômico” (ALÉONG, 2001, p.149). Esses termos, então, são suscetíveis de variar de grupo para grupo e de indivíduo para outro. Isto quer dizer que “uma das funções sociais da linguagem é marcar e apresentar a identidade do indivíduo e de seu status e papel, a língua pode servir de meio para sublinhar uma distinção social” (ALÉONG, 2001, p.149).

Alain Rey (2001) estuda a polissemia dos termos “norma”, “normativo” e entrelaça as relações desses termos à “língua”. Segundo o autor, há uma atitude normativa permanente e purista:

“[...] que se apoia num modelo unitário e fortemente seletivo de língua e não tolera nenhum desvio em relação a esse modelo predefinido, quaisquer que sejam as condições objetivas da vida linguística da comunidade” (REY, 2001, p.137).

Essa perspectiva “apaga as condições e implicações sociais de seus julgamentos, para remeter sua causa a um conceito abstrato de ‘língua’ e de ‘palavra’” (REY, 2001, p. 136). Diante disso, para Rey (2001, p. 136):

“[...] a atitude normativa ativa, e em particular o purismo, apaga as condições e as implicações sociais de seu julgamento, para remeter sua causa a um conceito abstrato de “língua” e da “palavra”. Finge-se acreditar que todo mundo pode escolher entre os todos os usos, para que ninguém tenha razão por não escolher o ‘melhor’, e para poder condenar quem deixe de fazê-lo.

Para estudar a “norma”, (REY, 2001, pp. 130-133) propõe uma distinção dessa noção: a) *objetiva*, que se refere à “pluralidade” de usos da norma em diferentes situações de comunicação; b) *prescritiva*, que teria por objetivo a imposição de uma “norma única”, a partir dos “melhores escritores” e de um grupo de prestígio; e c) *subjetiva*, que se refere ao ideal de língua, a partir de uma “ideologia dominante”, ou seja, impõe-se uma norma “prescritiva” ao ponto do “falante” incorporá-la como “única” e “correta”.

A norma prescritiva supõe quais os julgamentos e decisões sobre a língua devem ser tomados, além de um discurso regulado, uma avaliação crítica, condenando os outros discursos, por meio de juízo de valores hierarquizados ao uso. (REY, 2001, pp. 132-133). Para o autor, os objetivos do discurso normativo “dizer – o certo, definir a norma e identificá-la com o ‘uso correto’ da língua, confundir ‘uso correto’ e norma com a própria língua – são recheados com vários tipos de justificativas” (REY, 2001, p.133). Dentre elas, o autor destaca a redução de “anomalias da norma” e a prevalência da “norma estabelecida”.

Nascimento (2004, p. 31) propõe que a norma linguística deve ser entendida como “produto da hierarquização dos diversos usos possíveis, segundo uma escala de valores que incide sobre uma forma linguística em relação às exigências da interação social”. Para o autor “a norma representa uma escolha dentre os usos reais ou possíveis” e é “preciso reconhecer uma arbitrariedade linguística dessa norma” (NASCIMENTO, 2004, p. 31). Essa “arbitrariedade” é confirmada, segundo o autor, quando se observa que “a história da norma em Língua Portuguesa revela o quanto, de um período para outro, seu conteúdo mudou” (NASCIMENTO, 2004, p.31). Entretanto, apesar dessas

mudanças, Nascimento alerta para o fato de que, em todos os períodos, há uma norma dominante que “se impõe como força de uma lei” (NASCIMENTO, 2004, p.31).

Para Passarelli (2004, p.52), a norma linguística implica um “sistema linguístico, uma norma e uma fala”. A norma seria a repetição de modelos e a realização coletiva do sistema; este, por seu turno, refere-se à estrutura da língua, e a fala remete aos atos linguísticos realizados concretamente. Para a autora (2004, p.53), “o que é imposto ao falante não é o sistema, é a norma, daí ser ela coercitiva”, ao ponto de a “novidade” criada dentro do sistema, mas não prevista pela norma causar grandes polêmicas. Para exemplificar seu ponto de vista, a autora reproduz a fala de crianças em situação de entretenimento: “eu sou a pulga, você é o pulgo”. A fala da criança apresenta uma criação (gênero masculino “pulgo”) dentro do sistema, mas não avalizado pela norma.

Todos esses autores têm em comum o fato de atribuírem ao termo “norma” pelo menos duas concepções: normatizar os usos da língua e observação dos usos considerados como corriqueiros pelos falantes de uma comunidade. Nas palavras de Rey (2001, p. 116) “a mesma palavra utilizada sem precaução, corresponde ao mesmo tempo à ideia de média, de frequência, de tendência geralmente e habitualmente realizada, e à de conformidade a uma regra, de juízo moral, de finalidade designada”. Esses termos são polissêmicos, ou seja, são os pressupostos neles contidos que permitem a proposição de que há uma “norma” que oscila entre o que é normal e o que é normativo.

Para Rey (2001, p. 117), a polissemia não se restringe a esses termos, os quais o autor define como “termos-armadilha”; a confusão se apoia nas palavras: lei e regra. Como a “norma” prescreve aquilo “que deve ser realizado”, em um critério de “certo” e “errado”, ela relaciona-se às regras do bem falar que acabam por ser “leis” que devem “ser obedecidas”. Ao mesmo tempo, a norma repousa “no conceito habilmente manipulado de uso” (2001, p. 118)

Assim, de acordo com o autor (2001, p.125),

“[...] para o falante/ouvinte em seu grupo social, a língua não é sequer concebida como um código de comunicação: ela é, antes de tudo, uma “norma” imperativa, um “uso estabelecido” pela sociedade e que convém seguir”

A noção de uso é apreendida pelo indivíduo, principalmente pela percepção de uma norma única e da noção de erro. Ainda segundo Rey (2001, p.144), podemos considerar que o desenvolvimento da Sociolinguística torna hoje em dia impossível essa forma arcaica de atitude normativa. Entretanto, as razões profundas do juízo de valor sobre o uso linguístico e o desejo de moldá-lo segundo a ideologia dominante permanecem os mesmos¹².

Temos, então, segundo Aléong, Rey, Nascimento e Passarelli, uma “norma linguística” que, pelo *status* e credibilidade sociais que ela adquire, obriga o “falante” a aceitá-la e segui-la. Mas, por outro lado, observamos que há uma forte influência dos estudos da linguagem na proposição da condição heterogênea da língua e, conseqüentemente, da “norma”. Esses estudos, por seu turno, não autorizam a defesa de usos fixos e imutáveis.

Diante dessas considerações, nossas análises voltam-se à reflexão de como a “norma linguística” impõe-se ao indivíduo como força de lei. Cabe lembrar que, segundo a perspectiva dos estudos propostos, a “norma linguística” muda de acordo com as condições históricas e sociais, mas, em toda época e local, há uma concepção de norma em vigência. Essa concepção envolve o que é normal (os usos habituais) e o que é normativo (leis e usos avalizados).

¹² Marques (2008, p. 109) conclui que os gramáticos e puristas, em geral, têm interesse em fingir que ignoram o que está inscrito nas línguas naturais, o que nelas é intrínseco: a sua evolução, sem que isso implique uma teleologia, momento em que a língua encontraria sua perfeição, mas ao contrário disso, simplesmente expressando sua mudança no tempo e a variação de suas formas. Para o autor, ao contrário do que se poderia pensar, não há incoerência nenhuma nessa convivência: há, isto sim, coerência programática nisso, pois, para Marques, a convivência entre o tradicional e o científico responde ao imperativo da modernização exigida pelo mercado do livro didático (variação linguística) e à necessidade autoritária de elidir a palavra do Outro, de estigmatizar os empréstimos linguísticos, convenientemente chamados de estrangeirismos (vícios de linguagem). Em nossa tese, procuramos provar uma hipótese diferente, por pensarmos que há incoerência ao aproximar essas concepções contrárias, por isso é preciso mobilizar uma argumentação sobre o tema que construa, em nossa visão, um “efeito de coerência”.

1.2.2. O caráter jurídico da norma: a imposição

Um meio de impor esse saber normativo, de acordo com Orlandi (2007, p.60), é unificar a língua. Para a autora, tal unicidade é feita por meio da institucionalização de “uma língua nacional, aparatada pelo Estado para ser a oficial”. O cidadão, por seu turno, não consegue mudar essa situação, pois isso “não é questão de ‘atitude’ ou de ‘boa vontade’, é uma questão teórico-política que demanda deslocamentos na ideologia, na história” (ORLANDI, 2007, p.60)¹³.

A questão de como é feita a difusão da “norma linguística” também é abordada por Aléong (2001, p. 145). O autor postula que,

“de um lado, um conjunto de julgamentos de valores amplamente difundidos – uma ideologia linguística, – preconiza o emprego de certas formas com a exclusão de outras, em nome da correção linguística, ao passo que, de outro lado, as realizações concretas se apresentam sob o aspecto de uma notável diversidade de formas.”

Rey (2001) afirma que apesar de, na atualidade, ser mais difícil impor um uso único da língua à sociedade, essa imposição não deixa de ser feita. Para o autor, quem dita o uso do certo/adequado não são apenas os manuais de gramática, mas “aqueles que se arrogam o monopólio do discurso da cultura” e que buscam homogeneizar um discurso sobre a fala e a escrita. Esse uso, de acordo com o autor, é “eminentemente escrito e literário”, o que acarreta uma seleção mais severa “no uso falado” e uma “neutralização das oposições diacrônicas”. (REY, 2001, p. 136).

Para refletir sobre a imposição da norma, trazemos as contribuições de Barbaud (2001), pois acreditamos que o autor sistematiza a realização dessa “regulamentação”. Em seu artigo “A língua do Estado, o estado da língua”, o autor define o Estado como o depositário principal da língua oficial, e o falante como o depositário do estado da língua. Sendo assim, o cidadão é constantemente confrontado em situações de

¹³ Na mesma obra em que se encontra a afirmação de Orlandi aqui citada, Payer (2007, p. 117) afirma que o funcionamento da língua como nacional se constitui como elemento central para que o Estado Nacional realize seu ideal de unidade jurídica. Para tanto, ele propaga a unidade linguística e realiza a homogeneização da língua e do sujeito, ao instalar a forma de convivência social da cidadania, que é a propriedade de se apresentar nas formas de universalidade (igualdade).

linguagem que solicitam sua “competência linguística passiva” em detrimento de sua “competência linguística ativa” (BARBAUD, 2011, p.258). Isso quer dizer que, “enquanto falante, ele registra toda sorte de discursos políticos; mas, sobretudo, tem de se prestar à leitura de uma massa de publicações que ele não tem a opção de ignorar” tais como licitações de serviços públicos, circulares de Previdência social, sentenças do Supremo Tribunal etc. (BARBAUD, 2011, p.259).

Assim sendo, a língua do Estado, em sua função de portadora da mensagem de legitimidade, é “a língua que alimenta a experiência vivida cada dia por qualquer falante-cidadão”. A língua do Estado, para Barbaud (2001, p.259), apresenta formas sintáticas e lexicais que caracterizam as “formas protocolares”, as quais buscam marcar o caráter de univocidade que afeta toda mensagem destinada ao falante-cidadão (BARBAUD, 2001, p.262).

Por comparação às formas vernaculares, pode-se estabelecer que as formas protocolares não são partilhadas por todos os membros da comunidade linguística. “Como tudo o que é convencional, sua distribuição no uso é uma consequência da estrutura social” (BARBAUD, 2001, p. 262). Temos, então, que o indivíduo se inicia nas formas convencionais, unívocas e instituídas pelo Estado (protocolares), ao passo que as identifica com as formas de sua língua nativa (vernaculares).

Barbaud (2001) exemplifica quais as formas protocolares empregadas pelo Estado. Dentre elas, destacamos o “se” impessoal, o “nós” de majestade, e certos elementos pronominais (BARBAUD, 2001, p.262). Para o autor, essas formas se constituem no protocolo do Estado e permitem aos documentos oficiais usarem as formas protocolares da norma. Em outras palavras, empregam-se, nos documentos oficiais, formas tidas como universais de comunicação não destinadas à comunicação verbal (interação entre interlocutores), mas restritas à transmissão de uma mensagem.

O Estado age, então, como “pessoa jurídica” que faz uso da língua legítima, enquanto o cidadão age como falante nativo que faz uso do “falar ordinário”. Para o autor, não devemos ter dúvidas:

“a diferença é interiorizada desde muito cedo pelo falante-cidadão. Não que ele sinta seu falar como “ilegítimo”, isto é, não conforme as prescrições legais, mas como não existindo aos olhos da lei. O falar ordinário está ausente dela. A língua só é legítima, sabemos, na medida em que tem “força da lei” (BARBAUD, 2001, p. 264).

Assim entendida a imposição da língua pelo Estado, Barbaud (2001, p. 265) afirma que “de ninguém se espera que ignore a língua legítima, tanto quanto não se espera que ignore a lei”. Nesse sentido, “o comportamento linguístico do falante-cidadão obedece a uma dupla solicitação, ao mesmo tempo contraditória e complementar” (BARBAUD, 2001, p.256). Seja conscientemente ou não, ele orienta sua competência de falante nativo no sentido de uma aprendizagem objetiva das formas protocolares. Para o autor, essa disposição voluntária do sujeito falante reside em:

“[...] uma resposta maior à necessidade de identificação do cidadão com a nação, do indivíduo com a sociedade. Sentida como uma necessidade, essa aprendizagem o faz participar ativamente do projeto nacional” (BARBAUD, 2001, p. 265).

Se há de um lado a língua do Estado e de outro o falar ordinário do indivíduo, para o autor, a língua nacional se situa, portanto, na exata intersecção da língua materna e da língua legítima. O indivíduo associa as duas, sem confundi-las, “apesar de uma franja toda de equívoco, o falar ordinário e a língua legítima, e isso graças à dupla recuperação que tem a ver com a oralidade e com a textualidade” (BARBAUD, 2001, p. 268).

Barbaud (2001, p. 268) propõe três pontos que constituem as forças da preservação e do equilíbrio instável da língua do Estado, os quais são incorporados pelo indivíduo. Essas considerações são pressupostos importantes deste trabalho, pois acreditamos que permitirão entender nossa hipótese acerca da relação da norma linguística e das concepções de “certo/adequado” e “errado/inadequado” em relação aos usos da linguagem. São eles: 1) a variação diante da uniformização linguística no plano das formas fonéticas, lexicais, morfológicas e sintáticas da língua; 2) as tendências gramaticais, entre outras, diante das regras sintáticas e fonológicas no plano dos mecanismos da língua; e 3) os erros de linguagem diante dos desvios de gramática no plano dos processos de interiorização da língua.

Para o primeiro ponto, a variação, Barbaud propõe que, “de maneira geral, um fenômeno de variação linguística caracteriza o emprego de formas diferentes suscetíveis de desempenhar o mesmo papel no enunciado enquanto unidade discreta” (BARBAUD, 2001, p. 268). No entanto, a Sociolinguística, de acordo com o autor, provou que a “seleção das formas pelo falante não é aleatória”. A escolha de determinada variante é,

regra geral, determinada pela estratificação social da comunidade linguística à qual pertence esse falante. A língua do Estado, em contrapartida, resulta de um fenômeno inverso, o da” uniformização linguística, isto é, o emprego de formas padronizadas visando à unicidade funcional e uniformizadora” (BARBAUD, 2001, p.269).

Quanto às tendências e regras gramaticais, o autor afirma que essa é a segunda manifestação da situação conflituosa que põe em embate a língua do Estado e o estado da língua, e diz respeito aos mecanismos próprios ao funcionamento da língua. Esses são descritos “em termos de regras gramaticais que supostamente fixam o uso” (BARBAUD, 2001, pp. 271-272). Essa concepção desconsidera que existem numerosos casos em que a observação dos fatos de oralidade revela a existência de fenômenos dos quais nenhuma regra gramatical dá conta. “Seu caráter regular e sistemático está, então, na origem de uma *tendência* gramatical cuja existência é, pura e simplesmente, ignorada pelos usos regidos pela textualidade” (BARBAUD, 2001, p.272).

A tendência gramatical diz respeito a uma categoria da língua, por exemplo, o gênero e não a uma forma. Ela põe em causa um mecanismo mais geral que a variação, o da concordância, que implica, por seu turno, os elementos variáveis: pronomes, adjetivos, participípios etc (BARBAUD, 2001, p. 273). De acordo com Barbaud:

[...] “todo falante-cidadão é frequentemente confrontado à situação de ter de fazer uso da língua do Estado, ou de alguma coisa que se parece muito com ela, na qualidade de produtor de enunciados. Ele não tem outra escolha senão solicitar sua competência linguística ativa” (BARBAUD, 2001, p.273).

O falante-cidadão fica compelido pela necessidade de efetuar uma espécie “de (des)aprendizado de cada uma das tendências gramaticais que ele mais ou menos interiorizou enquanto falante nativo” (BARBAUD, 2001, p. 273). É nesse momento que ele “tem de substituí-las por uma regra gramatical, objeto de um aprendizado, frequentemente, longo e penoso. Em suma, a tendência gramatical deve ser desaprendida, ao passo que a regra gramatical, ao contrário, deve ser aprendida” (BARBAUD, 2001, p. 273).

A terceira manifestação proposta por Barbaud, para dar conta da situação conflituosa do estado da língua e da língua do Estado, tem a ver com os processos graças aos quais um sujeito, de falante nativo que é, transforma-se gradualmente, por

assim dizer, em falante-cidadão. Essa manifestação relaciona-se com a questão do “erro de linguagem”, o qual, em princípio, é o resultado da aplicação errônea de regras que o falante nativo já interiorizou, a partir dos dados acessíveis e previamente tratados por sua competência linguística. O fundamento desse procedimento cognitivo reside no poder preditivo das regras existentes numa língua particular. “Todo erro, portanto, é, em princípio, revelador de alguma estratégia perceptivo-cognitiva” (BARBAUD, 2001, p.275), ou seja, o “erro” pode indicar como o “falante” entende uma regra do sistema.

Para Barbaud (2001, p.276), o erro é do domínio do estado da língua e, por isso, “é tributário do processo da aquisição de uma língua particular por um falante e é do âmbito exclusivo da oralidade”. Nessa perspectiva, o erro é necessário ao desenvolvimento e à fixação definitiva da competência linguística. Para o autor, o vínculo conflituoso que desde logo se estabelece com a língua do Estado se torna agora mais aparente, pois o desvio gramatical tem mais relação com o domínio definido pela língua do Estado. Assim, “enquanto o erro é um fato de língua, o desvio é um fato da norma” (BARBAUD, 2001, p.276).

Essas considerações deixam patente o fato de que “desde o instante em que a língua se torna para um falante um objeto de conhecimento e não mais apenas um objeto de aquisição, ele muda seu *status* de falante nativo para o de falante-cidadão” (BARBAUD, 2001, p.276). Nesse, processo, a língua do Estado suplanta a língua materna, enquanto uma se revela no reino da criança, a outra é o bem inalienável do adulto “que atingiu sua plena maturidade linguística”. A identificação do desvio se torna possível pelo dispositivo de eliminação dos enunciados não-conformes associados à língua do Estado: a norma. Para o Barbaud, “é na língua do Estado que a norma encontra ainda nos dias de hoje, sua razão de ser autêntica” (BARBAUD, 2001, p. 277).

Por fim, para Barbaud, se, por um lado, “o recurso às formas vernaculares do falar ordinário responde à necessidade profunda do falante nativo de se identificar com a comunidade” (BARBAUD, 2001, p.278); por outro lado, recorrer “às formas protocolares da língua legítima” é uma “necessidade vital do falante-cidadão de se mobilizar em razão do projeto nacional” e “de se tornar acionário da língua do Estado”. Há, portanto, por parte do sujeito falante “um esforço pessoal de adaptação à dimensão protocolar da linguagem e de compreensão das exigências de textualidade”. (BARBAUD, 2001, p. 278).

1.3 Entrelaçando conceitos: o consenso provisório, o poder e a norma

Propusemos estudos que permitem concluir que, diante de um “pano de fundo” pós-moderno, não há conhecimentos “naturais” ou “imutáveis”, mas se constroem consensos parciais e provisórios, os quais atuam para legitimar o saber. Admitida essa questão, procuramos direcionar essas considerações para o campo da linguagem, pois acreditamos que há um consenso que atribui sentidos ao modo como se pensa a “norma linguística”.

Esse pressuposto também ajuda-nos a entender o fato de que há um jogo de forças no qual se sustenta o conceito de “norma linguística” uma vez que, em determinados momentos da história, certos saberes dos estudos da linguagem, e não outros, são os que prevalecem e norteiam os pressupostos em relação ao termo. Assim entendida, em nossa visão, a “norma” constitui-se pelas regras descritas nos manuais de gramática e pelos usos avalizados, o que lhe confere o aspecto de “normativo”; bem como pelos usos empregados pelos “falantes”, o que determina o seu caráter de “normal”. Essa união constrói uma variedade, na qual se elegem certos usos efetuados por um grupo de poder. Essa “variedade produzida” deve ser difundida e imposta, como única, em determinado tempo e espaço para transformar-se em uma “norma linguística”. Apoiar-se nessas decisões reproduz um saber socialmente aceito e garante o controle a quem as apresenta. Para entendermos como se estabelece essa “negociação” sobre a “norma”, trouxemos alguns estudos, como os de Aléong, Passarelli e Rey, autores que postulam que, independentemente da época, há sempre uma “norma linguística” eleita por uma classe social de poder e que circula em uma sociedade.

Por meio desses estudos, procuramos configurar que o consenso estabelecido em determinada época e local é atravessado pelas relações de poder. Para tanto, abordamos os estudos de Foucault, pois para o autor o controle sobre os discursos é exercido pelas instituições como redes de poder formadas em dado momento histórico.

Diante das considerações que apresentamos, pensamos que o “consenso provisório e parcial” assume um papel primordial no que se refere à “norma linguística”. Todavia, não temos como objetivo analisar como se constrói esse consenso, uma vez que de acordo com as formulações de Lyotard sobre a pós-modernidade, mais especificamente sobre o “consenso” provisório e parcial, ele é

sempre um “horizonte” que não se pode apreender. Admitido os usos da linguagem como constitutivos do consenso e como designadores de uma “norma linguística” que se sustenta na condição de uma época, buscaremos verificar como esses usos estão vinculados aos estudos linguísticos, principalmente nos discursos da Linguística e da Tradição Gramatical Normativa.

No entanto, lembramos que, ao longo deste capítulo, em nossas reflexões, apresentamos o caráter jurídico que a “norma linguística” adquire, pois os usos da linguagem são controlados e regulamentados, principalmente pelo Estado, pela escola e pela mídia. Para sustentar essa abordagem, trouxemos os estudos, presentes em dois artigos um de Paquette e outro de Barbaud, autores que postulam que a “norma linguística”, difundida na sociedade, ganha *status* de “lei”, devido à forma como se impõe aos “falantes”. Assim, aqueles que não empregam as “formas protocolares” não se identificam com a “língua” de prestígio.

Em nossa visão, essas considerações sobre a “norma linguística” permitem levantar a hipótese de que há elementos do campo jurídico que fazem parte do consenso provisório e parcial sobre os usos da linguagem e, conseqüentemente, das relações sociais. Essas reflexões ajudam-nos a investigar como esses elementos sustentam e legitimam a avaliação do que seja *bom* uso da linguagem, mais especificamente na elaboração dos documentos que compõem os Programas de Língua Portuguesa e de Redação da FUVEST, material que compõe nosso *corpus*.

Nessa perspectiva, se, para Foucault (1999), nas sociedades modernas: i) as formas de exercícios de poder funcionam de modo mais intenso a partir do “normal” (1999, p. 208) que se associa à lei e se estabelece um “princípio de coerção” e ii) o comportamento humano pode ser entendido a partir do “desvio patológico”, o qual tem como critério mais a “norma” que a “lei” (1999, p.281). Esse exercício do “normal” e do “patológico” pode ser depreendido de nosso *corpus*, pois, conforme veremos, há no horizonte do consenso que envolve os documentos que selecionamos para a análise a ideia do “anormal”, do erro, do desvio e do inadequado. Essa ideia circula nas formas protocolares do Estado ecoando na Escola e na Mídia, instituições que reconhecem a variedade, mas elegem a norma culta como princípio de *status*, como meio de acesso a um patamar de poder.

Para estabelecermos as relações (inter)discursivas entre esses campos do conhecimento e sustentarmos nossa hipótese de que há nos textos do *corpus* um

princípio de coerência, o qual se baseia em elementos do jurídico, fundamentamo-nos no constructo teórico-metodológico da Análise do Discurso. Assim, no próximo capítulo, procuraremos contextualizar essa disciplina para, em seguida, chegarmos ao ponto que nos interessa: refletir sobre como os campos dos estudos da linguagem e do jurídico se entrecruzam no processo de produção dos textos que compõem o *corpus* em questão.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

De acordo com a reflexão que propusemos no capítulo anterior, postulamos que os documentos que tomamos como objeto de análise sustentam-se em um consenso parcial e provisório a respeito da linguagem. Em nossa visão, esse consenso é composto pelas relações do campo dos estudos da linguagem com elementos do campo jurídico.

Para entender como esses discursos se entrecruzam e delimitam-se, a análise dos dados foi feita a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso (AD) de filiação francesa. De acordo com essa perspectiva teórica, busca-se compreender “como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música etc.) produz sentidos” e “como ele está investido de significância para e por sujeitos” (ORLANDI, 1999, p. 26). Para essa compreensão, é preciso entender que para a AD, um “texto” não é “apenas transmissão de informação”, como “se a mensagem resultasse de um processo”, serializado em “emissor, receptor, código, referente e mensagem”, tal como propunha Jakobson (1969). Além disso, “ao invés de mensagem”, o que se propõe é que se pense em “discurso”, enquanto “efeito entre locutores” (ORLANDI, 1999, p.26).

Nesse quadro teórico, o primeiro contato do analista do discurso é com a superfície textual (o material de linguagem bruto coletado tal como existe), a qual deve ser “de-superficializada”, ou seja, o analista deve observar como “como se diz, o quem diz, em que circunstância diz etc.”. Essa transformação da “superfície discursiva” em um “objeto discurso” permite que não se tenha “a impressão de que aquilo que é dito só poderia ser dito daquela maneira” e inicia o trabalho para configurar o *corpus*. Assim, constrói-se um objeto discursivo em que se analisa “o que é dito nesse discurso e o que é dito em outros” (ORLANDI, 1999, p.65). Nesse processo, aparece o “modo de funcionamento do discurso” e se detecta a “relação do discurso com as formações discursivas” (ORLANDI, 1999, p.66). Começa-se, então, a observação de como se “constituem os sentidos do texto submetido à análise” e, a partir desse momento, o analista está “em condições de desenvolver a análise” partindo de vestígios que encontra no *corpus*. Cabe lembrar ainda, que nessa perspectiva teórica, não há de depreender um “sentido” único, pois os dados encontrados no *corpus* sempre estarão abertos a outras análises e interpretações.

Diante dessas considerações, do ponto de vista teórico-metodológico, as análises dessa pesquisa partirão da hipótese de interdiscurso, apresentada por Dominique Maingueneau (2005), que nos permitirá pensar nos campos discursivos dos estudos da linguagem e do jurídico, focalizando o diálogo que se estabelece entre diferentes áreas do conhecimento.

O capítulo está dividido em três partes. Na primeira, faremos uma breve contextualização da Análise do Discurso e de seus principais pressupostos teóricos. Na sequência, vamos discutir os conceitos primordiais para nossa pesquisa: interdiscurso, espaço discursivo e polêmica. Enfim, por avaliarmos ser possível aproveitar as relações existentes entre a Análise do Discurso e a Linguística, apresentaremos os instrumentos de análise apropriados às áreas específicas dos estudos da linguagem, principalmente no que se refere ao emprego dos conectores e da parafraseagem.

2.1. A Análise do Discurso: quadro teórico

De acordo com Brandão (2012), a Análise do Discurso nasceu da necessidade de superar o quadro teórico de uma linguística frasal e imanente que não trabalhava com o texto em toda sua complexidade.

Ao longo dos mais de quarenta anos de existência, o percurso histórico da AD costuma ser dividido em três fases. A primeira fase se inicia nos anos de 1960, quando a AD se constituiu no espaço de questões criadas pela relação entre três “regiões de conhecimento” em suas articulações contraditórias (Orlandi, 1999, p. 25). De acordo com Orlandi (1999, p. 20), esses aportes são: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. Assim, a chamada primeira geração da AD procurava instituir uma nova disciplina que buscava construir seu próprio objeto de estudo, o discurso, e analisar “unidades além da frase” (ORLANDI, 1999, p.17). Isto porque, de acordo com Indursky (1997, p. 5), a AD pressupõe a Linguística, mas não se limita a ela, pois sua metodologia não é adequada para tratar do objeto discursivo.

Contudo, o panorama da AD se transformou e, na década de 1970, na segunda geração, ocorre a admissão do conceito-chave de “formação discursiva (FD), oriundo de Michel Foucault. Nessa perspectiva, as formações discursivas, postas em relação a

outras, são constituídas pela “contradição” dado que são “heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluídas” (ORLANDI, 1999, p.44). A AD de terceira geração constrói-se a partir da hipótese do interdiscurso. Assim, ganham destaque os processos enunciativos em que o *Outro* está na base da construção dos enunciados, isto significa, que para a AD, o discurso nunca é absolutamente “novo”, mas sempre é originário de um outro discurso.

Temos, então, conforme Brandão (2012, p.42), uma disciplina para a qual a “língua se constitui como condição de possibilidade do ‘discurso’, pois – é uma espécie de invariante pressuposta por todas as condições de produção possíveis em um momento histórico determinado”. Os processos discursivos, por sua vez, “constituem a fonte de produção dos efeitos de sentido no discurso, e a língua é o lugar material em que se realizam os efeitos de sentido” (BRANDÃO, 2012, p.42).

Nessa perspectiva, o princípio de “condições de produção” e de “interdiscurso” são primordiais para a AD, razão pela qual nos propomos a apresentá-los, na sequência.

2.1.1. Condições de Produção e Interdiscurso

De acordo com Indursky (1997), Pêcheux (1988) propôs a primeira definição geral da noção de Condições de Produção (doravante CP), a partir da noção do esquema informacional da comunicação, elaborada por Jakobson (1969). Para Pêcheux (1988, p.81), o esquema “informacional” apresenta “a vantagem de pôr em cena os protagonistas dos discursos bem como seu ‘referente’”¹⁴. Segundo Brandão (2012, p.44), a contribuição de Pêcheux está no fato de deslocar o informacional e propor para os protagonistas do discurso “não a presença física de ‘organismos humanos individuais’, mas a representação de lugares ‘determinados na estrutura de uma formação social’”.

Assim, não se pode falar em discurso como transmissão de uma informação transparente, pois essas relações entre os lugares, objetivamente definíveis, acham-se

¹⁴ Para Jakobson (1969), cada um dos seis fatores da comunicação determina uma diferente função da linguagem (referencial, emotiva, conativa, fática, metalinguística e poética) predominante.

representadas por uma série de Formações Imaginárias “que designam o lugar que o destinador e o destinatário atribuem a si mesmo e ao outro”. Trata-se da imagem que ambos “fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (BRANDÃO, 2012, p.44). Dessa forma, “em todo processo discursivo, o emissor pode antecipar as representações do receptor e, de acordo com essa antevisão do imaginário do outro, fundar estratégias de discurso”.

Para Indursky (1997), Courtine operacionaliza as CPs ao propor entendê-las em dois níveis: do enunciado e da enunciação. Além disso, procura estabelecer as condições de produção do discurso. Courtine (1999, pp. 20-22) postula que há, nos discursos, uma dimensão vertical (repetição na ordem da memória) e interdiscursiva, na qual os objetos (a citação, a recitação) se formam como pré-construídos; há também uma dimensão horizontal, na qual sequências discursivas representam uma série de formulações que forma enunciados. Vejamos a figura abaixo:

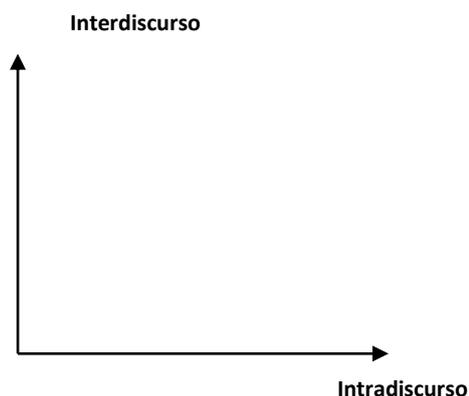


Figura 1: O intradiscurso e o interdiscurso

Se, para Pêcheux (1969), a Formação Ideológica (interpelação ideológica que constrói para o sujeito a impressão de que ele é fonte do sentido) tem como um de seus

componentes as várias Formações Discursivas¹⁵, para Courtine, a FD é heterogênea, “pois, há sempre enunciações distintas e dispersas articulando-se entre elas em formas linguísticas determinadas” (COURTINE, 1999, p. 18). Nessa perspectiva, Courtine postula que o conceito de FD liga dois modos de coexistência do discurso como objeto de análise: o nível do enunciado e o nível da formulação. Desse jogo entre interdiscurso e intradiscurso se constroem os sentidos. Nas palavras de Indursky:

[...] “e nesse ponto de encontro de uma memória (o interdiscurso) com a atualidade (o intradiscurso) instaura-se o efeito de memória: os discursos são rememorados, atualizados, re-significados” (INDURSKY, 2002, p. 103)¹⁶.

Percebemos, então, o entrelaçamento entre o “interdiscurso” e o “intradiscurso” e, a seguir, propomos apresentar a perspectiva de que nos aproximamos nessa pesquisa: a construção do espaço discursivo.

¹⁵ Indursky (2003) explica que, para Foucault, a Formação Discursiva se estabelece a partir de determinadas regularidades que definem as condições de existência, coexistência, transformação e desaparecimento de certos enunciados discursivos. De acordo com a autora, Pêcheux, por sua vez, propõe que o dizer de um sujeito inscreve-se sempre por identificação em alguma Formação Discursiva que autoriza certos discursos e impede outros. Diante dessas duas considerações, a autora postula que o sujeito, ao produzir seu discurso, o faz afetado pela ideologia e pelo inconsciente e, por conseguinte, seu dizer inscreve-se, sem que ele perceba, em uma Formação Discursiva determinada.

¹⁶ Indursky (2003, pp. 103-104) esclarece que o termo “memória, em Análise do Discurso, significa tecido social”.

2.2 O espaço discursivo

Acerca da relação interdiscursiva, Maingueneau (2005) hipotetiza o primado do interdiscurso sobre o discurso. Diante dessa proposta, para o autor, é necessário pensar que se o “interdiscurso tem precedência sobre o discurso”, a “unidade de análise” não pode ser o discurso, “mas um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos” (MAINGUENEAU, 2005, p.21).

Para sustentar sua hipótese, o autor propõe que o termo “discurso” implica em dois conceitos (2005, pp. 20-21), a superfície discursiva (sistema de restrições de um discurso), e a formação discursiva (conjunto de enunciados produzidos de acordo com um sistema de restrições). Nessa perspectiva, os discursos não se “constituem independentemente uns dos outros, para serem, em seguida, postos em relação, mas “seria a relação interdiscursiva, pois, que estruturaria suas identidades” (MAINGUENEAU, 2005, p. 21). Nesse quadro, a relação polêmica tem um sentido mais amplo, pois é “de fato a manifestação de uma incompatibilidade radical, a mesma que permitiu a constituição do discurso” (MAINGUENEAU, 2005, p.22).

Ao explicitar o que vem a ser interdiscurso, Maingueneau propõe o seguinte esquema:

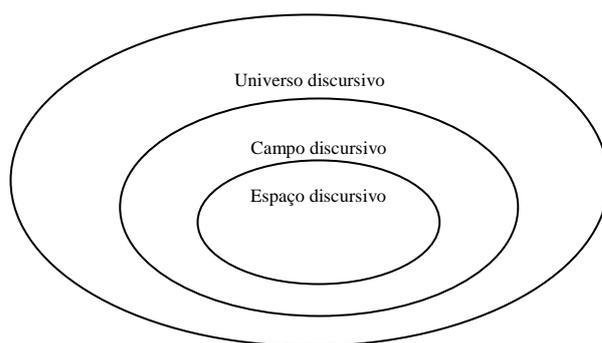


Figura 2: O interdiscurso tal como propõe Maingueneau (2005)

Segundo o autor, o “universo discursivo” refere-se “ao conjunto de FDs de todos os tipos que integram em uma dada conjuntura” (MAINGUENEAU, 2005, p. 35). Determinar esse conjunto, apesar de ser de pouca utilidade, permite ao analista definir

“o horizonte a partir do qual serão construídos domínios suscetíveis de serem estudados, os campos discursivos” (MAINGUENEAU, 2005, p.35).

O “campo discursivo”, por sua vez, supõe “o conjunto de FDs que se encontram em concorrência e delimitam-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo” (MAINGUENEAU, 2005, p.35). As FDs que constituem um campo discursivo possuem a mesma formação social, porém divergem “pelo modo que ela deve ser preenchida”, o que faz com que se encontrem em relação polêmica, de aliança ou de neutralidade aparente.

Por fim, o “espaço discursivo” constitui-se por “subconjuntos discursivos de formações discursivas que o analista julga relevante para seu propósito colocar em relação” (MAINGUENEAU, 2005, p.37). Para se proceder a essas escolhas, é necessário um conhecimento de um saber histórico que permitirá levantar hipóteses a serem confirmadas ou não ao longo da pesquisa. Cabe lembrar que a delimitação do universo em campo e, dentro desse, a aproximação dos espaços discursivos não é “previamente dada”, mas resulta de uma escolha feita por cada analista, a partir da observação prévia da superfície discursiva e das hipóteses elencadas. No caso dessa pesquisa, por exemplo, a delimitação do espaço discursivo resultou do postulado de que há um consenso provisório sobre a linguagem que aproxima, nas relações interdiscursivas, os discursos do linguístico e do jurídico.

Como os discursos fundam-se na relação interdiscursiva, é preciso “construir um sistema no qual a definição da rede semântica que circunscreve a especificidade de um discurso coincide com a definição das relações deste discurso com seu *Outro*” (MAINGUENEAU, 2005, p.38). Nesse sentido, Maingueneau não pensa que o funcionamento discursivo é homogêneo e invariante, tal como se desenhava teoricamente na década de 1960. Em sua concepção, deve-se pensar a “presença do interdiscurso no próprio coração do intradiscurso” (MAINGUENEAU, 2005, p.38).

Para Maingueneau (2005, p.23), entender o discurso como regido por um “sistema de restrições semânticas” significa que o discurso não pode ser concebido por diferentes “planos”, como se houvesse uma oposição entre “superfície” e “profundidade” ou entre “língua” e “discurso”. Isso supõe que os sentidos não se encontram em uma parte específica do texto, mas pode ser depreendido de seu conjunto (intertextualidade, vocabulário, os temas, o estatuto do enunciador e do destinatário,

modo de enunciação e o modo de coesão) e são organizados de acordo com o mesmo conjunto de regras.

Então, para o estudioso, o sistema de restrições semânticas deve ser entendido como um modelo de “competência discursiva”. Esse princípio, para Maingueneau, permite esclarecer a articulação do discurso e da capacidade dos sujeitos de interpretar e de produzir enunciados que resultam de sua própria formação discursiva e, correlativamente, permite identificar como incompatíveis com ela os enunciados das formações discursivas antagônicas. Em outras palavras, o espaço discursivo deve ser entendido como “rede de interação semântica” (MAINGUENEAU, 2005, p. 103). Esse espaço define um processo de “interincompreensão”, como a própria condição das diversas posições enunciativas.

Ao considerar que a condição para o discurso é a “interincompreensão”, o autor propõe que cada discurso repousa, “de um lado, sobre um conjunto de semas “positivos” reivindicados; de outro, encontram-se os semas “negativos”, rejeitados” (MAINGUENEAU, 2005, p.103). A cada posição discursiva se associa um dispositivo que a faz interpretar os enunciados de seu *Outro*, traduzindo-os nas categorias do registro negativo de seu próprio sistema. Ou seja, para Maingueneau, o discurso não pode haver com seu *Outro* como tal, mas somente com o simulacro que constrói dele. Nessa perspectiva, um discurso não traduzirá o *Outro* discurso a não ser para estabelecer com ele uma relação negativa, em forma de simulacro.

O autor estipula, então, dois conceitos que operacionalizam a análise dos participantes envolvidos nas relações polêmicas: i) o discurso agente (aquele que se encontra na posição de tradutor); ii) o paciente (o que é assim traduzido). A tradução, por sua vez, refere-se às regras de passagem de uma interpretação a outra do mesmo enunciado, pois cada FD tem uma maneira própria de interpretar seu *Outro*. Essas “traduções”, que atravessam o espaço discursivo, articulam-se à “polêmica”.

Para Maingueneau (2005, p.111), a polêmica não pode ser entendida apenas como uma “controvérsia violenta”, mas como a “interpelação do adversário em uma troca regrada”. Esse princípio introduz o *Outro* em seus recintos para melhor conjurar sua ameaça, mas esse outro é anulado enquanto tal, pois dele é feita uma “tradução depreciativa”, ou seja, um “simulacro”. Assim, “cada discurso deve receber e dar golpes” (MAINGUENEAU, 2005 p. 114), pois os discursos respondem àqueles que lhes parecem mais ameaçadores e definem alguns pontos de ataque. Tanto os ataques

quanto as ameaças só são feitas em função de seu próprio sistema de restrições. Além disso, para o autor, a polêmica é necessária porque, sem essa relação com o *Outro*, a identidade do discurso correria o risco de desfazer-se (MAINGUENEAU, 2005, p.118).

Ao propor um sistema de operações semânticas que procura abarcar as diversas dimensões da interdiscursividade, Maingueneau retoma os estudos de Authier-Revuz, pois postula a relação com o *Outro* como o fundamento da discursividade.

Authier-Revuz, no artigo *Heterogeneidades enunciativas* (1990), retoma o conceito de “dialogismo” desenvolvido por Bakhtin inserindo tal conceito nos trabalhos que tomam o discurso como produto do interdiscurso e distinguindo dois tipos de heterogeneidades: a *heterogeneidade mostrada* (da ordem da sintaxe), e a *heterogeneidade constitutiva* (da ordem do inconsciente). Para a autora, essas formas inscrevem o *outro* na sequência do discurso e possibilitam observar diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva do discurso.

Authier-Revuz (1990, p. 29) propõe a existência de fragmentos e termos na cadeia discursiva “nitidamente delimitados” que permitem identificar o outro discurso. Essa delimitação, a conotação autonímica, pode vir por meio de aspas, itálico e glosa. No nível da cadeia do discurso, localizar um ponto de heterogeneidade é circunscrevê-lo, ou seja, opô-lo, por diferença, ao resto da cadeia, à homogeneidade ou à unicidade da língua, do discurso, do sentido. Ao marcar esse “corpo estranho”, ele remeterá a um alhures, a um exterior explicitamente especificado ou dado a especificar, e designará uma operação de constituição de identidade para o discurso.

De acordo com a autora, as formas não marcadas da heterogeneidade mostrada (discurso indireto livre, ironia, metáforas, jogos de palavras) caracterizam uma outra forma de negociação com a heterogeneidade constitutiva, mais arriscada porque joga com a diluição, “com a dissolução do *outro* no *um*” (AUTHIER, 1990, p. 33).

A segunda representação da enunciação, para a autora, não pode ser observada no fio do discurso e, por isso, é “constitutiva”. Porém, pode ser descrita, por exemplo, na análise de um *eu* que se coloca como sujeito de seu discurso, por esse ato individual de apropriação que introduz aquele que fala em sua fala.

Ao retomar esse trabalho de Authier-Revuz, Maingueneau postula que “no espaço discursivo não é necessário que o *Outro* seja um fragmento localizável, como uma citação, ou uma entidade exterior marcada por alguma ruptura visível da compacidade do discurso” (MAINGUENEAU, 2005, p.39). Para o autor, a relação com

o outro vai além “da distinção entre heterogeneidade mostrada e constitutiva, ela se revela independente de qualquer alteridade marcada”. Ele afirma que:

“[...]não se terá que limitar a orientação ‘dialógica’ apenas aos enunciados portadores de citações, de alusões etc. já que o *Outro* no espaço discursivo não é jamais redutível à presença do interlocutor” (MAINGUENEAU, 2005, p.39).

Essa perspectiva que considera o *Outro* em uma relação de interincompreensão é muito importante para nossa pesquisa, pois, no *corpus* de referência, não verificamos rupturas, como citações, aspas, termos em itálico ou outras marcas que permitissem revelar a alteridade marcada. Assim, procuramos analisar as relações interdiscursivas a partir do espaço discursivo e da polêmica, constitutiva de todo discurso.

2.2.1 O espaço discursivo em que se produzem os Programas de Língua Portuguesa e de Redação para as provas da FUVEST

A rede teórica que acabamos de delinear permite caracterizar as relações interdiscursivas nas quais se constituem os textos que compõem os Programas de Língua Portuguesa e de Redação, inseridos no *Manual do candidato*, documentos aqui tomados como objeto de análise.

Inseridos na Análise do Discurso, primeiramente, observamos que, em nosso *corpus*, há a forte presença de definições, conteúdos e critérios, por meio dos quais se propõe uma avaliação do que seja o *bom* uso da língua e a *boa* escrita. Essas proposições, de acordo com nossas verificações, fundamentam-se em concepções de linguagem incompatíveis. A partir dessas considerações, podemos delinear, para essa pesquisa, o campo discursivo dos estudos da linguagem.

Nesse campo discursivo, de acordo como nossas hipóteses e observações preliminares, construímos o espaço discursivo, associando duas FDs que se opõem¹⁷: o

¹⁷ Para aplicar as propostas de Maingueneau (2005, p.35-37), observamos como o autor aproxima, no campo “religioso devoto”, os subconjuntos de formação discursivas pertencentes ao “humanismo devoto” e ao “jansenismo”.

Discurso sobre a língua fundamentado em perspectiva tradicional, associado aos saberes tradicionais (abreviaremos para “tradicional”), e o *Discurso sobre a língua fundamentado em perspectiva dos estudos linguísticos modernos* em relação com o pedagógico (abreviaremos para “moderno”), pois, conforme veremos em nossas análises, nos Programas de Língua Portuguesa, afirma-se que a prova avaliará o que o candidato aprendeu no Ensino Médio. Além disso, pensamos que está imbricado, nas relações interdiscursivas que constituem os documentos, o discurso jurídico, conforme será apresentado mais adiante.

À luz dessas considerações e pela observação dos textos que compõem o *corpus*, entendemos que o discurso “tradicional” se sustenta em regras semânticas pautadas pelo sema da “uniformidade”, que se reflete nos textos do *corpus*, por meio, principalmente, das noções de normatização da “língua” e da “escrita”, assentada em regras gramaticais. Nesse modelo, são considerados como registros positivos, a “clareza”, a “correção”, a “lógica”, o “culto”, o “padrão” e o “formal”.

Quando se considera o discurso “moderno”, por sua vez, fica nítido o funcionamento de regras semânticas pautadas pela ideia de “pluralidade”; por isso, na materialidade discursiva, percebem-se termos como “variedades”, “multiplicidade”, os “múltiplos” sentidos. Nesse sistema, são reivindicados como positivos os seguintes semas: “adequação”, “pertinência”, “coerência”, “maturidade” e “inventividade”.

Nos textos que compõem o *corpus*, é constante o trabalho para desfazer o efeito de contradição, decorrente do fato de se apresentarem em relação de coexistência duas tendências dos estudos da linguagem incompatíveis entre si. Detectamos nesse processo discursivo uma regularidade e pudemos observar certo número de estratégias semelhantes para se imprimir aos enunciados um efeito de coerência.

Essa regularidade permitiu o estabelecimento de uma regra¹⁸ que organiza o modo como as concepções de linguagem se materializam nos textos que compõem o *corpus*. Essa regra refere-se a estratégias empregadas nos Programas de Língua Portuguesa e de Redação para integrar diferentes concepções de linguagem em uma mesma sequência de enunciados sem que isso acarrete incongruências nas instruções que sustentarão as avaliações a serem realizadas nos exames vestibulares.

¹⁸ De acordo com Foucault (2004, p.145), as regras conferem singularidade às Formações Discursivas e possibilitam a passagem da dispersão para a regularidade.

Assim, quando, nos documentos, o discurso “moderno” é colocado na posição de discurso-agente, traduz o “tradicional” como negativo. Nessa perspectiva, o sistema “moderno” aparece como aquele que reivindica como positivo a “pluralidade” dos usos da linguagem e registra como negativo a “unicidade” da língua. Essa identidade acaba significando que no discurso “moderno” rejeitam-se os semas que no discurso “tradicional” se consideram precisamente como únicos e legítimos: a “padronização” das categorias gramaticais, a “unicidade” da língua e uma “única” leitura possível para o texto. No entanto, o “enunciador agente” “moderno” não opera de maneira a tornar negativas todas as proposições do discurso “tradicional”. O que ele faz é mostrar que há categorias do discurso de seu *Outro* que devem ser rejeitadas, mas define algumas categorias positivas, que são integradas ao seu próprio discurso a partir de suas próprias restrições semânticas. Cabe lembrar que esse modo de integrar o discurso “tradicional” constitui um simulacro construído pelo discurso “moderno”.

Observamos, ainda, que o discurso “moderno” colocou-se em relação de aliança com o discurso pedagógico e o traduziu como o lugar de aprendizado das “variedades” e do “aprendizado com o texto”. Também atribuiu a ele o ensino de uma “nomenclatura” com forte apelo tradicional. Assim, as práticas escolares foram padronizadas e tratadas de forma homogênea, ou seja, supostamente, em todas as escolas, aplicar-se-iam os conhecimentos dos modernos estudos linguísticos e os dos gramaticais tradicionais. Veremos, mais à frente, as implicações dessa aliança.

No entanto, a integração do discurso “tradicional” força o “moderno” (colocado na posição de discurso-agente) à polêmica, uma vez que nele se instituiu uma reação contra esse discurso da “unicidade” e, por isso, observa-se a recorrência a duas “estratégias”: a primeira refere-se à “integração”, que acabamos de mencionar e que consiste em criticar não as bases semânticas do discurso contrário, mas apenas a pretensão que nele se encontra de padronização da língua; e a segunda estratégia, em nossa visão, consiste em fundamentar-se em elementos apropriados de um outro campo discursivo, o jurídico.

Para Maingueneau (2005, p. 82), quando se recorta um espaço discursivo é preciso considerar que “um discurso define, além do mais, uma certa relação com outros campos, segundo sejam citáveis ou não”; ou seja, a delimitação de um espaço não exclui as outras referências discursivas, mas admite que se coloque em relação discursos de outras áreas do conhecimento. Conforme refletimos no primeiro capítulo, a partir das

hipóteses de Lyotard sobre a legitimação do saber ser possível por meio de um consenso provisório e parcial, no que se refere à legitimação dos usos da linguagem, há de se considerar a função que ocupa, nas relações interdiscursivas analisadas, o discurso jurídico. Ressaltamos que *discurso jurídico* é aqui entendido como uma prática discursiva¹⁹ que se constitui num campo discursivo em que há inúmeros conflitos e contraposições, pois é atravessado por Formações Discursivas que procuram se legitimar e submeter outras. Nesse campo; estão presentes várias FDs que concorrem e se delimitam.

Diante da hipótese de “interincompreensão”, Maingueneau postula que a noção de Formação Discursiva é insuficiente para designar as duas vertentes da atividade discursiva (linguística e sócio-histórica), e propõe o termo “prática discursiva” como uma unidade de análise pertinente, que pode integrar domínios semióticos variados: enunciados, quadros, obras musicais, etc. (MAINGUENEAU, 2005, p. 146). No entanto, para o autor, essa coexistência não é livre no interior de uma formação discursiva. Isto quer dizer que não é qualquer domínio que pode figurar com qualquer outro, essas restrições são função, ao mesmo tempo, do gênero de práticas discursivas concernidas e do conteúdo próprio de cada um.

Para o autor, o gênero “prática discursiva” impõe restrições que se relacionam com o contexto histórico e com a função social dessa prática (MAINGUENEAU, 2005, p. 147). Nessa perspectiva, o enunciado, o quadro, o trecho da música, por exemplo, estão submetidos por sua prática discursiva a um certo número de condições que definem sua legitimidade.

No caso dos textos por nós analisados, acreditamos que a prática discursiva dos usos da linguagem mobiliza elementos do campo jurídico. Um desses componentes é o “contrato”, uma vez que os documentos institucionais analisados estão inseridos nas “Resoluções” que compõem as instruções para o “concurso vestibular”, em relação ao estabelecimento de “normas” e à disposição “sobre as disciplinas e respectivos Programas e pesos para o concurso Vestibular”. Essas resoluções, por sua vez, fazem parte do “manual do candidato”, o qual funciona como uma peça jurídica, já que

¹⁹ O conceito de “prática discursiva” foi desenvolvido por Foucault (2004), para quem os discursos são uma dispersão, ou seja, são formados por elementos que não estão ligados por nenhum princípio de unidade *a priori*. Para o autor, o analista, portanto, deve descrever essa dispersão, buscando as “regras de formação” dos discursos. Nesse sentido, os discursos devem ser entendidos como práticas discursivas, as quais, por sua vez, estão relacionadas com o fato de que falamos segundo determinadas regras.

informa quais as regras válidas para todos os que se inscrevem no exame. Assim, firma-se um “contrato” entre o “candidato” e a instituição, a FUVEST. Ao efetivar sua inscrição no exame, cabe ao vestibulando aceitar as regras por ela imposta, inclusive a de que não haverá revisão de provas. Trata-se de um contrato com regras bem definidas, cujas “Resoluções” são publicadas no “manual do candidato” e no Diário Oficial.

Outro componente do jurídico que, acreditamos, constitui os documentos, localiza-se no fato de que se procura avaliar e normatizar o *bom* uso da língua, a partir de diferentes concepções de linguagem. Em nossa visão, a justificativa para as decisões sobre o que seria “correto” ou “adequado” não se restringe a um sistema de leis (por exemplo, a ortografia), mas se respalda nas decisões sobre a língua tomadas por certo grupo de poder em determinado espaço e tempo. Conforme apresentamos no capítulo anterior, as normatizações sobre o que seja o bom uso da linguagem em nossa sociedade acabam por padronizar os usos e impor-se como uma “lei”.

De acordo com nossa pesquisa, o discurso linguístico coloca-se em relação de aliança com as práticas escolares. Em nossa visão, esse é mais um elemento do jurídico no qual se sustentam os textos que compõem o *corpus*, pois, conforme descreveremos no próximo capítulo, as instruções que norteiam as provas de Língua Portuguesa e de Redação precisam respaldar-se, legalmente, e recorrer ao estabelecido nas diretrizes curriculares da escola básica, nesse contexto, é um recurso positivo para se obter respaldo do que já está oficializado. Além disso, nas deliberações da FUVEST sobre o “exame vestibular”, determina-se que esse concurso avalie o “ensino fundamental e médio”. Logo, os “Programas das Disciplinas” (assim intitulados pela instituição) devem se submeter a essa ordem.

Por fim, nos textos que compõem o *corpus*, os discursos sobre a linguagem estão ligados por relações polêmicas, quer se opondo, quer se associando, ou ainda se subordinando um a outro. A partir dessa observação, pudemos recortar um espaço discursivo em que se observa a associação de concepções de linguagem antagônicas. Esse efeito de contradição pode ser neutralizado, nos Programas de Língua Portuguesa e de Redação, com o emprego de “manobras” argumentativas que buscam construir instruções “claras”, “objetivas” e “coerentes”. No entanto, não são apenas essas “manobras” que imprimem a coerência ao *corpus*, pois, nos momentos em que se associaram concepções de linguagem incompatíveis, em nossa visão, componentes do jurídico intervieram como responsáveis por operacionalizar o princípio de coerência.

Diante dessas considerações, acreditamos que, nos documentos, não pode haver aparência de incongruências ou incompatibilidades entre as proposições apresentadas, para que, assim, firmem-se como documentos idôneos e sem brechas possibilitadoras de contestações. Assim, pela importância que o conceito de “coerência” adquire na análise do *corpus*, propomos estudá-lo partir dos pressupostos teóricos desenvolvidos pela AD.

2.3 O conceito de “coerência”

É na perspectiva da AD que analisaremos como se instaura o efeito de coerência nos textos que compõem o *corpus*. Esse efeito é importante, dado o caráter jurídico dos documentos e por seu objetivo de “instruir” sobre as “normas” que regem o vestibular. Essas determinações atribuem aos textos uma necessidade de serem objetivos e exigem que haja uma tessitura coesa e coerente, para que se instaure um efeito de “unidade” entre as informações apresentadas.

Para entendermos o conceito de “coerência”, recorreremos aos estudos da Linguística Textual, pois, no âmbito dessa disciplina, “a coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto” (KOCH e TRAVAGLIA, 1997b, p. 21). De acordo com Koch (2004, p. 101), essa disciplina postula que a “coerência não é uma mera propriedade do texto, mas um fenômeno mais amplo, já que se constrói dada a situação de interação”. Para a autora, é por essa razão que:

“a *coerência* deixa de “ser vista como mera propriedade ou qualidade do texto, passando a dizer respeito ao modo como os elementos presentes na superfície textual, aliados a elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução, vêm a construir, em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos.” (KOCH, 2004, p. 101)

A coerência, então, pode ser entendida como resultado de um processo de construção de pistas (KOCH, 1997a, p.9) e a sua decifração é um dos elementos primordiais para o entendimento de um texto. Assim entendido, supõe-se que os sentidos são construídos “na interação texto-sujeitos” e não a partir de algo anterior a essa interação (KOCH, 2004, p.101). Tal perspectiva exclui a possibilidade de

responsabilizar exclusivamente um sujeito pela (in)coerência de um texto, seja o seu produtor (a quem se atribui uma incapacidade de adequar o texto a uma situação comunicativa), seja quem lê (a quem se pode atribuir a incapacidade de decifrar marcas ou pistas necessárias ao cálculo do sentido) (KOCH, 1997b, p.50). Ambos:

“[...] produtor e interpretador do texto são, portanto, ‘estrategistas’, na medida em que ao jogarem o ‘jogo da linguagem’, mobilizam uma série de estratégias- de ordem sociocognitiva, interacional e textual - tendo em vista a produção de sentido”. (KOCH, 2004, p. 101).

Nessa perspectiva, a coerência deve ser também entendida como um “princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto” (KOCH & TRAVAGLIA, 1997b, p.21). Essa capacidade resulta de elementos textuais, socioculturais e interpessoais. Nas palavras de Koch & Travaglia (1997b, p.25):

“[...] o relacionamento entre esses elementos não é linear, e a coerência aparece assim como uma organização reticulada, tentacular e hierarquizada do texto. A continuidade estabelece uma coesão conceitual cognitiva entre os elementos do texto através de processos cognitivos que operam entre os usuários (produtor e receptor) do texto, e são não só de tipo lógico, mas também dependem de fatores socioculturais diversos e de fatores interpessoais”.

Um dos meios para construir a coerência é o emprego dos elementos coesivos. No entanto, como já descrito pela Linguística Textual, é possível construir uma sequência de frases, com recursos coesivos adequados, sem que isso seja garantia de que se terá construído a coerência. Para Koch (1997b, p.41): “embora a coesão auxilie no estabelecimento da coerência, ela não é garantia de se obter um texto coerente”. Adam (2008, pp. 131-132) reafirma esse ponto de vista, ao postular que os fatores de textualidade²⁰ isoladamente, não são suficientes para fazer de um texto uma unidade

²⁰Adam (2008, p.132) apresenta as operações que considera responsáveis pelos fatores de textualidade: 1. anáforas e co-referência, 2. Isotopias e colocações, 3. ligações do significante, 4. Implicações, 5. Conexões, 6. sequências do discurso.

coerente. A coesão, então, diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na “superfície textual” encontram-se interligados por “marcas linguísticas índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto” (KOCH & TRAVAGLIA, 1997b, p. 40). Entre esses recursos, destacam-se: os pronomes, a elipse, a substituição ou a repetição de itens lexicais, as nominalizações (coesão referencial), a paráfrase e os conectores (coesão sequencial). A possibilidade de estabelecer uma relação entre os elementos de referência e de sequência do texto ajudam na construção de um efeito de “unidade ao texto” (KOCH & TRAVAGLIA, 1997b, pp. 40-42).

Adam (2008, p.131) busca sistematizar como as “operações de ligação asseguram a continuidade textual”. Essa sistematização é necessária, pois lembramos que para o autor, a Linguística Textual tem “como papel, na análise do discurso, teorizar e descrever os encadeamentos de enunciados elementares no âmbito da unidade de grande complexidade que constitui um texto”. Nesse sentido, o autor propõe seu estudo em forma de “esquemas” nos quais enquadra as operações de textualização que asseguram a continuidade textual por meio das proposições-enunciados.

Nesses esquemas, Adam (2008, p.61) apresenta os níveis ou planos de análise que são decorrentes do “texto”. Tais “planos” se referem à *Textura* (proposições, enunciados e período), à *Estrutura composicional* (sequências e planos de textos), à *Semântica* (representação discursiva), à *Enuniação* (Responsabilidade enunciativa e Coesão polifônica) e aos *Atos de discurso* (ilocucionário e orientação argumentativa).

Ao delimitar o âmbito dessa disciplina, o autor afirma que concerne a ela tanto a “descrição e definição de diferentes unidades como as operações, em todos os níveis de complexidade, que são realizadas sobre os enunciados” (ADAM, 2008, p. 63). Nessa perspectiva, propõe que as unidades textuais são submetidas a dois tipos de operações de textualização. Por um lado, elas são separadas por segmentação (tipográfica na escrita; pausa, entonação e/ou movimentos dos olhos e da cabeça, na oralidade). Por outro, essas unidades textuais são, com base nas instruções pelas marcas de segmentação e por diversos marcadores, vinculadas pelas operações de ligação, que consistem na construção de unidades semânticas e de processos de continuidade pelos quais se reconhece um segmento textual (ADAM, 2008, p.63). São essas unidades de ligação que interessam a essa pesquisa, pois, conforme observaremos, no próximo capítulo, elas auxiliam no processo de construção do efeito de coerência.

Ainda segundo Adam, a complexidade do funcionamento dos conectores faz com que eles exerçam, na composição textual, um papel de apresentar as proposições e enunciados do sujeito/produtor, revelar as posições enunciativas desse sujeito, marcar as diferentes vozes dos textos, por meio da coesão polifônica e indicar o direcionamento argumentativo²¹. Diante dessas considerações, Adam entende que:

“[...] todo texto é uma proposição de mundo que solicita do interpretante (auditor ou locutor) uma atividade semelhante, mas não simétrica, de (re)construções dessa proposição de (pequeno) mundo.” (ADAM, 2008, p.114).

Além disso, ao definir a composição textual, Adam postula que o texto é uma unidade em tensão entre dois polos: um princípio de coesão: ou seja, o texto “é uma sequência de enunciados elementares ligados”; e um princípio de progressão: nessa visão, todo texto “é uma sequência progressiva de enunciados elementares” (ADAM, 2008, p.101). Essas sequências “unem os constituintes de proposições próximas, mas também agem à longa distância, de modo prospectivo e retrospectivo, assegurando, assim, a coesão textual” (ADAM, 2008, p.131).

No dicionário de Análise do Discurso de Charaudeau e Maingueneau (2006, p.99), os autores postulam que as marcas de conectividade, a coesão, não definem por si só a coerência. No entanto, um conector argumentativo dá a instrução de buscar e construir inferências que conduzem a conclusões convergentes ou opostas. Os marcadores de coesão são, para os autores, apenas indícios de uma coerência a ser construída pelo trabalho interpretativo, estando no texto para facilitar esse trabalho. Fundamentando-se nas instruções co-textuais (internas ao texto) e con-textuais (externas ao texto), o julgamento da coerência textual permite formular hipóteses pragmáticas sobre o propósito do texto, inseparável de sua relevância situacional (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2006, p.99).

Assim sendo, partimos de elementos coesivos para a explicitação da coerência; no entanto, lembramos que, para a AD, o conceito de “texto” implica um efeito de textualidade, que é um efeito de homogeneidade, de fechamento provisório. Isto porque,

²¹ Fizemos tais considerações a partir do “Esquema 4” apresentado por Adam (2008, p.61). Nele o autor propõe que ao nível do “texto” subordinam-se: textura (proposições enunciadas & período-N4); a Semântica (Representação discursiva-N6); Enunciação (responsabilidade enunciativa & coesão polifônica-N7) e os Atos de discurso (ilocucionário & orientação argumentativa-N8).

tomado discursivamente, todo “texto é heterogêneo” quanto à natureza dos diferentes materiais simbólicos, quanto à natureza da linguagem e quanto à posição do sujeito.

Além disso, um texto é sempre atravessado por várias posições discursivas que “nele se organizam em função de uma dominante” (ORLANDI, 1999, p. 70)²².

Entender a coerência como um “efeito” significa postular que, a princípio, não existem textos “coerentes” ou “incoerentes”, mas que o efeito de coerência e unidade de cada texto é construído. Nos textos que compõem o *corpus*, para garantir esse efeito de coerência, recorre-se, entre outros recursos, aos conectores, à parafrasagem, Assim sendo, esses elementos linguísticos permitem ao leitor interpretar e reconstruir, de um modo “coerente”, os sentidos dos enunciados. Isto quer dizer que as instruções permeadas por explicações, retomadas, comentários, conectores, listas, provocam a ilusão de que só é possível entender os usos da língua do modo como são apresentados nos documentos.

Conforme veremos no capítulo dedicado à análise, em nosso *corpus* abundam termos como “correto”, “mais adequadas”, “culto”, “pertinente”. Em nosso ver, esses termos constroem a imagem de um saber julgado como verdadeiro, por ser partilhado entre o sujeito/produtor e o sujeito/leitor. Isso porque projeta-se o leitor como alguém que saberia interpretar, por exemplo, quais são as formas “incorretas” e “menos adequadas”. Assim, interpretam-se esses enunciados como “coerentes”, pois eles se sustentam em toda uma determinação do que seja o uso da linguagem que circula na Escola, na Mídia, no Estado. Em termos práticos, podemos entender que as determinações sobre a “norma linguística” que são conhecidas pelo leitor garantem a produção do efeito de coerência, uma vez que se fixam certos usos da linguagem ao mesmo tempo em que se excluem outros.

²² No artigo, “No jogo entre a linguística textual e a Análise do Discurso: (em)bates e (de)bates de visões” (2007), Luciana Dias Ferreira propõe analisar os domínios teóricos da Linguística da Análise do Discurso. Os estudos dessa autora nos ajudam a observar como as categorias de análises de cada disciplina podem ter correspondências. De acordo com Ferreira, para a Análise do Discurso, a materialidade linguística e a memória se constituem de forma interdependente. Tanto a língua quanto a história são alvos da análise, ou seja, não se trabalha com a ideia de que uma dimensão seja mais relevante que a outra. Também enquanto a Linguística Textual centra sua análise justamente nos mecanismos linguísticos que vão constituindo a textura do texto, garantindo a ele uma unidade de sentido, a partir de retomadas, antecipações, articulações, instaurações de relações lógicas, a Análise do discurso, por sua vez, busca compreender como o texto dá corpo a uma memória. Desse modo, conforme afirma Ferreira, faz-se necessário problematizar a historicidade, o trabalho dos sentidos no texto, tendo como base sua materialidade linguística.

Maingueneau, em suas hipóteses sobre o primado do interdiscurso, postula que o modo de coesão resulta “também, num nível mais superficial, os modos de encadeamento do discurso” (MAINGUENEAU, 2005, p.101). Para o autor, a partir das restrições semânticas, “cada formação discursiva tem uma maneira que lhe é própria de construir seus parágrafos, seus capítulos, sua forma de argumentar, de passar de um tema a outro” (MAINGUENEAU, 2005, p.101).

Diante dessas considerações, propomos, nesta pesquisa, investigar o que é dito nos Programas de Português e de Redação a partir de vestígios discursivos que possibilitam entrelaçar tais sequências em sua relação interdiscursiva. Assim, para analisar a superfície linguística, faz-se necessário examinar os mecanismos sintáticos e o funcionamento dos enunciados, de-superficializando-os e buscando estabelecer as recorrências que promovem o sentido. Isso é possível porque a AD parte das marcas linguísticas que funcionam como pistas, e não apenas descreve o funcionamento discursivo²³. Nesse sentido, trata-se de observar como discursos adversários – os modernos estudos linguísticos e os gramaticais tradicionais – podem ser agenciados para compor um documento (no caso, os Programas de Português que fazem parte do “manual do candidato”), sem que se façam evidentes a tensão, a polêmica, a interincompreensão existentes nesse processo.

Certos recursos discursivos que possibilitam essa aproximação e apresentam algo do mundo extralinguístico são objetos deste trabalho. Em nossa visão, eles permitem refletir acerca do efeito de coerência que se estabelece nos textos do *corpus* e sobre o jogo (inter)discursivo que se funda no espaço discursivo.

2.3.1 Os conectores: recursos argumentativos e a parafraseagem

Para Koch (2006, p. 36), “dentre as relações que se estabelecem entre o texto e o evento que constitui a sua enunciação podem se destacar os operadores argumentativos”. De acordo com a autora, eles são “responsáveis pelo encadeamento

²³ Indursky (1997, p.19) postula que a Análise do Discurso parte de marcas linguísticas que funcionam como pistas e não como dados, para descrever o funcionamento linguístico.

dos enunciados, estruturando-os em textos e determinando a sua orientação discursiva”. Esses elementos, ainda conforme Koch, inscrevem-se no discurso por meio de “marcas linguísticas, fazendo com que ele se apresente como verdadeiro “retrato” de sua enunciação” (KOCH, 2000, p.36). Além disso, os operadores argumentativos envolvem a noção de “polifonia”, pois implicam a “incorporação que o locutor faz ao seu discurso de asserções atribuídas a outros enunciadores ou personagens discursivos - aos(s) interlocutor(es), a terceiros ou à opinião pública em geral” (KOCH, 2000, p.142).

Maingueneau (1997, p.165-168), ao descrever as funções do conector “mas”, afirma que essa unidade linguística institui um “afrontamento entre o locutor e um destinatário (real e fictício) e não uma simples oposição entre enunciados”.

Esse é o fundamento que nos leva a escolher os conectores como instrumento para a análise, uma vez que, por meio deles, será possível entender as relações internas estabelecidas nos textos do *corpus* e depreender modos como se estabelecem as relações interdiscursivas entre os discursos presentes no espaço discursivo desses documentos.

Para Adam (2008, p.179):

“[...] os conectores entram numa classe de expressões linguísticas que reagrupa, além de certas conjunções de coordenação (mas, portanto, ora, então”), certas conjunções e locuções conjuntivas de subordinação (porque, como, com efeito, em consequência, o que quer que seja, então etc) e grupos nominais e preposicionais (apesar disso etc)”.

Segundo o autor, “é útil distinguir, na classe geral dos conectores, três tipos de marcadores de conexão: os conectores argumentativos propriamente ditos, os organizadores e marcadores textuais, e os marcadores de responsabilidade enunciativa” (ADAM, 2008, p. 179).

Interessa-nos os conectores argumentativos, pois, segundo Adam (2008, p.180), eles “dependem da estruturação textual, da responsabilidade enunciativa e da orientação argumentativa”. Assim, propiciam as “funções de segmentação, de responsabilidade enunciativa e de orientação argumentativa dos enunciados”. Os conectores argumentativos “permitem a reutilização de um conteúdo proposicional, seja como um argumento, seja como uma conclusão, seja, ainda, como um argumento encarregado de

sustentar ou de reforçar uma inferência, ou como um contra-argumento” (ADAM, 2008, p.189).

Na análise de nosso *corpus*, os conectores argumentativos possibilitarão observar os argumentos utilizados para integrar ou rejeitar diferentes concepções de linguagem, além de operarem no silenciamento da polêmica. Será possível verificarmos ainda, de que modo tais operadores conduzem a um direcionamento argumentativo decisivo em favor de um ponto de vista, pois, a partir deles, incorporam-se argumentos possíveis dos adversários (reais ou virtuais) e com esse procedimento conferirão mais força à própria argumentação.

Outro conceito que nos ajudará a analisar o *corpus* é o de “metadiscurso”. De acordo com Maingueneau (1997, p.75), “os múltiplos fenômenos dependentes da ‘heterogeneidade mostrada’ vão além da noção tradicional da citação e mesmo daquela, mais linguística, de discurso relatado (direto, indireto, indireto livre)”. Entre esses fenômenos, Maingueneau apresenta o metadiscurso como “um trabalho de ajustamento dos termos a um código de referência” (MAINGUENEAU, 1997, p. 93). Para o autor, o metadiscurso interessa porque “permite descobrir ‘pontos sensíveis’ no modo como uma formação discursiva define sua identidade em relação à língua e ao interdiscurso” (MAINGUENEAU, 1997, p.93).

Maingueneau (1997, p.95) postula que, “entre as operações metadiscursivas, deve-se atribuir um lugar privilegiado à parafraseagem” a qual, por sua vez, pode ser definida como um recurso que aparece como “uma tentativa para controlar em pontos nevrálgicos a polissemia aberta pela língua e pelo interdiscurso” (MAINGUENEAU, 1997, p.96). Assim,

[...] “fingindo dizer diferentemente a ‘mesma coisa’ para restituir uma equivalência preexistente, a paráfrase abre, na realidade, o bem-estar que pretende absorver, ela define uma rede de desvios cuja figura desenha a identidade de uma formação discursiva” (MAINGUENEAU, 2005, p.96).

Será por meio dessa operação, a parafraseagem, que poderemos observar, nos textos que compõem o *corpus*, como se busca bloquear uma gama de possíveis interpretações para algumas definições ou para certos termos que se empregam nos Programas e como se procura circunscrever a polêmica a determinado ponto dos textos.

3. DESCRIÇÃO DO CORPUS

Neste capítulo, por meio da descrição do *corpus*, temos como objetivo apontar quais são as concepções de língua e de escrita presentes nos Programas de Português dos manuais do candidato divulgados pela FUVEST. Esse levantamento nos ajudará a delimitar as concepções de linguagem utilizadas e, conseqüentemente, as teorias linguísticas mobilizadas nesses documentos. Nosso *corpus* constitui-se de trinta e seis Programas de Português, do período de 1977 a 2012, os quais são divididos em duas categorias: *Língua Portuguesa* e *Redação*.

A nosso ver, essa configuração é um passo importante para comprovarmos nossa tese de que, nos Programas de Português publicados pela FUVEST, associam-se concepções de linguagem, a princípio, consideradas incompatíveis.

O recorte analítico de 1977 justifica-se por ser esse o ano da realização do primeiro exame da Fundação para o Desenvolvimento do Vestibular, a FUVEST, quando colocou em circulação seu primeiro manual, então intitulado *Manual de informações*, em que se apresentavam informações acerca do vestibular.

Desde essa época, foram publicados trinta e três manuais (de 1980 a 2012), que podem ser consultados no *site*²⁴ da própria instituição, e três (1977, 1978 e 1979) acessíveis apenas por meio impresso. Devido ao escopo temporal desta pesquisa, delimitamos o ano de 2012 para o término do recorte do material de análise para esta tese, contudo é importante pontuar que o *Manual* continua sendo o suporte escolhido pela FUVEST para divulgar as instruções referentes ao seu concurso vestibular. Além disso, ressaltamos que todos os editais e Programas das disciplinas também são publicados no Diário Oficial do Estado de São Paulo.

Esses materiais eram intitulados, até 1993, como *Manual de Informações*. De 1994 até os dias atuais, são denominados de *Manual do Candidato* e apresentam a seguinte subdivisão em seções: Índice; Calendário; Instruções; Carreiras e Cursos; Escolas Participantes; Vagas; Provas; Matrículas; Editais e Programas.

Tomamos como material de análise desta pesquisa a seção *Programas*, que é dedicada à apresentação do conjunto de definições, conteúdos e critérios que nortearão

²⁴ Disponível em: <http://www.fuvest.br/>

as provas do vestibular. Esses Programas intitulam-se, por exemplo, como História, Geografia, Matemática, Português etc. Nosso recorte analítico recai sobre o *Programa de Português*, no qual encontramos as instruções que fundamentam a prova de Língua Portuguesa e de Redação.

3.1. Metodologia para a descrição do *corpus*

Para a descrição do *corpus*, procedemos uma revisão de todos os Programas de Português presentes no *Manual do candidato* da FUVEST, no período de 1977 a 2012. Em seguida, dividimos a apresentação de cada um deles em duas categorias com relação aos enunciados que compõem os documentos, tais categorias referem-se: a) aos conteúdos, às definições e aos critérios para avaliação do que representaria o *bom* uso da Língua Portuguesa; e b) aos conteúdos, às definições e aos critérios para avaliação do que seria uma *boa* Redação.

Após realizarmos essa divisão, observamos que, nos anos de 1977, 1992, 1999 e 2003²⁵, houve mudanças nos Programas de Língua Portuguesa. Essas mudanças, a nosso ver, relacionam-se às concepções de língua que fundamentam a proposição do conteúdo das provas. Essa alteração nos permitiu delimitar períodos em que determinadas concepções de linguagem prevaleciam nos estudos linguísticos no país.

Apresentamos, a seguir, os agrupamentos por nós propostos como hipótese analítica, a partir do período em que vigorou cada concepção de língua utilizada nos documentos analisados:

- Grupo I: 1977 a 1991: *língua como instrumento*;
- Grupo II: 1992 a 1998: *língua como código*;
- Grupo III: 1999 a 2002: *língua como repertório léxico-gramatical disponível para a ação pela linguagem e*,
- Grupo IV: 2003 a 2012: *língua como sistema heterogêneo que privilegia a norma escrita culta*.

²⁵ Os Programas de Língua Portuguesa e de Redação que citamos nesta pesquisa estão na seção Anexos.

Os textos que compõem as instruções para a realização da prova de Redação, forma organizados da mesma maneira. Assim como nos Programas de Língua Portuguesa, esses momentos se relacionam às mudanças ocorridas nas concepções de escrita que fundamentam a proposição do conteúdo das provas de Redação. De acordo com a delimitação de períodos baseada em características próprias a cada um deles, dividimos o *corpus* dos Programas de Redação em cinco grupos: 1977, 1985, 1989, 1992 e 2002. Temos, então, as seguintes ênfases:

- Grupo I: 1977 a 1984: *ênfase no tratamento do tema;*
- Grupo II: 1985 a 1988: *ênfase no tratamento do tipo de texto: dissertação*²⁶;
- Grupo III: 1989 a 1991: *ênfase no tratamento do caráter da dissertação a ser produzida: argumentativa;*
- Grupo IV: 1992 a 2002: *ênfase no tratamento do modo de estruturação do gênero do discurso solicitado: dissertação*
- Grupo V: 2003 a 2012: *ênfase no tratamento dos aspectos composicionais e estilísticos previstos para o gênero do discurso a ser produzido: a dissertação em prosa*

Feitos esses esclarecimentos iniciais, na sequência, procedemos à descrição dos Programas de Língua Portuguesa.

²⁶ Optou-se pelo termo “tipo de texto”, pois ao analisarmos os Programas de Redação no período de 1985 a 1992, percebemos que a estrutura da “dissertação” fundamenta-se nos primeiros estudos de tipologia de textos, propostos pela Linguística Textual.

3.2. Descrição dos Programas de *Língua Portuguesa*

Ainda que não seja o objetivo da Gramática Tradicional e da Linguística a proposição de critérios que respaldem o julgamento do que seja o “bom” uso da língua e da “boa” escrita, essas disciplinas desenvolveram unidades de análise que, constantemente, são utilizados com essa função de “avaliação”. Buscamos, na sequência, descrever as concepções de língua que se vinculam às teorias gramaticais e linguísticas em que se sustentam o *corpus*,

3.2.1. Grupo I (1977 a 1991): *a língua como instrumento*

Nesse primeiro grupo, inserem-se quinze Programas de Língua Portuguesa. Dentre eles, doze intitulavam-se *Comunicação e Expressão* (até 1988)²⁷, e três (de 1989 a 1991), *Português*. Textualmente, os documentos organizam-se em quatro parágrafos acompanhados de, pelo menos, uma lista com categorias gramaticais e linguísticas. A principal característica dos textos que compõem esse grupo é a definição de língua como “instrumento de comunicação”²⁸. Essa concepção de linguagem se liga às teorias da comunicação e vê a língua como um código (conjunto de signos que se combinam

²⁷ A mudança do título dos Programas relaciona-se à imposição da lei 5692/71. Essa alteração, de acordo com Soares (2004), respondia aos protestos contra as denominações *Comunicação e Expressão* e *Comunicação em Língua Portuguesa*, os quais não representavam apenas um desejo de retorno à denominação anterior, *Português*, mas significavam a rejeição de uma concepção de língua e de ensino de língua que já não encontrava apoio no contexto político ideológico da segunda metade dos anos 1980 (época da redemocratização do país), nem nas novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas que então começavam a chegar ao campo do ensino de língua materna.

²⁸ De acordo com Soares (2004, p.169), nas décadas de 70 e 80, houve um hiato na primazia da gramática no ensino e, com isso, se antes a língua era considerada como um sistema estético, passou a ser considerada como *instrumento*. Esse fato também é influenciado pelos desenvolvimentos da teoria da comunicação, segundo a qual o emissor e o receptor de mensagens se comunicam por meio de códigos diversos, verbais e não verbais.

segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem²⁹. Observemos como essas informações são textualizadas:

“Contudo é fundamental o domínio hábil e correto do versátil instrumento de comunicação que é a língua. Espera-se que o candidato seja capaz de ordenar logicamente o pensamento, de falar e escrever com clareza e correção, bem como de julgar da clareza e correção daquilo que ouve ou vê; de relacionar idéias e articular raciocínios: de captar inteligentemente o pensamento contido num texto, analisando as etapas do seu desenvolvimento para chegar a uma síntese final.” (Programas de Língua Portuguesa de 1977 a 1991, seção Anexos, p.p.194-196) (Grifos nossos).

A concepção de língua como instrumento de comunicação, nesse grupo, é relacionada à concepção de pensamento de base lógica³⁰. Nessa ótica, são valorizadas a “lógica”, a “clareza”, a “correção” e o “raciocínio”³¹. Essa maneira de entender logicamente a linguagem estende-se à compreensão do texto, que, nos Programas, apresenta uma estrutura e uma organização (lógica) e, nesses termos, deveriam ser apreendidas pelos candidatos. A essa perspectiva associa-se a concepção de língua representada como um sistema, o que remete aos estudos gramaticais tradicionais. Nessa visão, a língua é uma estrutura homogênea, composta por signos, os quais, por

²⁹ Essa definição foi retirada de Geraldi (1984, p. 41). A associação entre a concepção de língua representada como “instrumento” e as teorias da comunicação também é proposta pelo autor. Para Cardoso (2003, p.12), o conceito de “língua” enquanto um conjunto de signos é retomado de Saussure, quando o autor trata do “valor linguístico”. Isto é, “quando define a língua não mais como um conjunto de signos formados de significantes, mas como uma teia de relações entre os elementos linguísticos formando um sistema, um conjunto solidário em que cada um dos elementos componentes só pode definir relativamente aos outros elementos com os quais forma sistema”.

³⁰ Soares (2004, p.163) afirma que até o começo do século XX, os grupos sociais economicamente privilegiados eram os únicos a ter acesso à escola. Assim, a tradição gramatical era útil e necessária, pois esse saber possibilitava a manutenção das mesmas aprendizagens, adaptadas às características e exigências culturais que foram progressivamente se impondo às camadas favorecidas da sociedade. Esse saber se sustentava em uma concepção de língua como um sistema lógico que pode ser aprendido por um processo único.

³¹ De acordo com Cardoso (2003, pp.22-23), nessa concepção, “as palavras”, ou seja, “os sons distintos e articulados”, “aquilo que se pronuncia em separado”, foram “transformados em signos” para que os pensamentos ganhassem expressão exterior, ou pudessem ser conhecidos”. Assim, a relação entre as palavras e as coisas é sempre mediada pelo pensamento. O homem olha o mundo através de seu espírito; desse olhar sobre as coisas resultam os objetos do pensamento, que depois serão transformados em signos da linguagem. Nessa operação, o espírito é capaz de julgar esses objetos e raciocinar, ou servir-se de dois julgamentos para produzir um terceiro. O homem não somente concebe as coisas, ele também as julga, faz afirmações sobre elas. Daí resulta a preocupação de buscar o olhar universal de uma gramática que seja geral e razoada, cujas categorias gramaticais sejam universais e expressem um olhar e um julgar também universais.

sua vez, distribuem-se por níveis hierarquicamente dispostos: o fonológico, o morfológico, o gramatical. Para o estudo da língua assim concebida, não é necessário considerar o falante historicamente situado³². Além disso, a partir dos termos apresentados, supõe-se o estruturalismo. Essa teoria é enfatizada ao se apresentar a “língua” representada enquanto um “sistema” com “leis” concebidas segundo princípios científicos³³. Vejamos:

1) A prova não se preocupa em medir especificamente o grau de conhecimento teórico que os candidatos possam ter do sistema linguístico, com suas leis e nomenclatura científica. Por esse motivo, não há, nas questões formuladas, referências a tais problemas. (Programas de Língua Portuguesa de 1977 a 1991, seção Anexos, pp. 194-196.) (Grifos nossos)

Outra característica dos Programas desse período é a publicação de informações acerca do tipo de relação que o candidato deve ter com a vivência linguística adquirida em sua escolaridade, com especial destaque ao ensino básico:

2) Objetivando avaliar todas essas aptidões, as questões percorrerão o campo programático desenvolvido na escola de segundo grau. Embora não se vá inquiri-lo sobre problemas teóricos da língua, procurar-se-á verificar se o candidato realmente incorporou à sua vivência linguística as normas apreendidas, no trato com os textos, em a sua vida escolar anterior. (Programas de Língua Portuguesa de 1977, seção Anexos, p. 194) (Grifos nossos).

De acordo com o fragmento, é por meio da vida escolar que o candidato obtém os fundamentos linguísticos, tais como o aprendizado das normas e o domínio de uma concepção de língua, o que inclui leis e nomenclatura específicas. Essas questões são enfatizadas quando apresentadas numa lista com referência a termos gramaticais e

³² Essas considerações são de Castilho (2010, p.44). O autor ainda afirma que a língua, composta de regras explícitas que devem dar conta dos elementos que constituem os níveis hierárquicos, é um estudo desenvolvido ao longo de uma tradição milenar, na qual se divisam a Gramática Tradicional e a Gramática Estrutural. Para Travaglia (2001 p. 22), na representação da língua como “sistema linguístico” não se consideram os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua.

³³De acordo com Castilho, no capítulo Glossário (2010, p. 674), o estruturalismo é um movimento científico ancorado no pressuposto de que fenômenos complexos se organizam por partes para constituir um todo estruturável.

linguísticos, o que supõe o aprendizado não apenas de princípios normativos de caráter gramatical, mas também ortográficos e estilísticos, adquiridos, principalmente, no ambiente escolar:

O exame, portanto, visa a avaliar no candidato:

- a) A extensão da faixa do léxico (ativo e passivo);
 - b) A capacidade para grafar corretamente os vocábulos da língua
 - c) O domínio das normas da língua que possibilitam a construção de frases corretas e claras;
 - d) A sensibilidade diante dos recursos estilísticos da língua que permitem uma expressão mais rica, significativa e agradável;
 - e) O senso de ritmo lógico da frase;
 - f) A capacidade de compreender as idéias de um texto e, analisando-as, chegar à sua síntese.
- (Programas de Língua Portuguesa de 1977 a 1988, seção Anexos, pp.194-195)³⁴

Quadro 1 – Lista com referências de termos gramaticais e linguísticos, publicada, nos Programas, no período de 1977 a 1991 (Programas de Língua Portuguesa, de 1977 a 1991, seção Anexos, pp. 194-196)

À lista acima, segue-se o critério que servirá como ponto de referência para a prova:

1) Quanto ao critério de que seja correto o ponto de referência é a língua moderna falada no Brasil, em seu aspecto mais apurado: aquela de que são índices os grandes nomes de nossa literatura. (Programa de Língua Portuguesa de 1977, seção Anexos, p. 194) (Grifos nossos).

2) Quanto ao critério de que seja correto o ponto de referência é a língua moderna no Brasil, em seu aspecto mais apurado (daquele de que são índices os grandes nomes de nossa literatura). (Programas de Língua Portuguesa de 1978 a 1991, seção Anexos, pp.194-196) (Grifos nossos).

Em ambos os fragmentos – apesar de, a partir de 1978, não mais se apresentar a língua como “falada” – notamos a prevalência da concepção tradicional de linguagem (aspecto mais apurado), assentada na lógica gramatical (construção de frases corretas e claras), e pautada pela norma escrita dos grandes escritores (grandes nomes de nossa literatura). Além disso, podemos ver que, nesse Programa, associa-se uma concepção de

³⁴ Observamos as seguintes alterações na lista desse período: **1.** De 1978 a 1989, as listas são publicadas com uma inversão entre os itens “a” e “b”. **2.** Em 1990, no item “f”, acrescenta-se o advérbio “principalmente”: “e, principalmente a capacidade de compreender as ideias de um texto e, analisando-as, fazer sua própria síntese”.

linguagem como *expressão do pensamento*, que privilegia a retórica, concebida como ornamento (recursos estilísticos, expressão mais rica, agradável)³⁵.

No período de 1978 a 1991, o terceiro parágrafo do Programa de 1977 é substituído pelo que abaixo transcrevemos:

O que interessa, portanto, é avaliar a competência e o desempenho lingüístico do candidato, isto é, o seu conhecimento dos mecanismos básicos da linguagem e sua capacidade de utilizá-los e transformá-los conscientemente. (Programas de Língua Portuguesa de 1978 a 1991, seção Anexos, pp.194-196) (Grifos nossos).

Verificamos, nesse período, a realização da primeira alteração. Temos, no trecho transcrito acima, um indício de que à perspectiva tradicional de linguagem e às teorias estruturalistas (a língua concebida como sistema) associam-se elementos próprios da gramática gerativa³⁶ (o que se observa em termos como “competência” e “desempenho”, por exemplo). Apesar de as duas concepções terem como parâmetro a língua homogênea e praticada por um falante ideal, elas se antagonizam, pois o gerativismo³⁷ aponta para as características inatas do sistema³⁸. Essa possibilidade de associação talvez ocorra porque o gerativismo era a teoria em voga e que chegava mais fortemente ao Brasil.

Na teoria gerativa, assume-se o conceito da existência de um falante-ouvinte *ideal*, situado numa comunidade lingüística, completamente homogênea, que conhece a sua língua perfeitamente e que aplica o seu conhecimento da língua em uma

³⁵ Soares (2004, p.163) afirma que do século XVI ao século XIX, a Retórica era estudada nas escolas, entendida como preceitos relativos à arte de falar bem, à arte de elaboração dos discursos, à arte da elocução – incluía também o poeta – o estudo da poesia, das regras de métrica e versificação, dos gêneros literários, da avaliação da obra literária.

³⁶ De acordo com Castilho, (2010, p.678), no capítulo Glossário, as teorias gerativistas procuram criar um mecanismo matemático capaz de simular nossa competência sintática, isto é, nossa capacidade de reconhecer, entre todas as possíveis seqüências de palavras, aquelas que correspondem a sentenças bem formadas da língua.

³⁷Essa afirmação é proposta por Castilho (2010, p.88), quando o autor analisa a resposta dada pela sociolingüística às questões da estrutura e da homogeneidade da língua.

³⁸ De acordo com Franchi (2008), sejam ou não corretas as especulações de Chomsky a respeito das características biológicas inatas desse sistema, ele chama a atenção para o fato de que toda criança chega à escola dominando um saber lingüístico que não pode ser ignorado pelo professor.

performance efetiva³⁹. O desempenho, nessa concepção, influencia a competência linguística, a qual, por sua vez, é a capacidade do falante/ouvinte ideal de produzir, reconhecer e emitir julgamentos a respeito das frases da língua⁴⁰.

A partir de 1978 até 1991, não mais se explicita, nos Programas, o papel desempenhado pela escola. Nossa hipótese é de que isso ocorre porque, para os primeiros estudos gerativistas, a linguagem é um fenômeno interno do falante, ou seja, ela é uma capacidade inata, dividida em princípios (normas universais) e parâmetros (normas particulares) que fazem com que o indivíduo seja capaz de elaborar enunciados tidos como *bem construídos*. Além da concepção referente ao gerativismo, nos textos que compõem o período de 1978 a 1991, acrescentam-se novas informações:

Quanto ao critério do que seja correto, o ponto de referência é a língua moderna no Brasil, em seu aspecto mais apurado (daquele que são índices os grandes nomes de nossa literatura), e as questões, naturalmente, envolverão problemas relacionados com os seguintes itens da gramática normativa:

<ol style="list-style-type: none"> 1. sistema ortográfico vigente 2. pronúncia correta das palavras 3. classificação das palavras 4. formação das palavras: composição e derivação 5. flexão das palavras 6. a estrutura da frase 7. a oração e o período 8. regência nominal e verbal 9. concordância nominal e verbal 	<ol style="list-style-type: none"> 10. colocação das palavras na frase 11. sintaxe das classes de palavras 12. significação das palavras. Sinônimos, antônimos e parônimos 13. denotação e conotação 14. Pontuação
--	---

Quadro 2 – Lista com referências de termos gramaticais e linguísticos, publicada, nos Programas, no período de 1978 a 1991 (Programas de Língua Portuguesa, seção Anexos, pp.194-196).

³⁹ Chomsky (1965, p.3) postula que a teoria linguística deve se preocupar com um “falante ideal”, inserido em comunidade homogênea, que conhece e aplica perfeitamente sua língua. Castilho (2008, p.87) destaca que a teoria gerativista, desenvolvida a partir de Chomsky, sustenta-se no pressuposto de que o conhecimento linguístico tem um caráter inato e inscrito no código genético humano. A partir dessa perspectiva “genética”, de acordo com Castilho, Chomsky postula a “gramática universal” para a qual há um conjunto de princípios invariantes e parâmetros opcionais.

⁴⁰ Para Castilho, o conceito gerativista de *competência* supõe “uma faculdade inata” dada de antemão ao homem como componente particular da mente humana. Essa propriedade permite ao homem ser capaz de reconhecer e produzir sentenças bem formadas. (2010, p.678). Travaglia (2001, p. 17) considera que a “competência gramatical ou linguística refere-se à capacidade que todo usuário tem de gerar sequências próprias e típicas da língua em questão”.

Temos, assim, além das perspectivas gerativa e estruturalista, a associação de duas concepções de língua: uma de base normativa (“os seguintes itens da gramática normativa”) e a gramática tradicional⁴¹ (categorias gramaticais), a qual, por sua vez, nos Programas, fundamenta uma concepção que procura atribuir um caráter natural à língua.

Observamos que não há um questionamento entre o que seja a concepção de língua de base normativa e a da gramática tradicional. Além disso, há uma continuidade na associação da “língua” a um aspecto “mais apurado” e aos “grandes nomes de nossa literatura”. Por fim, a lista com termos gramaticais e linguísticos apresenta elementos da gramática tradicional, presentes nas gramáticas normativas (regência nominal e verbal, concordância nominal e verbal). Esse vínculo é possível, pois as concepções de base normativa e tradicional têm em comum a convicção num padrão único.

De 1985 a 1991, a lista com termos gramaticais e linguísticos é publicada com alguns acréscimos:

1. Acentuação gráfica
2. Classes de palavras: artigo, nome, pronome, verbo, palavras relacionais (preposição e conjunção), advérbio.
3. Estrutura da frase portuguesa a) termos da oração, b) coordenação e subordinação.
4. Sinonímia, polissemia, denotação, conotação. Recursos estilísticos (linguagem figurada). Tipos de discurso: narração, diálogo, descrição, dissertação. (Programas de Língua Portuguesa de 1985 a 1991, seção Anexos, pp.195-196) (Grifos nossos).

Nossa hipótese é de que a inclusão dos itens “Polissemia e Tipos de Discurso” se deve a influência dos desenvolvimentos da Semântica e da Linguística Textual, principalmente dos estudos que se referem aos tipos textuais: narração, descrição e dissertação⁴². Ao mesmo tempo, enfatiza-se a perspectiva gramatical tradicional (em sua ordenação das classes de palavras).

⁴¹ De acordo com Castilho, no capítulo Glossário, (2010, p. 678) a Gramática Tradicional tem como objetivo descrever os sons, as palavras das línguas naturais, tomando como corpus de análise a literatura. A Gramática Normativa, por sua vez, informa como devem expressar-se as pessoas escolarizadas, que querem usar expressões privilegiadas pela comunidade.

⁴² Para Soares (2004, p.172), a Semântica se associa à Linguística Textual para trazer uma nova maneira de tratar a leitura e a compreensão tanto da modalidade oral quanto da escrita. Outro estudo importante para o desenvolvimento dos estudos que consideram uma nova maneira de entender o texto foi proposto por Hjelmslev (1975). Ao separar o plano do conteúdo (significado) do plano da expressão (significante), o autor permitiu que se estudasse o plano do conteúdo em sua organização lógica, o que possibilitou o desenvolvimento da semântica.

Abaixo, propomos um quadro que sintetiza o grupo I:

Período	Programas	Definição de língua	Concepções de linguagem	Teorias linguísticas e concepções de gramática
I) 1977-1991	I) Total: 15	I) Instrumento	I) Instrumento/expressão do pensamento II) Normativa	I) estruturalista/gerativista/teorias da comunicação II) concepção de gramática prescritiva III) linguística textual

Quadro 3 – Síntese do grupo I (1977 a 1991: língua como *instrumento*)

Nesse grupo, a Gramática é o guia para o comportamento adequado ao candidato para escrever, falar, ler e ouvir com clareza e correção (“espera-se que o candidato seja capaz de ordenar logicamente o pensamento” e “falar e escrever com clareza e correção”). Essas proposições apontam para a concepção gramatical representada como um conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores⁴³.

A essa visão, agrega-se a língua como “expressão do pensamento” e como “instrumento”. A linguagem, nessas perspectivas, assume a condição de mecanismo de exteriorização do pensamento, com o que, por seu turno, articula-se pensamento e linguagem⁴⁴. Essas concepções são enfatizadas nos Programas desse período, e a leitura é entendida como um processo de “captação de ideias”, ou seja, o texto é entendido como um produto acabado (lógico) do pensamento do autor, cabendo ao leitor (candidato) apenas captar as ideias contidas no texto⁴⁵.

Além dessas concepções de linguagem mais tradicionais, a enumeração dos “tipos de texto” e a escolha do termo “polissemia” apontam para a Linguística Textual e para a Semântica. Para ambas o objeto de análise é o “texto”. Cabe ressaltar que a

⁴³ Essa definição é proposta por Franchi (2006, p.16), que afirma ser esta uma das concepções possíveis de ser atribuída à Gramática. Para o autor, essa concepção de gramática “corresponde ao que se chama de gramática normativa de uso da língua”.

⁴⁴ Travaglia (2001, p.21) propõe que na concepção de “linguagem como expressão do pensamento”, há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem.

⁴⁵ De acordo com Koch (2004, p. 100) e Koch & Elias (2006, pp. 9-10), a compreensão textual entendida como simples “captação” de uma representação mental, ou como uma codificação de um emissor, exclui a “interação”. Além disso, para as autoras, o texto opera como um “produto lógico do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor se não “captar” essa representação mental, juntamente, com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo”. Nesse sentido, parece que, nos Programas, a leitura é entendida como depreensão de um sentido fixo e único, centrado no “autor”.

Linguística Textual surgiu na década de 60 e consolidou-se em oposição aos estudos gramaticais cuja unidade de análise era a frase.

Acreditamos que, nos Programas desse período, remete-se ao primeiro momento de constituição da Linguística Textual⁴⁶. Nessa fase, a concepção de análise textual era partir das frases para a análise de sequências maiores; no entanto, o texto ainda não era considerado o objeto de análise, pois se passava da frase para o texto (análise transfrástica), privilegiando-se, assim, a verificação dos elementos coesivos.

Em um segundo momento, os representantes da Linguística Textual propunham uma “gramática do texto”⁴⁷. Nesse momento, os pressupostos gerativistas influenciaram a construção das gramáticas textuais, as quais tinham como objetivo, entre outros, verificar o que faz de um texto um texto, e a diferenciação entre os tipos de texto. Assim, a *competência* do falante não se referiria à construção de frases *corretas*, mas, principalmente, à capacidade de diferenciar um aglomerado de frases de um texto dotado de sentido pleno. No entanto, percebeu-se a necessidade de ir além da abordagem sintático-semântica e começou-se a estudar uma *teoria do texto*⁴⁸.

Diante dessas considerações, dado que a preocupação da Linguística Textual, desde sua constituição, é o estudo do texto, nos Programas desse primeiro período, observamos que há conflito entre o direcionamento textual e as teorias estruturalistas, gerativistas e gramaticais, segundo as quais a língua é vista como homogênea e enfatiza-se o estudo da frase.

⁴⁶ De acordo com Koch (1997a, p. 72), em um primeiro momento, com os estudos da Linguística Textual, procurava-se ultrapassar os limites da frase. Buscou-se, então, encontrar regras para o encadeamento de sentença, a partir de métodos até então utilizados na análise sentencial, procurando ampliá-los para dar conta de pares ou sequências maiores de frases. Passou-se, assim, a observar-se o nível interfrasal – ou transfrástico. De acordo com a autora, as tentativas de desenvolver uma linguística textual como uma linguística da frase ampliada ou corrigida mostraram-se, todavia, insatisfatórias, e acabaram sendo abandonadas.

⁴⁷ Koch (1997a, p.74) discorre que, nesse segundo momento, procura-se elaborar as gramáticas textuais, com o objetivo de refletir a respeito dos fenômenos não explicáveis por meio da gramática sentencial. Concomitante com essa proposta, desenvolve-se a tipologia textual.

⁴⁸ De acordo com Koch (1997a, p.74), a Linguística Textual, nessa terceira etapa, desenvolve os fatores de textualidade, sobre os quais discorreremos durante a descrição do próximo grupo.

4.2.2. Grupo II (1992 a 1998): a língua como código

Esse grupo é composto por sete Programas, os quais, textualmente, são organizados em seis parágrafos intercalados por duas listas com termos gramaticais e linguísticos, bem mais detalhadas que as do grupo I. É uma peculiaridade desse grupo a repetição de termos como “manifestações” e “textos”, bem como a presença de um subitem intitulado “I. Leitura, Compreensão Crítica e Interpretação”.

Além disso, o caráter distintivo desse período decorre da apresentação da língua como “código”. Dos seis parágrafos dos Programas, três são destinados a definir e descrever o que o enunciatário deve entender por código. Transcrevemos, abaixo, dois enunciados que exemplificam esse procedimento:

1) Em função disso, espera-se que o estudante já compreenda que a língua é um código em que não apenas existem leis de funcionamento interno, mas também se sedimentam conhecimentos, cultura e visão de mundo dos falantes que dela se utilizam. (Programas de 1992 a 1998, seção Anexos, pp. 197-199) (Grifos nossos).

2) Conhecer a língua em sua multiplicidade de manifestações, compreendê-la em sua variedade, concebê-la em sua realização individual e única dentro do código que é patrimônio comum – esses são alguns dos fatores implícitos, para quem a competência e o desempenho individuais da linguagem oral e escrita, sejam efetivamente conquistados. (Programas de Língua Portuguesa de 1992 a 1998, seção Anexos, pp.197-199) (Grifos nossos).

A perspectiva de definição da língua como um “código”, tal qual no período anterior, remete aos estudos das teorias da comunicação⁴⁹, para os quais a língua é representada como um conjunto de signos que se combinam segundo regras capazes de transmitir uma mensagem. Assim, há um emissor (**remetente**) que transmitiu uma informação (a **mensagem**) a outrem (o **destinatário**). Para tanto, transformou o que tinha a dizer em uma língua (o **código**) e precisou entender o **contexto** e o canal em que

⁴⁹ Para Travaglia (2001, p.22), na “linguagem como instrumento de comunicação”, a língua é vista como um código, ou seja, como “um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor e um receptor”.

a mensagem é produzida. Todos esses fatores estão envolvidos na comunicação verbal⁵⁰.

Nesses estudos que abordam a língua como um sistema de combinação de signos, incluem-se os estudos de caráter semiótico⁵¹. Nessa ótica, o significante (imagem acústica) e o significado (conceito) permitem o estudo da língua, sem referir-se ao referente (mundo “real”), ou seja, sem explicitar os parâmetros culturais a partir dos quais deve-se entender o signo.

A essas perspectivas, nos textos que compõem esse grupo, agregam-se as proposições variacionistas⁵², as quais, por sua vez, fundam-se em no pressuposto de que a língua é constituída pela variação. Pode-se considerar que o fenômeno da variação linguística está relacionado a diferentes execuções de uma língua pelos falantes, de acordo, por exemplo, com os parâmetros socioculturais e variacionais⁵³.

Os termos “competência” e “desempenho”, por seu turno, indicam a permanência da concepção gerativista nos Programas acrescida de uma face linguística na qual se supõe a capacidade do falante para analisar os textos. A nosso ver, apesar da concepção gerativista e os estudos da teoria da comunicação compartilharem a concepção de “código”, a partir da qual se entende que a língua é uma estrutura que se

⁵⁰ Para Jakobson (1969, p. 123) cada um desses seis fatores determina uma diferente função de linguagem.

⁵¹ De acordo com Cardoso (2003, p.12), Saussure propõe conceber o signo como elemento de um sistema semiótico, cujo conjunto do significado e do significante não inclui o referente. Várias disciplinas desenvolveram-se a partir da concepção de signo como sistema semiótico, entre eles a Semiótica, ciência que tem como objeto de investigação o exame dos modos de constituição da significação e do sentido.

⁵² Esses estudos investigam os fatores extralinguísticos (localização geográfica, grau de escolaridade, classe social, sexo, idade) na influência da estrutura linguística. De acordo com Soares (2004, p. 171), as ciências linguísticas, particularmente a sociolinguística, alertaram a escola para as diferenças entre as variedades linguísticas efetivamente faladas pelos alunos e a variedade de prestígio, comumente chamada *padrão culto*, que se lhes pretende ensinar nas aulas de português. Sobretudo a partir da democratização da escola, e, portanto, do acesso de alunos pertencentes às camadas populares à escolarização, o ensino da disciplina de *português*, que tradicionalmente se dirigia às camadas privilegiadas da população, passou a dirigir-se a alunos que trazem para a sala de aula a realidade da heterogeneidade linguística.

⁵³ Castilho (2010, p. 695), no capítulo Glossário, propõe a definição de variação que apresentamos acima e define a partir de quais parâmetros as variedades linguísticas da língua portuguesa podem ser estudadas. O autor postula (2010, p. 88) que os estudos variacionistas buscam “quebrar” a relação entre estrutura e homogeneidade da língua e procuram descrever a “competência linguística dos falantes” a qual se associa à heterogeneidade sistematizada.

organiza em um sistema⁵⁴, essas teorias não se aproximam.

Os termos que remetem ao gerativismo, aos estudos da variação e à concepção semiótica, são apresentados em outra passagem dos Programas desse grupo, notadamente na descrição do saber exigido do candidato. Vejamos:

1) O aluno que completa o segundo grau terá acumulado conhecimentos que lhe permitiram transformações em seu desempenho e competência linguísticos. A escola lhe possibilitou contato mais sistemático com diferentes manifestações da língua em diversas normas. (Programas de Língua Portuguesa de 1992 a 1998, seção Anexos, pp. 197-199) (Grifos nossos).

2) espera-se que o estudante já compreenda que a língua é um código. (Programas de Língua Portuguesa de 1992 a 1998, seção Anexos, pp. 197-199) (Grifos nossos).

3) conhecer a língua em sua multiplicidade de manifestações (Programas de Língua Portuguesa de 1992 a 1998, seção Anexos, pp. 197-199) (Grifos nossos).

4) competência e o desempenho individuais da linguagem oral e escrita sejam efetivamente conquistados. (Programas de Língua Portuguesa de 1992 a 1998, seção Anexos, pp. 197-199) (Grifos nossos).

Ao verificarmos o item 1, notamos que as expressões “competência” e “desempenho” são relacionadas ao emprego da linguagem oral e escrita, o que remete aos estudos linguísticos, os quais consideram a relação do texto com a situação em que foram produzidos. Essa última concepção é enfatizada na predominância de termos, como “diversas normas”, “multiplicidade” e “manifestações”, relacionados aos estudos variacionistas desenvolvidos, principalmente, pela Sociolinguística. Cabe lembrar, de uma maneira bem simplista, que a Sociolinguística estuda as relações entre a língua e a

⁵⁴ De acordo com Cardoso (2003, pp.9-10), a tradição de signo saussuriana rompeu, sobretudo, com o que havia de racional ou de lógico na concepção de linguagem tradicional e gramatical. Por essa razão, acabou com a crença de uma gramática universal e com uma concepção que reduz o pensamento, o objeto da linguagem, naquilo que pensamos. No entanto, para Cardoso, Saussure herda da concepção tradicional (principalmente de Port-Royal), o pouco interesse pela filiação histórica ou pela cronologia das línguas, além da extradição do referente. Para Travaglia (2001, pp.21-22), a língua como “código” remete à “língua como expressão do pensamento” e à “língua como instrumento”. Além disso, para o autor, “essa concepção levou aos estudos da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização – fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky)”.

sociedade. Nesse sentido, privilegia as pesquisas que analisam os valores sociais associados às diferentes variedades da língua e os efeitos do contato entre línguas diferentes⁵⁵. A variedade supõe, então, que em uma mesma comunidade, há diferentes modos de se expressar⁵⁶.

Nesse grupo, apesar de se manter a escola como o lugar em que o aluno aprende a “norma”, há uma diferença em relação ao Programa de 1977, inserido no grupo I, momento em que a escola era o lugar de aprendizado da gramática normativa e prescritiva. Assim, há uma novidade relacionada ao tipo de relação esperada entre o candidato e a linguagem. De acordo com o que se propõe nos Programas, o “segundo grau”, “a escola”, é o espaço em que há a possibilidade de o aluno entrar em “contato mais sistemático com diferentes manifestações da língua, em diversas normas”.

Constatamos, ainda, que, no grupo II, continua-se a listar termos que remetem à perspectiva dos estudos gramaticais tradicionais no que diz respeito ao caráter prescritivo. No entanto, nesta lista, aliam-se elementos que remetem à influência dos estudos linguísticos. Abaixo transcrevemos um exemplo desse procedimento:

1. Operar sobre a norma lingüística culta (e suas convenções) ou sobre textos com outros níveis de linguagem, por meio da observação, análise e substituição de estruturas lingüísticas no plano do léxico, da sintaxe, da semântica (Ex. transformação de orações e períodos, procedendo-se às adaptações requeridas, tais como alterações de pontuação, concordância, substituição de conectivos, de tempos e modos verbais; reconhecimento da adequação ou inadequação de um texto, dada a situação em que foi produzido). Isso implica:

a. consideração da totalidade do texto e do contexto em que foi produzido; (Programas de Língua Portuguesa de 1992 a 1998, seção Anexos, p.197-199) (Grifos nossos)

2. Relacionar o texto e seu contexto histórico e cultural, compreendendo-o em suas dimensões sociais (Ex. identificar elementos lingüísticos, técnicos, temáticos que permitam localizar o texto em um determinado momento da cultura e/ou refletir sobre as visões de mundo que dele se podem depreender; dar conta da função ou valorização social do texto). (Programas de Língua Portuguesa de 1992 a 1998, seção Anexos, p.197-199) (Grifos nossos).

⁵⁵ Essa definição da Sociolinguística foi retirada de Castilho (2010, p.692).

⁵⁶ Para Possenti (1996, p.37) o fenômeno da linguagem supõe dois fatores importantes: a) todas as línguas variam, isto é, não existe nenhuma comunidade na qual todos falem da mesma forma; b) a variedade linguística é o reflexo da variedade social, assim as diferenças que existem numa língua não são casuais.

Notamos, nos trechos acima, a presença de expressões que remetem à concepção tradicional gramatical tais como: “operar sobre a norma culta”, “transformação de orações e períodos” e “concordância”. Além disso, há a inserção de termos como “comparar e relacionar os textos”, o que sugere a interferência dos estudos linguísticos que consideram o texto como unidade de análise⁵⁷.

A influência desses estudos também pode ser percebida nas exemplificações, publicadas entre parênteses, que formam uma particularidade nos Programas que compõem esse período.

Temos uma abordagem do caráter morfossintático e semântico das orações, a partir de uma nomenclatura da gramática normativa. Observamos, ainda, um vínculo entre o texto e o contexto histórico/cultural e, a seguir, entre parênteses, discriminam-se as atividades que podem derivar dessa operação.

Parecem concorrer, nesses trechos, três concepções de linguagem: de base sociolinguística (“níveis de linguagem” e “relacionar texto e o contexto”); da Linguística textual (“adequação ou inadequação de um texto dada a situação em foi produzido”); das teorias da enunciação, entre elas, o Sociointeracionismo⁵⁸ (localizar o texto em um determinado momento da cultura e refletir sobre as visões de mundo que dele se podem depreender). Podemos destacar outros trechos em que se associam essas áreas do conhecimento. Esse procedimento ocorre quando se anunciam os objetivos da prova de Língua Portuguesa:

Assim, as provas visam a verificar como os candidatos:

1. Reconhecem e distinguem diversas possibilidades de utilização da Língua Portuguesa em seu registro escrito.
2. Refletem sobre essas possibilidades de modo a identificar e empregar as formas mais adequadas a dada situação de comunicação (Programas de Língua Portuguesa de 1992 a 1998, seção anexos, pp.197-199) (Grifos nossos).

⁵⁷ De acordo com Koch (1997a, p.74-75 e 2011), no início dos anos 80, o foco da Linguística Textual deixa de ser a competência textual dos falantes para considerar as noções (i) de contexto (exterioridade da língua) e (ii) de interação (relação entre o emissor e receptor). O texto passa a ser analisado em função do uso numa situação real de interação. Dessa forma, surgem os fatores de textualidade (conjunto de características que fazem do texto um texto): coerência e coesão; intencionalidade (produtor); aceitabilidade (receptor); situacionalidade (contexto); informatividade; e intertextualidade. Nessa fase do desenvolvimento da Linguística do texto, há uma nova concepção de língua, vista não mais sob o ponto de vista estrutural, mas como um sistema real que se vale do uso do contexto pragmático. A língua passa a ser um lugar de interação e de produção de sentidos.

⁵⁸ No grupo III, desenvolveremos esses pressupostos teóricos.

No fragmento acima, além da associação de diferentes perspectivas linguísticas, como as teorias variacionistas e textuais, pode-se verificar uma concepção gramatical funcionalista⁵⁹, fundamentada em uma noção de língua em uso.

Outra consideração importante é que nos textos que compõem esse grupo não se anuncia o critério literário como referência para a dicotomia “certo/errado”, mas apresenta-se uma explicação a respeito dos motivos da escolha dos “procedimentos” transcritos acima. Essa explicação refere-se à associação da prova à perspectiva textual. Vejamos:

Uma vez que esses procedimentos se desenvolvem, principalmente, por meio da interação com diferentes manifestações da linguagem, e que é na situação do texto - e não na frase isolada - que podem ser verificados, as provas privilegiam operações sobre os textos em sua variedade e a observação dos fenômenos linguísticos em sua realização textual. (Programas de Língua Portuguesa de 1992 a 1998, seção Anexos, pp.197-199) (Grifos nossos).

No trecho acima, enfatiza-se a influência dos modernos estudos linguísticos no que concerne à observação aos textos e aos usos da linguagem. Temos, assim, a indicação de uma mudança fundamental em relação ao grupo anterior. Nesse segundo grupo, a concepção tradicional de linguagem é associada ou, por vezes substituída, por concepções fundamentadas na Linguística. A influência dessa disciplina também pode ser verificada no critério “adequado/inadequado”. Enquanto no primeiro grupo predominavam as noções de “correto/incorreto”, nesse grupo, a proposta é que a produção textual deva ser avaliada de acordo com a situação em que foi produzida.

Há outro trecho em que essa associação pode ser observada. Isso ocorre em um subitem intitulado “Observações gerais”, o qual se mantém até o ano de 2002:

⁵⁹ Para Cardoso (2003, p.33), a concepção funcionalista parte do princípio de que a unidade básica da linguagem em uso, a oração ou o texto, deve ser considerada dentro de um ato de fala. De acordo com a autora, para essa concepção, as questões da semântica assumem uma importância fundamental, pois a significação é buscada nas necessidades, funções e condições da comunicação, ou seja, da linguagem em uso, em condições adequadas, que envolve contextos e enunciadores interagindo entre si, com o mundo e com uma cultura.

Observações gerais:

- Na 1ª. fase, o exame constará de testes de múltipla escolha. Embora se privilegiem operações com textos, poderão ser formuladas questões a partir de palavras ou frases isoladas, envolvendo a reflexão sobre os procedimentos linguísticos anteriormente arrolados.

Os testes terão como objetivo, principalmente, o emprego de estruturas linguísticas e/ou reflexão sobre suas possibilidades, por meio de identificação, transformação e comparação de períodos, frases, palavras. (Programas de Língua Portuguesa de 1992 a 1998, seção Anexos, pp. 197-199) (Grifos nossos).

Observamos que se opõem a concepção de linguagem que considera o texto como unidade de estudo (“privilegiem operações com textos”), fundada na Linguística, e a concepção em que a “frase” é considerada a unidade de análise (palavras ou frases isoladas), o que, por sua vez, remete a uma concepção tradicional de linguagem assentada na lógica gramatical. De acordo com as “observações” transcritas acima, “privilegiar operações sobre textos” não impede que haja “questões sobre palavras ou frases isoladas”.

Abaixo propomos um quadro em que se sintetiza o que vimos discorrendo acerca do Grupo II:

Período	Programas	Definição de língua	Concepções de linguagem	Teorias linguísticas e concepções de gramática
I) 1992 a 1998	I) Total: 07	I) código	I) instrumento II) Normativa III) Interação	I) estruturalista/gerativista/ teorias da comunicação/estudos semióticos II) gramática prescritiva/descritiva III) linguística textual/ variacionista IV) sociointeracionismo

Quadro 4 – Síntese do grupo 2 (de 1992 a 1998: língua como *código*)

Nesse grupo, entende-se que, na Linguística, buscaram-se os mecanismos necessários para o candidato ser capaz de interpretar e produzir criticamente os textos, de acordo com a situação em que foram produzidos. Inserida nessa concepção, temos a gramática funcional (“possibilidades de utilização da Língua Portuguesa”), normativa (“operar sobre a norma linguística culta”), e descritiva/explicativa/operacional (“transformações de orações”). Essas proposições direcionam tais Programas para a

concepção de linguagem que se baseia na relação com a “situação”, o que aponta para a “teoria do texto”, principalmente a Linguística Textual. Nessa concepção, a língua é o lugar de “interação” de natureza cognitiva, pois se supõem as relações estabelecidas entre o leitor e o texto. Nesse sentido, enfatizam-se os processos de organização global dos textos, o que envolve a compreensão e a pluralidade da leitura e de sentidos e a produção de sentidos. Com o desenvolvimento dessa área, passou-se a considerar o contexto sociocognitivo como um “pano de fundo” para a situação de interação⁶⁰. Essa disciplina propõe as categorias de “coerência” e de “coesão” textuais como princípios de leitura, análise e produção textual. Além disso, a concepção variacionista da língua pode ser percebida, principalmente, nos termos “variedades” e “manifestações”.

A essas concepções associam-se as perspectivas da gramática tradicional – por isso, acreditamos, surgem as listas com categorias gramaticais (concordância, tempos verbais, regência) – e da gramática gerativista (na referência a *competência e desempenho*).

Por fim, observamos que a expectativa de que o candidato domine a “norma linguística culta”, aponta, nos Programas, para a pressuposição da existência de outra modalidade, a “inculta”, a “inadequada”, o que supõe uma perspectiva prescritiva. Assim, apesar de apresentar-se, nos Programas desse período, uma concepção gramatical em perspectiva descritiva e relacionada à produção e à compreensão do texto, há um viés normativo, pois permanece a concepção de “emprego mais adequado” dos usos da Língua Portuguesa. Tais usos podem ser associados às categorias da gramática tradicional, descritos na gramática normativa. Essa perspectiva entra em conflito com os estudos linguísticos, os quais se preocupam em descrever as variedades que constituem a língua, mas não elegem uma variedade como superior à outra. Assim, para a Linguística, estar em desacordo, por exemplo, com as regras de “concordância” ou de “regência” significa que alguns usos são excluídos da norma linguística própria de um grupo social.

⁶⁰ Koch & Elias (2006, pp. 9-12) e Koch 2002 (p.2) postulam que diferentemente das concepções anteriores, na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialógicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo, o qual, por sua vez, supõe conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências). De acordo com Castilho (2010, p. 69), a Linguística cognitiva propõe que a língua se fundamenta em um aparato cognitivo.

3.2.3. Grupo III (1999 a 2002): *língua como repertório léxico-gramatical disponível para a ação pela linguagem*

Inserem-se, neste terceiro grupo, quatro Programas, os quais textualmente organizam-se em três parágrafos. Esse grupo tem como peculiaridade apresentar o subitem *Língua Portuguesa*, que funciona como título para a única lista com termos gramaticais e linguísticos. Outra particularidade é destinar um parágrafo para comentar e explicar a nomenclatura que será apresentada nessa lista. Além dessas propriedades, os Programas desse período têm como característica distintiva apresentar uma definição de língua como “ação pela linguagem” e associar essa definição ao termo *marcas*. Vejamos:

1) Entendendo a linguagem como uma ação constitutiva do sujeito que dela faz uso.

2) Essas marcas seriam não só estritamente formais (fonológicas, morfológicas, sintáticas e lexicais), mas também semântico-pragmáticas, necessárias à adequação do texto, oral ou escrito, à sua finalidade e à situação de interação em que se processa. (Programas de Língua Portuguesa de 1999 a 2002, seção Anexos, pp.199-203) (Grifos nossos).

Tanto a definição referente à “ação constitutiva do sujeito que dela faz uso”, como os termos “marcas” e “interação”, remetem a uma nova abordagem dos estudos linguísticos, relacionada à forma linguística e à produção textual discursiva enquanto elementos considerados nas teorias da enunciação⁶¹. A ênfase principal, nessas teorias, é

⁶¹ Castilho (2010, p. 672), na seção “Glossário”, define a “enunciação” como “um conjunto de elementos presentes numa interação: o falante, o ouvinte o assunto, o meio linguístico escolhido, a situação que envolve os interlocutores, os objetivos”. Travaglia (2001, p. 23), discorre que, na concepção de língua como “processo de interação”, o indivíduo faz uso da língua para realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). Na perspectiva de interação, o efeito de sentido que acontece entre dois interlocutores numa interação comunicativa depende também da ação que é realizada. (2001, p. 69). Nessa concepção, os recursos linguísticos utilizados são entendidos como “marcas”, como pistas que o usuário da língua utiliza para produzir um efeito de sentido seja como produtor ou como receptor do texto (2001, pp-79-80). Para o autor, incluem-se nessa perspectiva de língua como “interação”, as correntes e teorias linguísticas, tais como: Linguística Textual, a Teoria do Discurso, a Análise do Discurso etc. Koch (2000, p.36) postula que as pressuposições, as marcas de intenção, os modalizadores, os operadores argumentativos, as imagens recíprocas são elementos que se “inscrevem no discurso através de marcas linguísticas, fazendo com ele se apresente como um verdadeiro ‘retrato’ de sua enunciação. Para Adam (2008, p.75) as “conexões textuais” apoiam-se em “marcas e instruções”.

a importância que atribuem aos interlocutores e ao modo como se constrói o efeito de sentido no texto.

Nesse período, ganha destaque o termo “marcas”, indicando uma mudança em relação aos Programas anteriores. A concepção de língua não é mais entendida como um mero instrumento ou um sistema mental⁶², que tem na gramática um meio de produzir textos. Temos, então, uma aproximação da concepção de língua como uma atividade interativa, o que supõe as relações da língua com os “sujeitos” que dela se utilizam e com o contexto social. A partir dessa concepção “enunciativa”, apresenta-se o texto como uma unidade em que há “marcas”, as quais, por seu turno, permitem a reconstrução dos sentidos. Vejamos:

[...] supõe-se que o vestibulando tenha a capacidade de, por meio da identificação de marcas, índices de linguagem, construir os sentidos presentes no texto. (Programas de Língua Portuguesa de 1999 a 2002, seção Anexos, pp.201-203) (Grifos nossos)

Vários outros trechos dos Programas procuram construir uma imagem de uma prova que passa da perspectiva fraseocêntrica tradicional, assentada na lógica gramatical, a uma dimensão textual, regida pela situação de uso. Vejamos como a dimensão textual é enfatizada nos textos que compõem esse período:

- 1) capacidade de ler, compreender e interpretar criticamente textos de toda natureza.
- 2) insista-se que a verificação desse conhecimento se fará sempre por meio de sua aplicação a textos de qualquer extensão e natureza.
- 3) relação do texto com outros textos (intertextualidade).
- 4) relação do texto com seu contexto histórico e cultural. (Programas de Língua Portuguesa de 1999 a 2002, seção Anexos, pp.201-203) (Grifos nossos).

Nesse grupo, há a permanência da referência aos textos como “literários e não literários”. Essa caracterização associada a termos como “elementos de coesão”, “fatores de textualidade” e “coerência” supõe os estudos da Linguística Textual. Além disso, a partir das descrições, observamos que a *linguagem como repertório léxico-*

⁶² Para Elias & Koch (2006, p.9), é na concepção de língua como código que se concebe a “língua” como “mero instrumento de comunicação”.

gramatical disponível para a ação pela linguagem faz referência às perspectivas discursivas e pragmáticas”⁶³. Estas, por sua vez, em nossa visão, produzem um escopo mais amplo em comparação com a perspectiva linguística textual, pois esses estudos consideram a cultura em que o produtor do texto está inserido⁶⁴. Essa novidade é enfatizada em outros trechos:

- Entendendo a linguagem como uma ação constitutiva do sujeito que dela faz uso, espera-se encontrar no candidato a capacidade de ler, compreender e interpretar criticamente textos de toda natureza, literários e não-literários, sabendo reconhecer os elementos de coesão e fatores de textualidade que lhes dão coerência. (Programas de Língua Portuguesa de 1999 a 2002, seção Anexos, pp.201-203) (Grifos nossos).

Notamos que uma particularidade dos textos desse grupo é apresentar um comentário sobre a finalidade da nomenclatura exigida. Esse comentário precede a lista com termos gramaticais e linguísticos. Transcrevemos abaixo esse procedimento:

- Para alcançar tais objetivos, o candidato deve dominar o conteúdo dos itens arrolados. Insista-se em que a verificação desse conhecimento se fará sempre por meio de sua aplicação a textos de qualquer extensão e natureza. Fica implícita a necessidade de uma nomenclatura a que o candidato já se terá habituado no decorrer de sua formação, no ensino fundamental e médio, mas cujo conhecimento não será tido, jamais, como um fim em si mesmo. (Programas de Língua Portuguesa de 1999 a 2002, seção Anexos, p.201-203) (Grifos nossos).

⁶³ Para Soares (2004, pp. 173-175), a nova concepção de língua como “enunciação”, e não apenas como comunicação, inclui as relações da língua com aqueles que as utilizam e com o contexto social. Além disso, para a autora, com o desenvolvimento da área de conhecimentos a respeito da língua, começa-se a integrar a ela outras ciências que não as linguísticas, dentre elas, a sociologia, a história da leitura e da escrita.

⁶⁴ De acordo com Cardoso (2003, p.34), a partir dessa nova concepção de língua, a referência (o mundo “real”) é deslocada do sistema da língua para o discurso; isto se dá pois é possível conciliar os signos (enquanto elementos de um sistema semiótico, distintivos por seu valor) com a noção de referência (noção filosófica que serviu para organizar todo um conjunto de reflexão sobre o pensamento, a linguagem e a realidade). Para Cardoso, enquanto forma, a língua constitui uma estrutura, mas, enquanto funcionamento, a língua transforma-se em discurso e somente o discurso tem referência (p.69). Assim, a referência é tirada do isolamento do signo ou da sentença e incluída no quadro da enunciação, ou seja, no funcionamento dialógico da língua.

<p>I. Língua Portuguesa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Distinção entre variedades do português. 2. Norma ortográfica. 3. morfossintaxe das classes de palavras: <ol style="list-style-type: none"> 3.1 flexão nominal; 3.2 flexão verbal: expressão de tempo, modo, aspectos e voz; correlação de tempos e modos; 3.3 formação de palavras; 3.4 concordância nominal e verbal; 3.5 regência nominal e verbal; 3.6 pronomes; 3.7 advérbios; 3.8 conectivos: função sintática e valores lógico-semânticos; 3.9 processos de coordenação e subordinação; 3.10 reorganização de orações e períodos; paragrafação; 3.11 citação de discursos: direto, indireto e indireto livre. 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Organização do texto: <ol style="list-style-type: none"> 4.1 dissertação: fato e demonstração / argumento e inferência / relações lógicas; 4.2 narração: seqüenciação de eventos / temporalidade; 4.3 descrição: simultaneidade / espacialidade na ordenação dos elementos descritores. 5. Elementos de composição: <ol style="list-style-type: none"> 5.1 recursos expressivos; estratégias de articulação do texto; 5.2 poema: sonoridade, ritmo, verso, imagens. 6. Relação do texto com outros textos (intertextualidade); diversidade de tratamento de um tema. 7. Relação do texto com a obra em que se insere ou com o conjunto da obra de um autor. 8. Relação do texto com seu contexto histórico e cultural.
--	--

Quadro 5 – Lista com referências de termos gramaticais e linguísticos, publicada, nos Programas, no período de 1999 a 2002 (Programas de Língua Portuguesa de 1999 a 2002, seção Anexos, pp.201-203).

De acordo com os fragmentos, apesar de se manter a escola como o lugar em que o aluno aprende a “distinção entre variedades do português” e a “relação do texto com seu contexto histórico e cultural”, há uma diferença em relação aos programas de 1991 a 1998, momento em que a escola era o lugar de aprendizado das “diferentes normas”. Conforme o que se propõe nos Programas desse período, o “ensino fundamental e médio” é o espaço no qual o aluno se habituou ao uso adequado de uma “nomenclatura”, enumerada nos itens da lista acima reproduzida.

Nessa enumeração, percebemos que as categorias que remetem aos estudos gramaticais tradicionais, como “concordância”, “regência”, “pronome”, “advérbios” são associados a elementos dos modernos estudos linguísticos: “organização do texto, dissertação, narração, descrição”, “relação do texto com outros textos”. Além disso, há referência à perspectiva sócio-histórica, apenas no último item, no qual consta que será considerada a “relação do texto com seu contexto histórico e cultural”.

Podemos inferir, portanto, que os textos que compõem os Programas desse período, assim como no grupo II, são entendidos como “orais ou escritos”, “literários ou não literários” e produzidos em relação a uma “situação de interação”, o que os relacionaria a vertentes da Sociolinguística. No entanto, a definição de texto é ainda mais explicitada. Nela, anuncia-se que o vestibulando deve “construir os sentidos presentes no texto”, o que supõe os desdobramentos das teorias da enunciação e do sociointeracionismo.

O Programa de 2002 é publicado com algumas diferenças em relação aos outros Programas que compõem esse grupo. Todavia, mantém muitas semelhanças com os demais. Por exemplo, inicia-se pela apresentação do objetivo da prova e considera que o candidato tenha, enquanto competência pressuposta, “a capacidade de ler, compreender e interpretar ‘criticamente’ textos de toda natureza – literários e não literários”. Vejamos:

A prova de Português visa a avaliar a capacidade de ler, compreender e interpretar criticamente textos de toda natureza (literários e não literários), bem como a capacidade de mobilizar conhecimentos linguísticos na produção de textos que atendam aos requisitos de adequação, correção, coesão e coerência. (Programa de Língua Portuguesa de 2002, seção Anexos, p.203) (Grifos nossos).

A diferença vem anunciada no final do parágrafo. Percebe-se a ausência da definição de língua presente nos outros Programas desse grupo (*linguagem em ação constitutiva do sujeito que dela faz uso*) e de uma expectativa em relação ao saber do candidato (“deve construir os sentidos presentes no texto”). Por meio dessas novidades, enfatizam-se as capacidades dos candidatos para a construção do sentido dos textos, o que indica forte presença da Linguística Textual (isto pode ser notado a partir da presença de termos como *adequação, coesão e coerência*). A essa concepção, associa-se uma perspectiva gramatical tradicional (associada ao princípio de *correção* da linguagem), enfatizada em uma nomenclatura, a qual, por sua vez, é associada a categorias descritas na lista com termos gramaticais e linguísticos.

Abaixo propomos um quadro que sintetiza o grupo III:

Período	Programas	Definição de língua	Concepções de linguagem	Teorias linguísticas e concepções de gramática
I) 1999-2002	I) Total: 04	I) língua como repertório léxico-gramatical disponível para a ação pela linguagem	I) Interação II) Normativa	I) linguística textual/variacionista II) sociointeracionismo III) gramática prescritiva

Quadro 6 – Síntese do grupo 3 (1999 a 2002: língua como *linguagem em ação*)

Nesse grupo, a partir dos desdobramentos desenvolvidos nos estudos linguísticos, garante-se o comportamento do candidato para interpretar e produzir “criticamente” os textos, de acordo com a situação e o contexto em que foram concebidos. Essa nova concepção se fundamenta em estudos que não se restringem à área da linguagem⁶⁵. Em face desses novos postulados, ocorreu uma ruptura para com a concepção de língua estruturada em um sistema, uma vez a concepção de interação supõe os estudos enunciativos que se voltam para os aspectos dialógicos da língua.

Essas proposições apontam para a concepção de linguagem fundamentada nas relações de interação e entendem a língua como repertório “léxico-gramatical disponível para a ação pela linguagem”, o que supõe a influência de concepções advindas da gramática funcional (que privilegia a linguagem em uso) e dos estudos sociointeracionistas. Além dessas concepções, se apresenta também a perspectiva da gramática tradicional e, por isso, persistem as listas com categorias gramaticais tradicionais.

A concepção de língua como “interação” supõe os estudos propostos pela Linguística Textual, de base “cognitiva”, nos quais se estabelecem as relações entre o leitor e texto. Além disso, a “interação” remete aos estudos enunciativos, de base “social”, ou seja, em que se consideram, na produção do discurso, as relações intertextuais e interdiscursiva.

No que se refere à importância dada aos interlocutores, observamos uma relação de conflito entre as teorias de linguagem que fundamentam os Programas desse período. Na Linguística Textual, prevalece a perspectiva de que os “falantes” têm controle daquilo que dizem, e de que, ao dizerem, fazem-no de lugares marcados pelo contexto da enunciação.

⁶⁵ Segundo Koch (1997a, p. 9), a Linguística do Texto vai intensificando o diálogo que já há muito vinha travando com as demais Ciências do Homem, por exemplo, com a Filosofia da Linguagem, a Psicologia Cognitiva e Social, a Sociologia Interpretativa, a Etnometodologia, a Etnografia da Fala e, mais recentemente, com a Ciência da Cognição e a Neurologia, tornando-se, cada vez mais, um domínio múltiplo e interdisciplinar, em que se busca explicar como se dá a interação social por meio desse objeto multifacetado que é o texto – fruto de um processo extremamente complexo de produção de linguagem, que traz em seu bojo as marcas desse processo e, portanto, as pistas ou chaves para a sua decifração, no jogo de produção de sentidos.

Para as teorias da enunciação, os “falantes” são tratados como “locutores”, “enunciadores”, ou, como no caso dos Programas desse período, como “sujeitos”⁶⁶. De acordo com os pressupostos teóricos desses estudos, o “enunciador” marca-se na língua, mas de forma determinada por elementos linguísticos⁶⁷. Desse modo, nos estudos interacionistas, não se fala em intenção do sujeito, pois se considera que os fatores sócio históricos e ideológicos determinam o efeito de sentido produzido em determinada sequência linguística⁶⁸.

Por fim, a associação dos elementos linguísticos (marcas) aos efeitos de sentido que se percebem no texto inviabiliza uma concepção gramatical para a qual as categorias gramaticais podem ser empregadas como “um fim em si mesmo”, ou seja, apartadas do texto. No entanto, conforme apresentamos, essas categorias com nomenclatura associada a uma perspectiva gramatical tradicional permanecem nos Programas desse período. Nessa lista, apresentam-se termos como “concordância” e “regência”, os quais sugerem que a normatização dos usos “mais adequados” da Língua Portuguesa sejam os dados na gramática normativa. Diante do exposto, há um confronto entre concepções, uma vez que nas teorias enunciativas não se concebe a língua como um “sistema de regras”, mas supõe-se um sujeito que se apropria da língua para constituir-se, para falar e dialogar com o mundo.

⁶⁶ Para Ferreira (2007, p. 8), na *Linguística Textual*, a noção de sujeito é uma visão de sujeito uno, completo e dono de seu dizer. Para explicar o sujeito da AD, a autora recorre a Pêcheux (1990) e afirma que “Análise do discurso, por sua vez, conta com uma concepção de subjetividade de base psicanalítica, ou seja, o sujeito não é dono de sua morada, pois é dito pelo inconsciente”.

⁶⁷ De acordo com a teoria elaborada por Benveniste (1995, p.286), é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito. Para o autor a “subjetividade” é a capacidade do locutor para se propor como “sujeito”, ou seja, é o fundamento da “subjetividade” que se determina pelo status linguístico de pessoa. Para Travaglia (2001, p.71), a teoria do discurso propõe que a exterioridade social, através da história de uma comunidade, acaba determinando os processos semânticos, os processos de significação e, conseqüentemente, essa exterioridade sócio-histórica é constitutiva da linguagem e, por essa razão, se manifesta no texto.

⁶⁸ Para Soares (2001, pp.67-68) na concepção de língua reconhecida como enunciação, como discurso, isto é, como forma de interlocução (inter-locução), quem fala ou escreve é um sujeito que, em determinado contexto social e histórico, em determinada situação pragmática, interage com um interlocutor, também ele um sujeito, e o faz levado por um objetivo, um desejo, uma necessidade de interação (Inter-ação).

3.2.4. Grupo IV (2003 a 2012): *língua como sistema heterogêneo que privilegia a norma escrita culta*

O Grupo IV é composto por dez Programas, que textualmente se organizam em três parágrafos e uma única lista com categorias gramaticais e linguísticas. O que constitui o caráter marcante desse período é a associação de “norma culta” à “língua escrita”. Vejamos:

- O candidato deve, portanto, dominar a norma culta da língua escrita, reconhecer outras variedades linguísticas, assim como possuir um certo repertório de leituras de textos literários, no nível próprio do conculinte do Ensino Médio. (Programas de Língua Portuguesa de 2003 a 2012, seção Anexos, pp. 204-209) (Grifos nossos).

Essa definição parece representar um retorno a concepções tradicionais de linguagem, pois aponta para uma norma única e aplicada à escrita. Associada a essa concepção, temos referência aos estudos variacionistas (quando se faz menção à necessidade de reconhecer variedades linguísticas).

Como nos outros grupos, a escola é considerada o lugar no qual o aluno adquire os conteúdos previstos nos Programas. No entanto, nesse período, a escola é compreendida como o espaço em que se apresenta um “repertório de textos literários” a partir dos quais se torna possível “reconhecer outras variedades”. A literatura é colocada em um patamar diferente das “outras variedades”, o que contribui para configurar uma novidade, nesse período, em que o tradicional e o moderno, em relação à linguagem, coexistem.

Além da expectativa projetada para o candidato, anuncia-se que o objetivo da prova é avaliar a capacidade de leitura e de produção de textos “adequados”, “corretos”, “coesos” e “coerentes”. Nessas expectativas, há a possibilidade de observarmos as concepções de linguagem. Vejamos como essas informações são textualizadas:

A prova de Português visa a avaliar a capacidade de ler, compreender e interpretar criticamente textos de toda natureza (literários e não literários), bem como a capacidade de mobilizar conhecimentos linguísticos na produção de textos que atendam aos requisitos de adequação, correção, coesão e coerência. (Programas de Língua Portuguesa de 2003 a 2012, seção Anexos, pp. 204-209) (Grifos nossos).

As teorias do texto permanecem, nesse grupo, tal como podemos observar na enumeração dos critérios para a avaliação do que seja um *bom* texto (“adequação”, “coesão” e “coerência”, “textos de toda natureza-literários e não literários”). A essa concepção, associa-se uma perspectiva mais tradicional de texto (baseada na ideia de *correção*).

Como no período anterior, nesse grupo, os “conhecimentos linguísticos” são discriminados em uma lista com categorias gramaticais e linguísticas e devem ser mobilizados na produção textual. Abaixo transcrevemos esse procedimento:

<p>I. Língua Portuguesa</p> <p>1. Níveis de significação do texto: significação explícita e significação implícita, denotação e conotação.</p> <p>2. Distinção entre variedades do português.</p> <p>3. Norma ortográfica.</p> <p>4. Morfossintaxe das classes de palavras:</p> <p>4.1 flexão nominal;</p> <p>4.2 flexão verbal: expressão de tempo, modo, aspectos e voz; correlação de tempos e modos;</p> <p>4.3 formação de palavras;</p> <p>4.4 concordância nominal e verbal;</p> <p>4.5 regência nominal e verbal;</p> <p>4.6 pronomes;</p> <p>4.7 advérbios;</p> <p>4.8 conectivos: função sintática e valores lógico-semânticos;</p> <p>5. processos de organização da frase:</p> <p>5.1 coordenação e subordinação</p> <p>5.2 reorganização de orações e períodos</p> <p>6. Citação de discursos: direto, indireto e indireto livre</p>	<p>7. Organização do texto</p> <p>7.1 dissertação: fato e demonstração/argumento e inferência/relações lógicas.</p> <p>7.2 narração: seqüenciação de eventos / temporalidade;</p> <p>7.3 descrição: simultaneidade / espacialidade na ordenação dos elementos descritores.</p> <p>8. Estratégias de articulação do texto:</p> <p>8.1 <u>coesão lexical e gramatical</u></p> <p>8.2 paragrafação</p> <p>9. Recursos expressivos</p> <p>9.1 ritmo e sonoridade</p> <p>9.2 recursos morfológicos, lexicais e sintáticos</p> <p>10. Intertextualidade</p> <p>No que se refere aos textos literários, espera-se o conhecimento das obras representativas dos diferentes períodos das literaturas brasileira e portuguesa. O conhecimento desse repertório implica a capacidade de analisar e interpretar textos, reconhecendo seus diferentes gêneros e modalidades, bem como seus elementos de composição, tanto aqueles próprios da prosa quanto os da poesia com o conjunto da obra em que se insere, com outros textos e com seu contexto histórico e cultural. Esse repertório de leitura inclui, entre outras, as abaixo discriminadas⁶⁹.</p>
--	---

Quadro 7- Lista com referências de termos gramaticais e linguísticos publicada nos Programas, no período de 2003 a 2012, seção Anexos, pp. 204-209(Grifos nossos).

⁶⁹ **Observação:** O item 8.1, nos Programas de 2008 a 2002, é publicado com a seguinte redação: coesão lexical, referencial e articulação de enunciados de qualquer extensão.

Na lista acima, a perspectiva tradicional gramatical ganha destaque, principalmente nos itens “flexão nominal”, “flexão verbal”, “concordância nominal e verbal”, “regência nominal e verbal” e “pronomes”. Associada a essa concepção, a expressão “distinção entre variedades do português” fundamenta-se nas teorias variacionistas, enquanto termos como “coesão lexical” e “organização do texto” remetem à Linguística Textual. Os modernos estudos linguísticos são enfatizados nos acréscimos publicados, na lista, em relação ao agrupamento anterior. Abaixo reproduzimos esses itens:

1. Níveis de significação do texto: significação explícita e significação implícita, denotação e conotação (Programas de Língua Portuguesa de 2003 a 2012, seção Anexos, pp. 204-206) (Grifos nossos).

8.1. coesão lexical, referencial e articulação entre enunciados de qualquer extensão (Programas de Língua Portuguesa de 2008 a 2012, seção Anexos, pp. 207-209) (Grifos nossos).

Os termos “significação explícita e implícita” e “denotação e conotação” indicam a presença de concepções advindas da Linguística Textual e dos estudos Semânticos⁷⁰ do texto. Essas teorias são enfatizadas no item “intertextualidade”, pois se propõe o entendimento e a produção textual a partir das relações que se estabelecem entre a “obra” e “outros textos” e com o “seu contexto histórico e cultural”. Isto porque, parece não se atribuir às frases e aos textos um sentido único, mas relacionado às diversas leituras que podem ser feitas a partir do texto. Abaixo propomos um quadro que sintetiza o grupo IV:

⁷⁰ De acordo com Castilho, na seção Glossário (2010, p. 691), a Semântica propõe um sistema linguístico que trata dos sentidos das palavras (Semântica Lexical), dos significados das construções (Semântica Gramatical) e das significações geradas nos atos de fala, como as inferências e as pressuposições (Semântica Pragmática).

Período	Programas	Definição de língua	Concepções de linguagem	Teorias linguísticas e concepções de gramática
I) 2003 a 2012	I) Total: 10	I) língua como sistema heterogêneo que privilegia a norma escrita culta	I) normativa II) Interação	I) gramática prescritiva II) linguística textual/variacionista. III) sociointeracionismo

Quadro 8 – Síntese do grupo IV (2003 a 2012: língua como *norma culta da língua escrita*)

Nesse grupo, permanecem os termos oriundos dos modernos estudos linguísticos, entre eles destacamos a Linguística Textual e os estudos da Semântica (“capacidade de ler, compreender e interpretar criticamente textos de toda natureza”, “níveis de significação”), e os estudos variacionistas (variedades linguísticas). A essas concepções, que indicam as novidades trazidas pelos estudos linguísticos, associamos outra perspectiva mais tradicional, suposta em uma nomenclatura com forte apelo normativo (o que se percebe em termos como “flexão nominal”, “flexão verbal”, “concordância nominal e verbal”, “regência nominal e verbal”), e em uma perspectiva fundamentada em uma norma única (norma culta) e exclusiva da “escrita”, o que remete a preceitos dos estudos gramaticais tradicionais, em perspectiva normativa. Assim, nos Programas desse período, tanto nos estudos linguísticos, quanto os gramaticais, buscaram-se garantias para o emprego padrão da língua portuguesa.

Por fim, observamos que o mesmo conflito causado pela aproximação de diferentes concepções de linguagem, que postulamos nos grupos I, II e III (de 1999 a 2002), permanece nesse grupo IV, ou seja, um embate, principalmente, entre as teorias Gramaticais e Linguísticas. No entanto, um diferencial desse grupo é a retomada de termos empregados no grupo I (de 1977 a 1991), no qual a concepção de língua como *sistema* pode remeter a uma língua ideal e única. Essa concepção entra em confronto com os estudos linguísticos fundados na ideia de língua constituída por variedades linguísticas.

3.2.5 Programas de *Língua Portuguesa*: considerações sobre os quatro grupos

O quadro abaixo possibilita visualizar de modo sistematizado as concepções que compõem os Programas de Língua Portuguesa. Além disso, procuramos agrupar, por períodos, as teorias linguísticas agenciadas.

Período	Programas	Definição de língua	Concepções de linguagem	Teorias linguísticas e concepções de gramática
I) 1977-1991	15	Instrumento	I) instrumento/expressão do pensamento II) normativa	I) estruturalista/gerativista/ teorias da comunicação II) gramática prescritiva III) linguística textual
II) 1992-1998	07	Código	I) instrumento II) Interação III) normativa	I) estruturalista/gerativista/ teorias da comunicação II) linguística textual/variacionista III) sociointeracionismo IV) gramática prescritiva
III) 1999-2002	04	Repertório léxico-gramatical disponível para a ação pela linguagem	I) interação II) normativa	I) linguística textual/variacionista II) sociointeracionismo III) gramática prescritiva
IV) 2003-2012	10	Sistema heterogêneo que privilegia a norma escrita culta.	I) interação II) normativa	I) linguística textual/variacionista II) sociointeracionismo III) gramática prescritiva

Quadro 9 – Síntese dos Grupos I, II, III e IV (1977 a 2012).

Podemos observar que associar diferentes perspectivas dos estudos linguísticos é uma característica que constitui os Programas de Língua Portuguesa. Temos, portanto, a língua considerada como “instrumento”, “código”, “linguagem em ação” e “norma culta escrita”, o que, por sua vez, se relaciona com concepções de linguagem como “expressão do pensamento”, “instrumento” e “interação”.

A concepção de instrumento, em que se associa a língua a um “sistema” (grupo I) desdobra-se nos documentos na concepção de “código”, (grupo II). Foi possível verificar, nesses dois grupos, a associação entre estruturalismo, o caráter semiótico da língua, o gerativismo e os estudos sociolinguísticos. A essas concepções estão ligadas as teorias discursivas, segundo as quais a ideia de língua tem como base a “interação”, o que aponta para presença das teorias da enunciação, entre elas, o sociointeracionismo

nos grupos II, III e IV. A tais teorias agregam-se os estudos linguísticos, principalmente a Linguística Textual, cuja unidade de análise é o texto.

As teorias agenciadas envolvem, principalmente: a) *gramática tradicional*, em perspectiva prescritiva (o que se lê em termos como textos “corretos” e língua “apurada”, no Grupo I; ou “norma linguística culta”, no Grupo II; “nomenclatura” gramatical, no Grupo III; e “norma culta escrita” e “correção”, no Grupo IV); b) *o gerativismo* (em termos como “desempenho” e “competência”, nos Grupos I e II, e somente “competência”, no Grupo IV); c) teorias *sociolinguísticas* (que aparece na referência à noção de “variedade”, nos Grupos II, III, IV); d) teorias *sociointeracionistas* (que se observa no apontamento da “relação do texto com seu contexto histórico”, nos Grupos II, III); *às teorias do “texto”* (em termos “coesão” e “coerência” Grupos II, III e IV e “níveis de significação”, grupo IV)

Por fim, a descrição dos Programas de Língua Portuguesa permitiu que observássemos as diferentes concepções de linguagem postas em jogo. As implicações que essas associações têm para a estruturação das provas serão consideradas nas análises, no capítulo IV. A seguir, procedemos à descrição dos enunciados que se referem às definições, conteúdos e critérios necessários a uma *boa* Redação.

3.3. Descrição dos Programas de *Redação*

As instruções para a elaboração do que se considera uma *boa* e adequada Redação estão inseridas nos Programas Português e separadas por um subtítulo – *Redação*. Conforme propomos logo no início deste capítulo, fizemos a divisão dos Programas de Redação em cinco grupos, cujos marcos iniciais são os anos de 1977, 1985, 1989, 1992 e 2003. Essa organização em períodos refere-se às alterações nos Programas de Redação, relacionadas com as mudanças nas concepções de escrita que fundamentam a proposição do conteúdo desse tipo de prova.

Antes de iniciarmos a descrição das definições, dos conteúdos e dos critérios que sustentam a prova, lembramos que a divisão proposta prende-se a uma decisão metodológica para fins de descrição e análise. No entanto, textualmente, as proposições que sustentam a prova de Redação e de Língua Portuguesa fazem parte do *Programa de Português*, publicados no *Manual do candidato* da FUVEST. Procedemos a essa divisão, pois, em nossa opinião, ela contribui para nosso objetivo de depreender as concepções de língua e de escrita em que se sustentam os Programas de Português, as quais, por sua vez, apontam para as concepções de linguagem em que se fundamenta o *corpus*.

Esse alerta é importante, uma vez que, apesar da divisão que propomos, acreditamos que há um diálogo entre as proposições que constituem os Programas de Redação e de Língua Portuguesa. Desse modo, na descrição que se segue, procuramos relacioná-los, buscando contribuir com a configuração das concepções de linguagem presentes nos documentos.

3.3.1. Grupo I (1977-1984): *ênfase no tratamento do tema*

Nesse grupo, há oito Programas organizados em um único parágrafo. Há apenas duas exigências: que o candidato escreva a partir de um tema e que este, por sua vez, seja idêntico para todos os vestibulandos. Vejamos:

O tema ou qualquer outro trabalho a ser proposto para a Redação deverá ser idêntico para todos os candidatos. (Programas de Redação de 1977 a 1984, seção Anexos, p.194) (Grifos nossos).

Propomos um quadro para sintetizar esse primeiro grupo:

Ênfase	Período	Programas	Concepções de Linguagem	Teoria/Concepção Gramática/Definição de texto
I) Tratamento do Tema	I) 1977 - 1984	I) Total-08	I) Expressão do pensamento/instrumento II) Normativa	I) gerativismo/estruturalismo/teorias da comunicação II) gramática prescritiva III) definição de texto não explicitada (soma de frases sobre um tema).

Quadro 10 – Síntese do Grupo I (Período de 1977 a 1984: ênfase no *tratamento do tema*)

Observamos que nos Programas de Redação desse período, os termos “tema”, “trabalho” e “idêntico” – parecem ser suficientes para a construção do texto. Assim, a produção da Redação não está atrelada a uma finalidade ou a um tipo de texto. Essa ausência de restrições sugere uma concepção de escrita que se aproxima das teorias da comunicação, as quais têm como prioridade a busca pela codificação e decodificação dos textos e fundamentam-se na concepção de linguagem como instrumento⁷¹.

Cabe lembrar que observamos, nos Programas de Língua Portuguesa, os parâmetros para a escrita, dados pelos termos “apurado”, “correto” e “agradável” (Programas de Língua Portuguesa de 1977-1991). Nesse sentido, o ato de escrever constitui-se a partir da articulação entre unidades menores e maiores, palavras, frases e períodos, o que confere à escrita um caráter lógico⁷². Essa concepção é enfatizada, pois a expectativa era de que o candidato soubesse captar o “pensamento contido num texto, analisando as etapas de seu desenvolvimento”. Assim, associa-se a escrita a um produto

⁷¹ De acordo com Soares (2004, p. 173), na década de 70, a conjuntura política brasileira tinha como objetivo desenvolver a industrialização. Contudo, para realizar tal intento, havia a necessidade de mão de obra qualificada. Contudo, o Brasil não possuía mão de obra qualificada, então a escola surge como instituição fornecerá a qualificação necessária para as camadas menos favorecidas da sociedade e, conseqüentemente, prepará-las para o mercado de trabalho. Assim, o ensino oferecido pelas instituições escolares se volta para perspectivas instrumentais. De acordo com a autora, não ocorria um ensino de qualidade, pois a prioridade era propiciar aos alunos habilidades de leitura e escrita [codificação e decodificação] necessárias para a inserção no mercado de trabalho.

⁷² De acordo com Koch (1997a, p.68), o texto, nessa concepção, é entendido como “uma simples soma de frases”.

lógico do pensamento do autor, nada mais cabendo ao leitor a não ser captar essa representação mental⁷³.

Por fim, a ausência de proposições para a escrita, sugere que o texto é entendido como um sentido único que vem do autor para o leitor. Deste modo, podemos inferir que a avaliação do que seja um *bom* texto pauta-se por certos valores bem fixos, que retomam a *língua apurada* dos grandes escritores, preconizando-se a clareza e a correção como qualidades do texto. Dentro dessa visão, o ato de escrever limita-se à elaboração de um texto escrito a respeito de um tema proposto, o que supõe que as regras gramaticais devem ser postas em prática.

3.3.2. Grupo II (1985 a 1988): ênfase no tratamento do tipo de texto – dissertação

Os quatro Programas desse período, tal qual no grupo I, atrelam a escrita a um tema. Vejamos:

Redação - a prova constará de uma dissertação acerca de um tema que será idêntico para todos os candidatos. (Programas de Redação de 1985 a 1988, seção Anexos, p.195) (Grifos nossos).

Observamos que permanecem, nos Programas, as duas mesmas restrições do período anterior: “tema” e “idêntico”. Conforme apresentamos, essa quase ausência de restrições remete a um modelo tradicional de escrita para qual a produção textual se resume ao simples estabelecimento de um tema. A essa concepção, acrescentam-se os estudos linguísticos (a dissertação).

Ao associar a escrita à dissertação, percebe-se, nos Programas, um diálogo com as teorias linguísticas disseminadas na década de 80 e que se sedimentaram na década posterior. Nelas, a ênfase recai nos tipos de texto⁷⁴ como um dos elementos organizadores da escrita.

⁷³ Para Geraldi (1995, p. 107), há uma concepção de texto que supõe a “fixação de sentido”, desta forma o “texto” é concebido com uma estrutura regrada e um sentido que vem do autor para o leitor.

⁷⁴De acordo com Koch (1997a, p. 74), a tipologia textual foi objeto de grande preocupação no momento de elaboração das gramáticas textuais.

Não há explicação referente à composição e à estrutura da dissertação, o que sugere uma maior liberdade para a organização textual. No entanto, ausência das restrições e a presença de menções à *língua apurada*, (característica observadas no Programa de Português do Grupo I), são elementos que indicam que a avaliação do que seja o *bom* texto privilegiará os aspectos estruturais e gramaticais, pertinentes à tipologia proposta.

Vejam os quadro que sintetiza o grupo II:

Ênfase	Período	Programas	Concepções de Linguagem	Teoria/Concepções de Gramática/Definição de texto
I) Tratamento do tipo de texto: Dissertação	I)1985-1988	I) Total-04	I) Expressão do Pensamento/instrumento II) Normativa	I) estruturalismo/ Gerativismo II) teorias do texto III) gramática prescritiva IV) definição de texto não explicitada (menção ao tipo de texto “dissertativo”)

Quadro 11-Síntese do grupo II (Período de 1985 a 1988: ênfase no tratamento do tipo de texto: dissertação).

Observamos a exigência de que o candidato conheça a “dissertação”, mas não se explicita uma noção de “texto” ou se faz menção a uma estrutura para a dissertação⁷⁵.

Nos próximos períodos, poderemos observar que a “dissertação” permanece nos Programas de Redação, sempre vinculada a uma estrutura tipicamente canônica: *introdução, desenvolvimento e conclusão*. Além dessa estrutura textual recorrente, verificaremos que se desenvolvem, gradativamente, as definições, os conceitos e os critérios do que seja uma *boa* escrita.

⁷⁵ De acordo com Geraldi (1995, p.150), apesar de todo esforço didático em distinguir descrição de narração ou de dissertação, “os textos reais parecem não se conformar: em narrações há descrições e em descrições apela-se para a narração de fatos que caracterizam (e portanto descrevem)”.

3.3.3. Grupo III (1989 a 1991): ênfase no caráter argumentativo da dissertação a ser produzida

Nesse grupo, inserem-se três Programas, sendo que o de 1989 é textualizado em uma única sentença com a informação de que a dissertação a ser produzida deve ser argumentativa: “A prova constará de uma dissertação argumentativa” (Programa de Redação de 1989, seção Anexos, p.195).

Nos Programas de 1990 e 1991, por sua vez, além da sentença acima, são publicadas informações referentes ao modo como o candidato deve compreender a estrutura da dissertação argumentativa e quais os critérios serão utilizados na avaliação desse gênero:

A prova constará de uma dissertação argumentativa destinada a medir a capacidade que o candidato tem de entender, analisar e discutir um tema proposto. Uma vez entendido o tema, o candidato discorrerá sobre as propostas nele contidas e a luz de seus conhecimentos e opiniões enunciará suas conclusões.

A avaliação da dissertação levará em conta os seguintes pontos:

-estrutura

-coerência

-vocabulário

-clareza

-correção de linguagem (Programa de Redação de 1990 a 1991, seção Anexos, p.196) (Grifos nossos).

Observamos que se explicitam os parâmetros a partir dos quais a escrita deve ser compreendida. Pelo que verificamos na lista acima, esses parâmetros não se restringem a regras gramaticais, pois há a presença de termos como “argumentativa”, “estrutura”, “coerência”, “conhecimento e opiniões”. Esses elementos indiciam a referência às teorias do texto. Essa concepção, nos Programas, é associada a uma perspectiva mais tradicional da escrita (correção de linguagem e clareza), que enfatiza a estrutura do texto (dissertativa).

De acordo com as proposições, permanece o tipo de texto “dissertação” e uma estrutura textual recorrente, o que acaba por se tornar um modelo canônico para esse gênero discursivo. Vejamos: o candidato deve seguir uma ordem: primeiro “entender” o

tema, depois “discorrer” sobre ele e, por fim, “enunciar” suas conclusões. Esse modo de apresentar a dissertação supõe a clássica organização textual (introdução, desenvolvimento e conclusão) bastante disseminada em nossa sociedade e na cultura escolar.

A avaliação do que seja uma *boa* Redação privilegia os aspectos formais do texto, ou seja, o “vocabulário”, a “clareza” e a “correção de linguagem”. Essa determinação parece também indicar que permanece, nos Programas desse período, uma concepção textual que se fundamenta em uma concepção “lógica” da escrita, às quais se associam os estudos linguísticos, segundo os quais o texto deve ser entendido a partir “coerência”. Observemos um quadro que sintetiza esse período:

Ênfase	Período	Programas	Concepções de Linguagem	Teoria/Concepções de Gramática/Definição de texto
I) dissertação argumentativa	I) De 1989 - 1991	I) Total-03	I) Instrumento/Expressão do Pensamento II) normativa	I) estruturalismo/gerativista/teorias da comunicação II) linguística textual II) gramática prescritiva IV) definição de texto não explicitada. Menção ao tipo de texto dissertativo, segundo três pontos: Introdução, dissertação e Conclusão.

Quadro 12 - Síntese do grupo III (Período de 1989 a 1991: ênfase no caráter argumentativo da dissertação a ser produzida).

Nesse período, nos pressupostos teóricos dos estudos gramaticais tradicionais fundamenta-se a garantia do que seja a produção de uma *boa* Redação. Por isso, estabelece-se uma forma estrutural reconhecida: o tipo de texto dissertativo⁷⁶ argumentativo. Assim, a escrita associa-se a uma estrutura e à correção. Essas informações supõem que o ato de escrever é um meio do candidato “mostrar que sabe

⁷⁶ Koch (2000, p. 19) afirma que a distinção entre “dissertação” e “argumentação” remete a um posicionamento de que a “dissertação” se limitaria à exposição de ideia alheias, sem nenhum posicionamento pessoal.

escrever”⁷⁷. Em nossa visão, esse “mostrar que sabe escrever” se relaciona às condições de produção mais estritas: as definições, os conteúdos e os critérios do que é escrever *bem*, presentes no Programas de Língua Portuguesa desse período, que têm como referência a língua apurada, que se aproximaria da escrita dos grandes escritores. (Programas de Língua Portuguesa, Grupo I, de 1977 a 1991, pp.194-196).

Assim, há uma perspectiva de que a *boa* escrita é aquela que “imita” a produção dos grandes nomes de nossa literatura, os quais se aproximariam de uma língua “em seus aspectos mais apurados”. Nesse sentido, a “correção” da linguagem fundamenta-se na concepção tradicional gramatical, em uma perspectiva prescritiva.

Associada a essa concepção mais tradicional, o ato de escrever, nos Programas, é resultado de um planejamento prévio, pois cabe ao candidato “entender, analisar e discutir um tema proposto” e depois enunciar “suas conclusões”. De acordo com essas indicações, tais atitudes resultarão na produção de um texto coerente. Essas proposições são enfatizadas na expectativa de que o candidato escreva a partir de seu “conhecimento e opiniões”, fato que supõe os desdobramentos dos estudos linguísticos acerca da importância que os “conhecimentos prévios” têm para a escrita. Essas considerações aludem a uma “virada”⁷⁸ nas concepções textuais que se fundam em uma perspectiva de unicidade e sentido fixo atribuídos à escrita, entendida como o “produto pronto”. Nessa nova visão, privilegiam-se os sentidos textuais que lhe atribui o leitor, pois cada leitor apresentará diferentes conhecimentos a partir, por exemplo, dos textos que leu, dos ensinamentos escolares apreendidos. Essas considerações também são enfatizadas no tipo da dissertação exigido nos Programas, a “argumentativa”. Tal termo supõe uma concepção de escrita na qual está implicada uma tentativa de interferir no

⁷⁷ Nesse período, Geraldi (1995, p. 148) já tinha a proposta de distinguir *produção de texto* de *redação*. Para o autor, para a produção de textos, em qualquer modalidade, é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz e) se escolham as estratégias para realizar (a) (b) (c) e (d). Para Geraldi, se uma proposta não apresenta essas características, o aluno entenderá que é preciso apenas mostrar que sabe escrever. Esse “saber escrever” pode normatizar a escrita a partir de uma concepção tradicional da linguagem, em uma perspectiva gramatical prescritiva.

⁷⁸ Geraldi (1995, p. 108) aponta que esses estudos foram fundamentais para que a escola admitisse, pelo menos em nível de proposta, uma atualização no *eixo epistemológico* que o sentido que vale é aquele que lhe atribui o leitor: como contraponto *revolucionário* a tudo que lhe era anterior, o texto e as leituras que lhes são previstas desaparecem em benefício do sentido que lhe atribui o leitor em suas leituras.

comportamento do leitor; assim, projeta-se a utilização, pelo candidato, de estratégias argumentativas que orientem a leitura para determinadas conclusões⁷⁹.

Por fim, observamos que há um confronto entre duas concepções de escrita, uma vez que o termo *correção* remete aos estudos tradicionais gramaticais para os quais o texto forma uma unidade através da qual se pode expressar “claramente” um pensamento. O termo *coerência*, por sua vez, remete aos estudos linguísticos. Essa concomitância entre diferentes concepções de escrita pode também ser observada no grupo IV, que passamos a descrever.

3.3.4. Grupo IV (de 1992 a 2002): *ênfase no modo de estruturação do gênero do discurso solicitado – a dissertação*

Inserem-se, nesse período, onze Programas, textualmente organizados em dois parágrafos e uma lista intitulada como *recursos linguísticos*. Observemos como essas informações são apresentadas:

Redação (2ª. fase)⁸⁰

I. Questões discursivas

II. Dissertação: exposição, argumentação e conclusões a partir de tema que mobilize conhecimentos e opiniões.

Espera-se que o candidato demonstre o domínio dos recursos linguísticos necessários para a composição de textos coerentes, construídos em uma linguagem formal adequada à situação.

(Programas de Redação de 1992 a 2002, seção Anexos, p.197-203)

(Grifos nossos).

Observamos que permanecem, assim como nos grupos II e III, os termos “dissertação” e “tema”. No entanto, nesse grupo, há menção ao modo como o candidato deve entender a estrutura da dissertação (enquanto uma “exposição, argumentação e conclusões a partir de tema que mobilize conhecimentos e opiniões”). Também

⁷⁹ Para Koch (2000, pp. 19-20) não existe um discurso neutro, a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, uma vez que a seleção de opiniões a serem reproduzidas já implica, para a autora, uma opção.

⁸⁰ De acordo com as regras estipuladas pela FUVEST, apenas fazem as provas de redação os candidatos aprovados para a segunda fase.

permanece a indicação de que a avaliação do que seja a *boa* escrita vincula-se à “coerência”. A essa indicação acrescenta-se qual linguagem espera-se para a construção do texto, a “linguagem formal adequada à situação”.

Os termos empregados para a avaliação da *boa* escrita (por exemplo, “coerência”, “adequada” e “situação”) enfatizam os princípios da Linguística Textual. Essa influência dos estudos linguísticos cuja unidade de análise é o texto também pode ser observada no estabelecimento dos critérios para avaliar o que será considerada como uma *boa* redação, que ocorre a partir de 1995. As expressões “adequação ao tema proposto”, “coerência” (local e textual) e “coesão”, corroboram uma concepção de língua que considera as condições de produção mais amplas na construção textual. Essas características podem ser notadas, por exemplo, na relação que o candidato deve fazer entre seu próprio texto e a coletânea oferecida pela banca que elaborará a proposta de redação:

- quando o texto for proposto através de um único texto ou de uma coletânea de textos, é essencial que sejam utilizados adequadamente os elementos fornecidos para o desenvolvimento do mesmo. (Programas de Redação de 1995 a 1996, seção Anexos, p.198) (Grifos nossos).

A partir de 1997, os Programas são publicados com critérios construídos em torno de três aspectos: *a) tema e desenvolvimento*, *b) estrutura* e *c) expressão*. Neles, afloram termos que indicam a continuidade da influência da linguística e dos desdobramentos desses estudos⁸¹, nos quais, por sua vez, foi-se além de verificar o que faz um texto ser um texto, procurando-se analisar os fatores responsáveis pela coerência textual.

Temos, então, termos como: a “maturidade” da posição do candidato, a “elaboração crítica”, a “solidez dos argumentos” e a “inventividade” na condução dos argumentos, “coesão linguística” e a “coerência das ideias”, os quais remetem a uma concepção textual que considera, principalmente, três pontos: a) os conhecimentos linguísticos (uso dos elementos linguísticos, a estrutura textual); b) o conhecimento de

⁸¹ Conforme postulamos, quando descrevemos os Programas de Língua Portuguesa, as proposições apresentadas, nos Programas, remetem aos desdobramentos da Linguística Textual, nos quais se procurava elaborar uma *teoria do texto*.

mundo (informações que se referem ao “mundo real”, o conhecimento partilhado com o leitor), e c) os fatores pragmáticos e situacionais (tal como o contexto situacional e os interlocutores)⁸².

Tais elementos sugerem que permanece nos Programas, assim como no grupo anterior, a concepção de que texto não tem um sentido fixo e único, mas supõe a tensão entre as leituras que lhe são previstas e as leituras, imprevistas, que podem ser construídas⁸³. Isso quer dizer que não se há de pensar em uma leitura única que vem do autor para o leitor, mas de descobrir como os sentidos do texto podem ser construídos a partir das pistas fornecidas pelo texto⁸⁴.

Essa concepção textual funda-se na concepção de linguagem como “interação” e é enfatizada quando o tema é associado ao termo “desenvolvimento”. Por meio desse vínculo, parece ser valorizado o modo como o candidato percebe e desenvolve o “tema”, e, com isso, não será feita uma mera verificação de palavras-chave empregadas pelos candidatos.

Essa perspectiva é associada, tal qual no grupo anterior, à perspectiva tradicional gramatical. Vejamos:

Entre os mencionados recursos lingüísticos, destacam-se:

- estrutura do texto dissertativo
- estrutura do parágrafo e da frase
- hierarquização e correlação das informações apresentadas
- elementos e processos de correlação entre palavras, orações e períodos
- convencções normativas quanto a acentuação e grafia de palavras
- vocabulário - adequação e pertinência lexical na exposição das ideias (Programas de Redação de 1992 a 2002, seção Anexos, pp.197-203) (Grifos nossos).

⁸² Entre outros fatores, Koch (2011), aponta esses três como responsáveis pela coerência. Para a autora, os conhecimentos lingüísticos (2011, p.60) relacionam-se aos elementos lingüísticos e às estruturas lingüísticas (anáfora, conectores, subordinação e coordenação etc). O conhecimento de mundo (2011, p. 61) refere-se à construção de um mundo textual e o conhecimento de mundo texto do emissor e do receptor. Os fatores pragmáticos (2011. p. 74), remetem, principalmente, ao contexto, à interação e à interlocução.

⁸³ Essas afirmações foram retiradas de Geraldi (1996, p. 110). O autor considera que os sentidos são produzidos na relação autor-leitor-texto.

⁸⁴ Koch (1997a) afirma que na concepção de “interação”, há pistas ou chaves que permitem ao autor ou ao leitor a decifração dos textos, no jogo de produção de sentidos.

Nesse fragmento, principalmente os itens “correlação entre palavras, orações e períodos” e “convenções normativas”, remetem a uma compreensão tradicional da escrita, pois se enfatiza a estrutura da dissertação “estrutura” do texto, como um modelo fixo. Essa concepção reafirma-se quando se associa a escrita ao “domínio da língua formal”, e às categorias gramaticais. Vejamos alguns trechos em que as proposições em relação à dissertação são publicadas:

- 1) Dissertação: exposição, argumentação e conclusões a partir de um tema que mobilize conhecimentos e opiniões (Programas de Redação de 1992 a 2002, seção Anexos, pp. 197-203) (Grifos nossos).
- 2) Espera-se que o candidato domine os recursos necessários para a composição de textos coerentes, construídos em uma linguagem formal e adequada à situação. (Programas de Redação de 1992 a 2002, seção Anexos, pp. 197-203) (Grifos nossos).
- 3) Estrutura do texto dissertativo (Programas de Redação de 1992 a 2002, seção Anexos, pp. 197-203) (Grifos nossos).
- 4) Correção gramatical (obediência às normas gramaticais, ortografia, concordância, regência, etc.) (Programas de Redação de 1995 a 1997, seção Anexos, pp.198-200) (Grifos nossos)
- 5) Devem ser examinados pontos como a propriedade e a abrangência do vocabulário empregado, além da ortografia, morfologia, sintaxe e pontuação. (Grifos nossos Programas de Redação de 1997 a 2002, seção Anexos, pp.200-203) (Grifos nossos).
- 6) Se o texto elaborado pelo candidato está adequado ao tema proposto e se, por outro lado, trata-se de uma dissertação em prosa. A fuga completa ao tema proposto ou a não-observação do gênero exigido serão tomados como pressuposto óbvio para a validade nula da dissertação. (Programas de Redação de 1997 a 2002, seção Anexos, pp.200-203) (Grifos nossos).
- 7) Também é comum que os candidatos enveredem por composições ficcionais de vários tipos, fugindo, portanto, ao modelo dissertativo exigido. (Programas de Redação de 1997 a 2001, seção Anexos, pp. 200-203) (Grifos nossos).

Destacamos duas mudanças nesse grupo. A primeira refere-se à afirmação de que a fuga ao gênero é tomada como um “pressuposto óbvio para a validade nula da

redação”. Essa novidade sugere a influência das teorias sociointeracionistas, para as quais, os gêneros são imprescindíveis para a comunicação, o que remete a uma concepção de língua em seus aspectos discursivos e enunciativos⁸⁵.

A segunda mudança se refere ao fato de, no período de 1997 a 2002, não haver mais referência à coletânea, isto nos leva supor que não se privilegia uma concepção de escrita na qual o candidato desenvolva sua Redação a partir do ato de verificar as pistas que o texto oferece e a apreensão de um tema comum a eles. Vejamos o quadro síntese desse período:

Ênfase	Período	Programas	Concepções de Linguagem	Teoria/Concepção de Gramática/Definição de texto
I) gênero do discurso solicitado: dissertação	I) de 1992 a 2002	I) Total – 11	I) Normativa II) Interação	I) Gramática prescritiva II) Linguística Textual III) Sociointeracionismo IV) Definição de texto a partir da instância da “coerência”. Menção ao gênero discursivo “dissertação”, segundo três pontos: Introdução, dissertação e Conclusão.

Quadro 13 – Síntese do Grupo IV de Redação (1992 a 2002: ênfase no modo de estruturação do gênero do discurso solicitado – a dissertação).

Os textos que compõem esse grupo se apoiam em concepções de linguagem que buscam vincular a forma linguística (a organização textual e a linguagem formal) à produção textual discursiva (relação do texto com o contexto social), segundo os princípios dos estudos linguísticos que privilegiam a análise do texto, principalmente a Linguística Textual. Temos uma metalinguagem com destaque ao uso de termos como “coerência”, “coesão”, “progressão textual”, “informatividade”, “maturidade”, que permitem relacionar os Programas desse período a esses estudos linguísticos.

Além disso, são apresentados aspectos essenciais para a produção textual, como o “gênero” e, por isso, vincula-se a escrita a um tema, à leitura de um único texto ou de

⁸⁵ De acordo com Marcuschi (2005, p.22), os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. Essa postura teórica insere-se nos quadros da hipótese sociointeracionista da língua.

uma coletânea (Programas de Redação de 1995 a 1996). Temos, portanto, uma concepção de escrita que se relaciona à preocupação com o emprego dos recursos linguísticos e organizacionais do texto e com as questões de conhecimento e opiniões acerca do tema. Verifica-se, ainda que se credita ao vestibulando a responsabilidade pela enunciação, pois a progressão e o desenvolvimento temáticos seriam de responsabilidade dele, o que supõe uma maior autonomia do candidato em relação à própria escrita. Essas características fundamentam-se em uma concepção de linguagem como interação, a qual, por sua vez, não restringe a *boa* escrita à organização do texto e às regras gramaticais.

Lembramos que nos Programas de Língua Portuguesa desse período, a concepção de língua se funda nos estudos enunciativos. Para essa perspectiva, produção textual supõe o oferecimento de pistas para que a produção do sentido na leitura seja mais próxima do sentido que lhe quer dar o autor⁸⁶.

Associada a essa concepção, nos Programas de Redação, há um “roteiro”⁸⁷ que sugere uma estrutura. Nele, por sua vez, dita-se que o tema deve ser “enformado” em uma composição textual constituída por introdução (exposição), desenvolvimento (argumentação) e conclusão (conclusões). Assim sendo, esse roteiro, inclui uma concepção de gênero estável, segundo o qual a localização de cada instância parece facilmente localizável na textualidade⁸⁸. Esse modo de entender a dissertação se cristaliza em uma estrutura fixa e legitima a utilização da norma escrita, construída por meio dos “recursos linguísticos necessários para a construção de textos coerentes”.

Essa estrutura formal é apresentada, nos Programas, por meio de termos como: “vocabulário, adequação e pertinência lexical”, “convenções normativas”, “grafia das palavras”. Tais proposições apontam para a concepção de escrita que se fundamenta nas categorias gramaticais descritas na gramática tradicional. Além disso, as regras de qual

⁸⁶ De acordo com GERALDI (1995, p.102), nessa concepção, é para o *outro* que se produz o texto. E o *outro* não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O *outro* insere-se já na produção como condição necessária para que o texto exista. Desse modo, o *outro* já está presente no ato de produção.

⁸⁷ Essa “fixidez” em relação à “descrição” na proposição de um gênero foi estudada por GERALDI (1995, p. 148). Para o autor, em ambiente escolar, o objetivo de se estudar a “descrição” é para instituir a fixidez, ou seja, “só se escreve de um jeito”. Nessa perspectiva, as “instruções escolares sobre descrição acabam esquecendo que as atividades discursivas de descrição de um objeto são reguladas: a) pela finalidade da descrição; b) pela natureza do objeto da descrição; c) pelos interlocutores a que a descrição se destina, e d) pelas representações que faz o locutor do objeto que descreve.

⁸⁸ Para GERALDI (1995, p. 108), apesar do objeto “texto” abrir-se para “pluralidade” (as múltiplas leituras) pode tornar-se “uno” ao ser entendido como um “produto pronto e acabado”.

seria o *bom* uso da língua, por exemplo, a acentuação e a grafia adequadas, o léxico pertinente, são prescritas pela gramática normativa. Nessa concepção, se propõe que a Redação siga os mesmos parâmetros que as frases e se organize com “correção gramatical”, “sem contradições entre frases ou entre parágrafos” (Programas de Redação de 1992 a 2002, seção Anexos, pp.197-203). Exige-se, assim, que a Redação tenha “fluência do discurso”, sem “circularidade” ou “quebra de produção discursiva” (Programas de Redação de 1992 a 2002, seção Anexos, pp. 197-203).

Essas instruções sugerem um confronto entre uma concepção de escrita fundamentada na interação, segundo a qual o ato de escrever remete às condições de produção, e outra, a qual remete aos estudos mais tradicionais da escrita, para os quais a interação comunicativa está na estrutura e na composição do gênero discursivo, *dissertação*.

3.3.5. Grupo V (de 2003 a 2012): ênfase nos aspectos composicionais e estilísticos previstos para o gênero do discurso a ser produzido - a dissertação em prosa.

Inserem-se nesse período dez Programas, textualmente organizados em três parágrafos. Abaixo reproduzimos o primeiro parágrafo:

A redação deverá ser, obrigatoriamente, uma dissertação em prosa, na qual se espera que o candidato demonstre capacidade de mobilizar conhecimentos e opiniões, argumentando com pertinência e expressando-se de modo coerente e adequado. (Programas de Redação de 2003 a 2006, seção Anexos, pp.203-205) (Grifos nossos).

Os termos “pertinência”, “coerente” e “adequado” indicam a permanência da Linguística Textual. Além disso, permanece a obrigatoriedade do gênero discursivo “dissertativo”. No entanto, não mais se apresenta um “roteiro” “modelar” para a “dissertação” “roteiro”, a restrição para esse gênero é ser em “prosa”. A partir de 2007, esse parágrafo é publicado com novos termos. Vejamos:

1) A redação deverá ser, obrigatoriamente, uma dissertação em prosa, na qual se espera que o candidato demonstre capacidade de mobilizar conhecimentos e opiniões, argumentar coerentemente e de expressar-se com clareza e adequação gramatical (Programas de Redação de 2007 a 2008, seção Anexos, pp.206-207) (Grifos nossos).

2) A redação deverá ser, obrigatoriamente, uma dissertação em prosa, na qual se espera que o candidato demonstre capacidade de mobilizar conhecimentos e opiniões, argumentar coerentemente e expressar-se de modo claro, correto e adequado. (Programas de Redação de 2009 a 2012, seção Anexos, pp.208-209) (Grifos nossos).

Essas mudanças permitem depreender a retomada de concepções de linguagem segundo as quais coexistem aspectos tradicionais da língua, assentados na lógica gramatical (expressa em termos como *clareza*, *adequação gramatical*, *modo claro*, *correto*) e os modernos estudos linguísticos (observados em termos como “coerentemente” e “adequação”). Além disso, a ausência de uma definição para a “dissertação” também supõe os modos mais tradicionais de organizar esse gênero ou uma maior liberdade para a produção.

Essa dupla determinação também se apresenta na permanência do anúncio dos critérios para avaliar o que será considerado uma *boa* Redação. No entanto, os Programas que compõem esse grupo apresentam alterações em relação aos critérios. Elencamos algumas mudanças que julgamos importantes para nosso objetivo de depreender as concepções de linguagem em jogo:

1) espera-se que o candidato revele competência para expor com precisão os argumentos selecionados para a defesa do ponto de vista adotado. (Programas de Redação de 2007 a 2012, seção Anexos, pp. 206-209) (Grifos nossos).

2) a habilidade de compreender a proposta de redação e, quando esta contiver uma coletânea, que ele se revele capaz de ler e de relacionar adequadamente os trechos que a integram. (Programas de Redação de 2007 a 2012, seção Anexos, pp. 206-209) (Grifos nossos).

No primeiro trecho, observamos que, nesse grupo, a “defesa de um ponto de vista” não está mais enumerada no critério “tipo de texto e abordagem do tema” (grupo II, 1992 a 2002), mas no critério “expressão” (momento no qual se elencam as

características da *boa* Redação em relação ao emprego da linguagem). Nesse sentido, a argumentação e o ponto de vista não se associam à condução do tema.

Essa determinação sugere uma concepção de linguagem pautada em uma perspectiva tradicional, uma vez que a autonomia do candidato em relação à própria escrita parece estar restrita ao *bom* uso da língua. Associada a essa visão, há uma concepção de escrita que considera os interlocutores e as condições de produção, pois o uso da coletânea volta a ser exigido, o que expõe o processo da construção da escrita e aponta para os modernos estudos linguísticos.

A perspectiva tradicional da escrita é enfatizada em outro trecho; vejamos:

[...] consideram-se nesse item o domínio do padrão culto escrito da língua e a clareza na expressão das ideias. (Programas de Redação de 2006 a 2012, seção Anexos, pp. 205-209) (Grifos nossos).

O “padrão culto escrito” parece ser enunciado a partir de uma concepção de que haveria dois padrões, um para a modalidade escrita da língua e outro para a oralidade, postos em relação de dicotomia e sem gradações. A dicotomia padrão/não-padrão⁸⁹ pode indicar as demais variedades como realizações imperfeitas. Retomamos alguns trechos desse período que, em nossa visão, exemplificam a interferência da modalidade não-padrão, que supõe a língua falada, na escrita⁹⁰: a) dificultar a “fluência do discurso”, a “clareza na expressão das ideias”; b) trazer baixa densidade de informações e truncar a “precisão” dos argumentos; c) [apresentar] uma sintaxe mais frouxa, o que não permitiria que os aspectos gramaticais, como a pontuação, a sintaxe e a morfologia fossem empregados de forma correta; e d) [revelar] um vocabulário menos expressivo, o que traria a impropriedade, a repetição.

⁸⁹ Corrêa (2001, p. 146) problematiza essa questão a partir da relação oral/escrito. Nessa perspectiva, o autor postula que o produto escrito é entendido a partir de uma escrita idealizada, supostamente referenciada nos grandes autores.

⁹⁰ De acordo com Neves (2003, p. 90-91), a escrita é representada por uma visão dicotômica entre língua falada e língua escrita. Nessa perspectiva, o texto escrito é avaliado segundo certos parâmetros, tais como: a) língua padrão x língua não-padrão e b) o escrito e o oral.

Vejamos um quadro que sintetiza esse período:

Ênfase	Período	Programas	Concepções de Linguagem	Teoria/Concepções de Gramática/Definição de Texto
I) Gênero do discurso: a dissertação em prosa	I) 2003- 2012	I) Total- 10 Programas	I) Normativa II) interação	I) Gramática Prescritiva II) Linguística textual III) Definição de texto a partir da “coerência” e da “correção”. Menção ao gênero textual dissertação, segundo a composição textual (prosa).

Quadro 14 – Síntese do Grupo V, (2003 a 2012: ênfase nos aspectos composicionais e estilísticos previstos para o gênero do discurso a ser produzido - a dissertação em prosa.

De acordo com os enunciados que apresentamos, nesse período, parecem concorrer duas concepções de linguagem.

Uma das concepções concorrentes é dada a partir da expectativa de que o candidato domine a “língua formal” ou o “padrão culto escrito”, construa uma escrita “clara” organizada por meio dos “aspectos gramaticais como ortografia, sintaxe e pontuação”. Essa ótica é enfatizada ao retomarmos os Programas de Língua Portuguesa do grupo IV (2002 a 2012), nos quais encontramos a expectativa de que o candidato domine a “norma escrita culta” e atribui-se como qualidade positiva do texto a “correção”. Tais características apontam para a concepção tradicional da escrita assentada na lógica gramatical.

A outra concepção que concorre no período é aquela em que se associam os estudos linguísticos, pois se relaciona a escrita com a leitura de outros textos (a coletânea), prevendo-se, assim, a intertextualidade, e o reconhecimento do conhecimento prévio do candidato (maturidade, inventividade, conhecimento)⁹¹.

Cabe lembrar que a exigência de que o candidato domine um gênero (a dissertação) permanece nos Programas, tal como nos grupos II, II, III, IV, o que remete aos estudos sobre os gêneros discursivos. Nessa perspectiva, a escrita, além das

⁹¹ De acordo com Soares (2001. p.67), os princípios teóricos e metodológicos trazidos pelas ciências linguísticas, particularmente, a Análise do discurso e a Linguística Textual, operam para fundamentar a transformação na concepção de uso da escrita no contexto escolar. Para a autora, essa mudança de concepção de língua escrita é o que leva a distinção entre redação o exercício de mostrar que se sabe ortografar, que se sabe construir frases, que se sabe preencher um esquema.

condições de produção (interlocutores, tema, suporte), é determinada, culturalmente, pelos diferentes tipos e gêneros discursivos que circulam no contexto escolar, cada um com coerções próprias quanto ao uso da linguagem. Assim, a dissertação deve obedecer a certas convenções, como, dentre outras, utilizar o “padrão culto da língua”.

Por fim, nos Programas desse período, as expectativas que se esperam do candidato supõem que ele deve se apropriar da escrita como forma de diálogo (relação com a coletânea, mobilizar conhecimentos e opiniões), o que remete às concepções de linguagem como interação. Assim, espera-se que ele saiba distinguir o texto oral do texto escrito e perceber as características de cada gênero discursivo⁹². Nos textos que compõem esse período, procura-se construir uma relação de aliança entre essa concepção e a gramatical tradicional, suposta nos termos “correção” e “clareza”. Essa última é enfatizada quando o *bom* uso da língua portuguesa não se associa à variedade da língua que deve ser empregada na escrita, de acordo com o tema ou de acordo com os interlocutores envolvidos na situação, mas pelas coerções formais do gênero discursivo, a dissertação. Além disso, a exigência de que o candidato domine o “padrão culto” não admite que ele escolha as variedades que constituem a língua, fato que mostra a associação a uma concepção de língua de base gramatical tradicional.

A seguir, nosso objetivo é sistematizar as informações descritas e apontar para as concepções de língua e escrita que observamos nos Programas de Língua Portuguesa e de Redação.

⁹² Soares (2001, p.69) defende que cada gênero tem as suas normas: a estrutura e a organização do texto, os recursos de coesão textual, os níveis de informatividade, a própria disposição do texto na página não são os mesmos, se se trata de uma narrativa, de uma dissertação, de uma argumentação, de um editorial, de uma notícia de jornal, de uma receita culinária, de uma bula de remédio, de um texto publicitário.

3.3.6. Considerações sobre os Programas de Redação

A partir das descrições apresentadas, propomos um quadro que procura sintetizar os cinco grupos que se referem aos Programas de Redação:

Ênfase/Concepção de língua	Período	Programas	Concepções de Linguagem/Definição de Texto	Teorias/Definição de texto
I) No Tema II) Língua como instrumento	Grupo I: 1977-1984	08	I) Expressão do pensamento II) Instrumento III) Normativa IV) Texto correto, claro e agradável	I) Estruturalismo II) Gerativismo III) Teorias da comunicação IV) Gramática Prescritiva
I) No tipo de Texto: dissertação. II) Língua como instrumento	Grupo II: 1985-1988	04	I) Instrumento II) Expressão do Pensamento III) Normativa IV) Texto correto, claro e agradável	I) Estruturalismo II) Gerativismo III) Teorias da comunicação IV) Gramática Prescritiva
I) Na estrutura: dissertação II) Língua como instrumento	Grupo III: 1989-1991	03	I) Instrumento II) Expressão do Pensamento III) Normativa IV) Texto correto, claro, agradável e coerente	I) Estruturalismo II) Gerativismo III) Teorias da comunicação IV) Gramática Prescritiva V) Linguística Textual
I) No gênero discursivo: Dissertação II) Língua como língua como repertório léxico-gramatical disponível para a ação pela linguagem III) Língua como código	Grupo IV: 1992-2002	11	II) Normativa II) Interação III) Texto correto e coerente	I) Gramática Prescritiva II) Linguística Textual III) Sociointeracionismo
I) Na composição textual II) Língua como sistema heterogêneo que privilegia a norma escrita culta.	Grupo V: 2003-2012	10	I) Normativa II) Interação III) Texto correto e coerente	I) Gramática Prescritiva II) Linguística Textual III) Sociointeracionismo

Quadro 15: Síntese das informações descritas nos Programas de Redação de 1977 a 2012.

Nos grupos I, II e III, a quase ausência de restrições para a escrita supõe a aplicação de regras gramaticais como parâmetros para a construção de um texto

“correto”, “claro” e “agradável”. Tal determinação para a produção textual se relaciona às teorias estruturalistas, gerativistas e da comunicação, para as quais há uma maneira “lógica” de entender e compor a frase, o que se estende à escrita. Nos grupos II, III e IV privilegia-se um “modelo dissertativo”, indicador de que a Redação pode ser valorizada apenas pelos aspectos formais de superfície apresentados, como a organização textual. No grupo V, retomam-se os parâmetros de “correção” e “clareza” em relação à Redação, o que supõe a presença dos estudos gramaticais tradicionais. Essas características permitem afirmar que, nos cinco grupos, valoriza-se uma concepção tradicional de se entender a escrita, a qual, por sua vez, é atrelada a regras gramaticais e a um gênero discursivo: a dissertação.

Associada a essa concepção, nos grupos III, IV e V, expõe-se o processo de escrita, entre eles destacamos: saber fazer “uso da coletânea”, “capacidade crítico argumentativa”, “composição de textos coerentes”, “defesa de um ponto de vista”. Essas determinações sugerem a escrita como “interação”, o que aponta para os estudos linguísticos da enunciação e as teorias do texto.

Além dessas determinações, observamos que, nos grupos IV e V, expõem-se aspectos que envolvem as experiências individuais do candidato, as quais, segundo os Programas, interferem na produção da escrita. Temos, então, a proposição de um tema que mobiliza “conhecimentos e opiniões”, reflete a “maturidade” da posição do candidato e a “inventividade” na condução dos argumentos. Essas determinações sugerem a escrita como “interação”, o que aponta para os estudos linguísticos da enunciação e as teorias do texto.

A seguir, nossa proposta é relacionar os Programas de Língua Portuguesa e de Redação para apontarmos, a partir das descrições feitas, as concepções de linguagem em que se fundamentam os documentos.

3.4. O diálogo entre os Programas de *Língua Portuguesa* e de *Redação*.

No primeiro grupo de *Língua Portuguesa* (de 1977 a 1991) e nos períodos I, II e III (de 1977 a 1991) de *Redação*, apresentam-se para o julgamento da qualidade da escrita a referência aos usos da linguagem da literatura e a uma língua “ideal” e “apurada”. Esses pressupostos sobre a língua são fundamentos para a Gramática Tradicional. No entanto, nos documentos desse período, esse ramo dos estudos sobre a linguagem não manteve seu caráter descritivo, mas foi associado a uma perspectiva prescritiva, pois se normatizou o uso da linguagem, tendo como parâmetros o par “certo/errado” e as expressões prestigiadas para uma certa norma linguística.

Na Gramática Tradicional, considera-se a língua como um “sistema” de regras normativas que permite a realização da linguagem. A essa concepção, foram associadas as teorias da comunicação, os estudos estruturalistas, gerativistas e semióticos. No entanto, os estudos sobre a linguagem, fundamentados em perspectiva tradicional, não se restringiram ao período de 1977 a 1992, mas se mostraram presentes em todos os Programas de *Língua Portuguesa* e de *Redação*. As mudanças em relação a essa área do conhecimento se fizeram em razão de alterações no modo como referenciado parâmetro literário era apresentado nos documentos. Isto porque, a partir do grupo II de Português (1992), não mais houve alusão ao modo de escrita “apurado” dos “grandes” literatos brasileiros.

Nos grupos I, II, III e IV de *Língua Portuguesa* (1992 a 2012), são publicados novos conteúdos e critérios que se fundamentam nos modernos estudos linguísticos; por isso, surgem termos como “aplicação ao texto”, “variedades”, “linguagem em ação”, “coerência”, “adequação”. Esses estudos descrevem os fenômenos da língua, sem empregar critérios como “certo/errado” aproximando-se da Linguística Variacionista e da Linguística Textual.

No entanto, na descrição dos grupos IV e V de *Redação* (de 1992 a 2012), apesar de a escrita não ter uma perspectiva de imitação da literatura nem restringir-se à gramática, pois são expostas as relações dialógicas com as condições de produção (o conhecimento prévio e as próprias opiniões do candidato), há uma série de determinações de como o candidato deve entender a escrita (domínio da linguagem formal, conhecimento de gêneros, domínio de uma metalinguagem textual e de uma

nomenclatura). Assim, restringe-se a ocorrência das variedades, pois o gênero discursivo “dissertação” pouco permitirá esse uso. O emprego desse gênero, além de cercar as variedades, nos documentos é apresentado por meio de um roteiro (exposição, argumentação e conclusão), o que cristaliza uma estrutura fixa.

Nos grupos II, III e IV de Língua Portuguesa (de 1992 a 2002), observamos outro desdobramento dos estudos linguísticos, a partir de termos como “texto e seu contexto”, “linguagem em ação”, o que indica que as sequências linguísticas servem à realização de diversas ações (atos de fala), levando a diferentes efeitos de sentidos. Para a Redação, observamos que, nos grupos III e IV (1992 a 2012), exige-se do candidato, principalmente, o uso da “coletânea e uma “posição” em relação a um tema, assim como a capacidade de estruturar um texto e de escolher os recursos linguísticos necessários à produção do mesmo de modo que ele seja coerente e adequado à situação. Tais considerações apontam para a concepção de linguagem como “interação” e para a produção escrita como algo que vai além do emprego das regras gramaticais.

Por fim, ao relacionarmos os Programas de Língua Portuguesa e de Redação, os quais se inserem no Programa de Português, observamos que se associam as concepções de língua mais modernas (interação) às mais tradicionais (instrumento, expressão e código), privilegiando as concepções gramaticais de base normativa, prescritiva ou descritiva. Essa caracterização será ponto de partida para nossas análises. No próximo capítulo, após o item “constituição do *corpus*”, analisaremos as relações interdiscursivas que sustentam a produção do efeito de coerência nos documentos analisados.

4. ANÁLISE DOS PROGRAMAS DE *LÍNGUA PORTUGUESA* E DE *REDAÇÃO*

4.1. Constituição do *corpus*⁹³

Os dados que compõem o *corpus* a ser analisado nesta pesquisa se produziram com o tratamento descritivo de trinta e seis Programas de Língua Portuguesa e de Redação, recortados do Programa de Português, publicados no *Manual do candidato* da FUVEST e postos à disposição do vestibulando que se interessa em ingressar no ensino superior. Os Programas estão disponíveis no *site* da instituição, a FUVEST, e são publicados no Diário Oficial, juntamente com a “resolução” que compõe as “normas” sobre o concurso. Os informes referentes aos exames do período de 1977 a 1979 encontram-se disponíveis apenas no suporte impresso. Como eles são publicados na Imprensa Oficial do Estado de São Paulo e compõem as “resoluções” da FUVEST sobre o vestibular, acreditamos que esse material se configura como “documento institucional”.

Nesses documentos que compõem o material de análise, ao mesmo tempo em que se apresentam instruções objetivas norteadoras das provas de Língua Portuguesa e de Redação, constrói-se uma rede de sentido que especifica um modo de entender a língua portuguesa e a escrita que eles devem integrar, como, por exemplo, o que é “escrita”, como se estrutura uma dissertação, como se entende a interpretação e a leitura, quais são os critérios para a correção dos textos, quais são os recursos gramaticais que devem ser empregados. A integração desses elementos, nos Programas, se faz associadamente a diferentes áreas da linguagem, o que supõe que se disponham de formas flexíveis para assegurar a coesão discursiva. Paralelamente a essas instruções, defende-se uma concepção de linguagem que sustenta os documentos.

Abaixo buscamos sintetizar as principais características do *corpus*:

⁹³ Para a constituição do *corpus*, seguimos o mesmo trajeto proposto por Maingueneau (2005, pp. 66-72), quando o autor ilustra o procedimento que utilizou no modelo interdiscursivo de dois polos, que estruturam ao mesmo tempo a organização dos dois discursos (espaço discursivo jansenismo/humanismo) e suas mudanças.

- 1) Há mudanças, ao longo do tempo, nas concepções de linguagem que fundamentam os documentos.
- 2) Nos documentos, associam-se concepções de linguagem incompatíveis, o que faz com que seja necessário agenciar conectores para a construção de um texto coeso e coerente.
- 3) Publicam-se explicações e justificativas que procuram sustentar os conceitos, as definições, os critérios, as listas de termos gramaticais e linguísticos que são apresentados.
- 4) As explicações, justificativas, os conceitos, as definições, os critérios e as listas são organizados por meio de conectores e termos que ajudam a construir a unidade de cada Programa.

Diante dessas considerações iniciais, observamos que, nos documentos por nós analisados, mobilizam-se dois discursos sobre a linguagem, que correspondem a duas importantes correntes, em torno das quais se institui uma polêmica sobre a uniformização dos usos da linguagem e sobre a unidade de análise, a palavra, a frase ou o texto. Trata-se do *discurso sobre a linguagem fundamentado em perspectiva tradicional* e do *discurso sobre a linguagem fundamentado nos modernos estudos linguísticos*.

Nos textos que compõem o material de análise, a corrente dos estudos gramaticais em perspectiva tradicional tem como finalidade normatizar o uso da linguagem a partir das categorizações propostas pela gramática normativa. Para tanto, valorizam-se os textos a partir dos critérios da “lógica” e da “correção”. A corrente dos modernos estudos linguísticos, por sua vez, desenvolveu-se ao longo do século XX e, atualmente, passou da contestação de uma norma única para as questões da subjetividade e das condições de produção, com o que se avaliam os usos da língua portuguesa, a partir dos critérios da “coerência” e da “adequação”.

Ambos os discursos são mobilizados para se defender uma concepção própria de linguagem, em que se associam as categorias padronizadas da gramática aos estudos linguísticos, desde que aplicadas ao “texto” ou à “produção textual”. Com essa aproximação, há a perspectiva de que, nos Programas, apresentam-se enunciados contraditórios, o que não ocorrerá, pois são agenciados recursos discursivos que evitam a explicitação da contradição. Além de serem constituídos pelo discurso sobre a

linguagem, os textos que compõem o *corpus* são publicados no suporte material de um “manual”, o qual, por sua vez, funciona como uma peça jurídica, pois ele é um dos mecanismos utilizados para fazer circular as regras do exame. Essa característica faz com que os textos que compõem o material de análise se produzam em bases jurídicas.

Assim, o caráter jurídico do “manual”, o contexto linguístico sobre os usos da linguagem, a escolha de um suporte instrucional de ampla circulação, o prestígio das universidades que o vestibular da FUVEST representa, são alguns elementos que atuam para construir sentido, força e eficácia das instruções apresentadas nos documentos em questão.

A seguir, observaremos os modos como se apresenta a defesa de uma concepção de linguagem e quais são os elementos agenciados para evitar a contradição, em cada período em que permanece uma concepção de língua. Para tanto, propomos a análise dos dados que compõem o *corpus* da pesquisa.

4.2. Análise dos dados: considerações iniciais

Neste capítulo, buscamos examinar, nos Programas de Língua Portuguesa e de Redação do *Manual do candidato* da FUVEST, a existência de concepções de linguagem concorrentes e o modo como se produz o efeito de coerência que possibilita essa coexistência.

Nos Programas de Português, o discurso acerca dos usos da língua põe em relação dois discursos, o gramatical tradicional, de perspectiva prescritiva, e o pertencente aos modernos estudos linguísticos. A relação entre esses discursos é polêmica. De acordo com Maingueneau (2005, p. 115):

“[...] contrariamente ao que se pensa espontaneamente, é a convergência que prevalece sobre a divergência, já que o desacordo supõe um acordo sobre um “conjunto ideológico comum” sobre as leis do campo discursivo partilhado”.

Assim, para Maingueneau (1995, p. 115), a “polêmica sustenta-se com base na convicção de que existe um código que transcende os discursos antagônicos, reconhecidos por eles, que permitiria decidir entre o justo e o injusto”.

Com relação ao nosso *corpus*, esse ponto em comum entre os discursos que versam a respeito da linguagem é a *norma*. Nos Programas, de acordo com a concepção de linguagem que se constrói, cada um dos discursos invocará a autoridade da norma linguística, a qual será citada por cada um deles a partir do próprio sistema de restrições.

Por essa razão, entendemos que os Programas de Língua Portuguesa e de Redação da FUVEST, ao apresentarem definições, conteúdos e critérios para a avaliação do que seja o *bom* uso da língua e a *boa* escrita, não têm respaldo apenas nos estudos gramaticais e linguísticos, mas em critérios sociais, culturais e políticos. Em nossa visão, talvez haja a busca de conteúdos em comum e a necessidade da intervenção de elementos do discurso jurídico, pela tentativa de homogeneização do público alvo dos manuais, uma vez que, na situação jurídica em que são produzidos esses materiais, seria quase impossível legitimar esses documentos em apenas uma disciplina linguística.

Um desses elementos, conforme veremos em nossas análises, sustenta-se na tradição de que as decisões a respeito da língua que envolvem as leis, os acordos sobre a ortografia, o uso dos pronomes, enfim, a padronização da língua, são normatizadas principalmente pela Gramática Tradicional, em uma perspectiva prescritiva. Assim sendo, quando, nos Programas, há a referência a uma “língua” (língua moderna do Brasil) ou a uma “norma” (operar sobre a norma linguística culta, domínio da linguagem formal, domínio da norma culta escrita) que é regulamentada e circula socialmente, esse modo de entender a língua e a gramática imprime um sentido de coerência aos Programas, pois se fundamenta na tradição gramatical e na relação do cidadão com os usos sociais avalizados como “corretos” e “adequados”.

Além dos estudos sobre a “língua do Estado”, desenvolvidos por Barbaud (2001), que nos ajudarão a entender como se constrói a imposição da norma linguística, contaremos também com os estudos desenvolvidos por Paquette (2001), no que se refere à relação entre o normativismo e a esfera jurídica, a fim de melhor fundamentar a análise dos dados.

Para entender as relações entre os diferentes campos do conhecimento, mobilizaremos a noção de interdiscurso, tal como foi desenvolvida por Maingueneau

(2005), já descrita no capítulo II. Também utilizaremos como instrumento de análise a observação do funcionamento dos “conectivos argumentativos” e da “parafraseagem”, conforme as funções textuais e discursivas que Adam (2008) e Maingueneau (1997) observam para esses recursos.

Assim, nossa proposta para fins de análise é partir dos conectores argumentativos para a caracterização das redes discursivas elaboradas em outro nível de análise: da interdiscursividade. Acreditamos que por meio desses instrumentos poderemos delimitar a argumentação que remete a uma posição mais conservadora a respeito da linguagem e outra que se centra nos modernos estudos linguísticos. Essas duas concepções antagônicas representam a polêmica acerca da língua e da escrita, estando intrinsecamente associadas no discurso jurídico, razão pela qual podem ser analisadas em seu processo de constituição interdiscursiva.

Para refletirmos como esse diálogo com o jurídico se materializa em nosso *corpus*, dividimos o capítulo em duas partes. Na primeira, propomos quatro recortes, sendo que cada um deles representa um período por nós delimitado, conforme metodologia descrita no capítulo anterior. Essa delimitação se refere ao período em que determinada concepção de língua fundamentou a proposição do conteúdo das provas de Língua Portuguesa. Na segunda parte, propomos cinco recortes, cada um deles representando um período em que dada concepção de escrita prevaleceu nas proposições para as provas de Redação.

Apresentamos, a seguir, os agrupamentos que propomos como hipótese analítica, a partir do período em que vigorou cada concepção de língua e de escrita e, a seguir, analisaremos os Programas de Língua Portuguesa.

Programas de Língua Portuguesa	Programas de Redação
I) 1977-1991: língua como “instrumento”.	I) 1977-1984: ênfase no tratamento do “tema”. II) 1985-1988: ênfase no tratamento do gênero discursivo: “dissertação”. III) 1989-1991: ênfase no tratamento do caráter da dissertação a ser produzida: “dissertação argumentativa”.
II) 1992-1998: língua como “código”. III) 1999-2002: Língua como “repertório léxico-gramatical disponível para a ação pela linguagem”	IV) 1992-2002: ênfase no tratamento do modo de estruturação do gênero do discurso solicitado: “dissertação”.
IV) 2003-2012: língua como “sistema heterogêneo que privilegia a norma escrita culta”.	V) 2003-2012: ênfase no tratamento dos aspectos composicionais e estilísticos previstos para o gênero do discurso a ser produzido: “a dissertação em prosa”.

Quadro 15– Agrupamentos propostos para a análise dos Programas de Língua Portuguesa e de Redação

4.3. Análise dos dados referentes aos Programas de *Língua Portuguesa*

Recortarmos dos Programas de Língua Portuguesa os trechos em que há um comentário no qual se argumenta acerca da necessidade de se apresentar uma lista com termos gramaticais e linguísticos. De acordo com essa argumentação, o “domínio” das categorias presentes nessa lista atuaria para o “bom” uso da língua, calcando-se, portanto, em uma concepção prescritiva. Merece atenção o fato de que as categorias apresentadas na lista se associam aos estudos tradicionais, dentre as quais destacamos: concordância, regência e flexão verbal. Ao mesmo tempo, na mesma lista mesclam-se as categorias textuais trazidas pelos estudos mais recentes, dentre as quais salientamos: coesão, coerência, níveis de significação, relação do texto com o contexto.

4.3.1. Período de 1977 a 1991: a língua como *instrumento*

Nesse primeiro período, observamos que ganha destaque o discurso fundamentado em uma perspectiva gramatical tradicional. Essa posição apoia-se nos estudos da linguagem que associam a “língua” à expressão do pensamento e ao caráter instrumental, descrevendo-a a partir de categorias gramaticais⁹⁴. Vejamos transcrevemos o primeiro recorte:

⁹⁴ A expressão *categorias gramaticais* é empregada neste trabalho tal qual Franchi (2006, 54-65) define. Para o autor, com base nas categorias da linguagem formal, chamadas por Jespersen de *categorias nocionais*, pelas relações que se estabelecem entre os elementos das expressões, constrói-se uma análise *lógica das orações*. A partir dessas funções nocionais determinadas pelas relações que se estabelecem entre os seres, vão-se identificando funções mais propriamente “gramaticais”: a do sujeito, a do objeto direto e outras. No entanto, para o autor, os critérios nocionais, embora suscetíveis a uma utilização interessante nas atividades de linguagem, são insuficientes para dar conta da complexidade da estrutura das línguas.

Recorte 1

- quanto ao critério do que seja correto, o ponto de referência é a língua moderna do Brasil, em seu aspecto mais apurado (daquela de que são índices os grandes nomes de nossa literatura); e as questões, naturalmente, envolverão problemas relacionados com os seguintes itens da gramática normativa [...] (Programas de Língua Portuguesa de 1978 a 1991, seção Anexos, pp.194-196) (Grifos nossos).

Conforme afirma Maingueneau (2005, p. 83), “não há sentido em falar de vocabulário de tal ou tal discurso, como se um discurso possuísse um léxico que lhe fosse próprio”. No entanto, é frequente que “haja explorações semânticas contraditórias das mesmas unidades lexicais por diferentes discursos”. Isto quer dizer que o sistema de restrições de um discurso é responsável pelo “estatuto privilegiado” atribuído a um termo. No recorte 1, por exemplo, a partir dos adjetivos valorativos “apurado” e “moderna”, postula-se a existência de aspectos da língua avaliados como positivos e constrói-se uma concepção de “língua” em que se privilegia uma variedade linguística (“apurada”) como se fosse a própria língua.

Assim, a “língua moderna do Brasil” refere-se aos usos atestados socialmente, no caso, pela literatura e pela escrita. Nessa visão, não os conhecer é aproximar-se do “incorreto” e do “ultrapassado”. As condições de uso não são apenas atestadas por escritores de prestígio, mas por uma nomenclatura gramatical descrita nas “gramáticas normativas” que têm como papel elaborar um manual a respeito da arte de falar e escrever bem⁹⁵ e resultam de uma intervenção direta do Estado que produziu a homogeneização e a fixação da terminologia gramatical.

O sentido positivo que os termos “apurado” e “moderna” assumem em relação à “língua” funda-se em concepção de “instrumento de comunicação”, relacionada à perspectiva de pensamento de base lógica. Vejamos outro trecho no qual se enfatiza essa visão:

⁹⁵ Franchi (2006, p. 53) argumenta que as gramáticas prescritiva e normativa, em vez de refletirem teoricamente sobre a linguagem, elaboram um manual sobre a arte de falar e escrever bem, segundos os mais diferentes critérios.

- A prova não se preocupa em medir especificamente o grau de conhecimento que os candidatos possam ter do sistema linguístico, com suas leis e nomenclatura científica específica. Por esse motivo, não há, nas questões formuladas, referências a tais problemas.

Contudo, é fundamental o domínio hábil e correto do versátil instrumento que é a língua. - Espera-se que o candidato seja capaz de ordenar logicamente o pensamento, de falar e de escrever com clareza e correção, bem como de julgar com clareza e correção, daquilo que ouve ou vê; de relacionar ideias e articular raciocínios; de captar inteligentemente o pensamento contido num texto, analisando as etapas de seu desenvolvimento para chegar a uma síntese final.

O que interessa, portanto, é avaliar a competência e o desempenho linguístico do candidato, isto é, o seu conhecimento dos mecanismos básicos da linguagem e sua capacidade de utilizá-los e transformá-los conscientemente. (Programas de Língua Portuguesa de 1978 a 1991, seção Anexos, pp. 194-196) (Grifos nossos).

Dado o caráter interdiscursivo, no qual se insere nossa reflexão, no fragmento acima, observamos que o discurso gramatical tradicional entra em relação com seu *Outro*, o discurso linguístico. De acordo com Maingueneau (2005, p.39), “no espaço discursivo, o *Outro* não é nem um fragmento localizável, uma citação, nem uma entidade exterior; não é necessário que seja localizável por alguma ruptura visível da compacidade do discurso”. Nesse quadro, o *Outro* (o discurso linguístico) está suposto na língua “apurada”, “correta” e “lógica” pelo seu avesso, ou seja, nos empregos da língua portuguesa considerados não “apurados”, “errados” e “ilógicos”, o que supõe que há outras variedades da língua. O discurso tradicional gramatical, em perspectiva prescritiva, compara essas variedades e as considera como “menos” apuradas.

Cada conjunto de semas “positivos” e “negativos” associa-se a uma posição discursiva que a “faz interpretar os enunciados de seu *Outro*, traduzindo-os nas categorias do registro negativo de seu próprio sistema” (MAINGUENEAU (2005, p. 103). Junte-se a esse “simulacro” construído de outro discurso, o fato de que “no conjunto de enunciados que lhe são dirigidos, o discurso responde àqueles que lhe parecem os mais ameaçadores” (MAINGUENEAU, p.2005, p.114).

Em nossa visão, para antecipar a “ameaça” feita a seus próprios postulados, no Recorte 1, articulam-se os conectores (“contudo”, “portanto) e as negações (“não se preocupa”, “não há”). De acordo com Maingueneau (1997, p.80), num enunciado negativo é preciso distinguir duas proposições, a saber, uma proposição primeira e uma outra que a nega. Diante dessa consideração, observamos que, logo no início do

fragmento, refuta-se o argumento de que a “prova” poderia medir “especificamente” o “grau de conhecimento teórico” dos candidatos.

Para aprimorar a análise dos dados, recorreremos às pesquisas desenvolvidas por Adam (2008, pp.191-192). Para o autor, os “conectores argumentativos” permitem a reutilização de um conteúdo proposicional como um argumento. Dentre eles, o autor enumera os “conectores contra-argumentativos” como o “contudo” e os “conectores argumentativos marcadores de conclusão”, como, por exemplo, o “portanto”.

Podemos observar como o conector “contudo” opera, no fragmento acima, para colocar em oposição o “conhecimento teórico” e a língua como “instrumento”. Essa oposição constrói uma argumentação que refuta uma perspectiva de normatização dos usos da língua. Essa rejeição articulada à negação antecipa uma possível crítica ao caráter exclusivamente teórico das questões da prova de Língua Portuguesa, como por exemplo, aquelas que buscam verificar se o candidato sabe a definição de substantivo ou de verbo. A refutação enfatiza-se na explicação para a frase seguinte: “não há, nas questões formuladas, referências a tais problemas”.

No terceiro parágrafo, do recorte transcrito, observamos que a expressão “o que interessa” retoma as informações dos parágrafos anteriores (as negações, a definição de língua e a valorização da fala e da escrita associadas à “clareza”, à “lógica”, à “inteligência”, à “articulação” e à “correção”). Essa retomada direciona a uma reinterpretção dos objetivos da prova, ou seja, “o que interessa” é avaliar a “competência e o desempenho linguísticos do candidato”. Entra em cena a expressão “isto é”, pois é necessário fornecer uma explicação para os termos “competência” e “desempenho”. Nesse fragmento, recorre-se, então, ao recurso da parafraseagem.

De acordo com Maingueneau (1997, pp. 93-95), um enunciado é constantemente atravessável por um “metadiscurso” e pode ser observado, por exemplo, em expressões como “em todos os sentidos da palavra”⁹⁶. Nos fragmentos acima, observamos que a operação da parafraseagem funciona como “um bloqueio à infinidade de possíveis interpretações” (MAINGUENEAU, 199, p. 96) do que seja “competência” e “desempenho” linguísticos. Assim, nas condições propostas, nos Programas, esses termos ratificam a linguagem em situações concretas de uso. Por fim, o “portanto”

⁹⁶ No capítulo “Pressupostos Teóricos, apresentamos que para Maingueneau (1997, p.96), entre as operações metadiscursivas, a parafraseagem é “uma tentativa de controlar em pontos nevrálgicos a polissemia aberta pela língua e pelo interdiscurso”.

conclui um direcionamento argumentativo, que busca imprimir coerência aos objetivos da “prova”. Temos um trajeto nos enunciados: a prova não medirá o grau de conhecimentos especificamente teóricos, mas avaliará como os candidatos utilizam os mecanismos que constituem a língua.

O conector “em suma” funciona como uma retomada do que foi dito e conduz a uma nova formulação, que busca dar coerência à lista com termos gramaticais e linguísticos:

[...] em suma, o exame visa a avaliar no candidato: a) sua capacidade para grafar corretamente as palavras da língua, b) a extensão de seu léxico (ativo e passivo), c) o seu conhecimento das normas da língua, que possibilitam a construção de frases corretas e claras; d) a sensibilidade diante dos recursos estilísticos da língua que permitem uma expressão original, mais significativa e agradável, e) o senso de ritmo lógico da frase, f) capacidade de compreender as ideias de um texto e, analisando-as, chegar a sua síntese. (Programas de Língua Portuguesa de 1977 a 1989, seção Anexos, pp.194-195) (Grifos nossos).

Diante dessas considerações, conforme analisamos, são agenciados os conectores (“contudo”, “portanto”, “em suma”) e a parafrase para se construir uma argumentação que direciona a concepção de linguagem fundamentada no pensamento de base lógica e na correção e, por isso, sustenta-se na gramática normativa. Esses conectores imprimem ao texto um efeito de exclusão, ou seja, excluem-se as concepções gramaticais voltadas apenas ao sistema teórico da língua e silenciam-se as teorias que consideram as variedades linguísticas. Essa exclusão remete à situação de produção dos discursos, na qual o discurso gramatical tradicional procura excluir as variedades da língua e, conseqüentemente, os discursos linguísticos.

Instaurada a relação polêmica entre esses dois discursos, os termos “lógica”, “clareza” e “correção” e seus opostos “ilógicos”, “ambíguos” e “errados” estabelecem os usos da língua portuguesa tendo como referência os usuários de prestígio e de autoridade. Em nossa visão, essa referência ao “bom” emprego da língua portuguesa não pode ser relacionada apenas aos estudos da linguagem que buscam descrever a língua, sem atribuir uma avaliação de quais usos seriam “certos” ou “errados”.

Ao considerarmos que a delimitação do espaço discursivo articula a possibilidade de confrontar relações entre diferentes campos discursivos⁹⁷, podemos observar que a lista acima remete aos estudos sobre a linguagem, mas também alude às imposições legais que regem os documentos. Dentre várias imposições (como o título dos Programas “comunicação e expressão” e “língua portuguesa”, e a concepção de linguagem, itens impostos por meio da lei 5692/71⁹⁸) destacamos a Portaria nº. 36 de 28 de Janeiro de 1950, que uniformiza a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB)⁹⁹.

Além desse conjunto de leis, as categorias gramaticais apresentadas, nos Programas (dentre elas, destacamos: sistema ortográfico, formação de palavras, concordância nominal e verbal) remetem aos estudos gramaticais tradicionais, unificados com força de lei. Nessa “uniformização”, a gramática é dividida em três partes (Fonética, Morfologia e Sintaxe). Como essa nomenclatura circula no ambiente escolar e atribui-se a ela a função de atuar na escrita, apresentar esses itens é um recurso que ajuda na construção do efeito de coerência dos enunciados. Isso porque, além de “julgar” os usos da língua como “corretos/errados”, lembramos que os Programas são documentos, inseridos em editais da FUVEST e, por isso, devem responder às leis que regem o concurso vestibular.

No quadro da Análise do Discurso, não se pensa em “coerência”, mas em efeito de coerência¹⁰⁰. Nessa perspectiva, as informações veiculadas nos Programas vão ganhando sentido a partir dos indícios deixados no texto (dos operadores argumentativos e da parafraseagem), e, assim, é possível entender como foi construído esse efeito de completude.

Para refletir com mais cuidado a respeito do âmbito jurídico, primeiramente, retomemos os estudos de Paquette (2001). Para o autor, quando houve a necessidade de

⁹⁷ Maingueneau (2005, pp. 125-134) propõe hipótese que é possível articular discurso e instituições através de um sistema de restrições semânticas comuns. O autor relaciona, como exemplo, a imbricação existente entre o do discurso do humanismo devoto e a Contrarreforma Católica.

⁹⁸ § 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira. (BRASIL, LEI N. 5.692, de 11 de agosto de 1971).

⁹⁹ Art.1º - Recomendar a adoção da Nomenclatura Gramatical Brasileira, que segue anexa à presente Portaria, no ensino programático da Língua Portuguesa e nas atividades que visem à verificação do aprendizado, nos estabelecimentos de ensino. (Uniformização e simplificação da Nomenclatura Gramatical Brasileira, PORTARIA Nº 36, DE 28 DE JANEIRO DE 1959).

¹⁰⁰ Como apresentamos no segundo capítulo, a coerência não é entendida apenas como o encadeamento lógico entre as partes do texto, mas como um efeito de não-contradição obtido por meio, principalmente, do emprego dos conectores. Além disso, supõe a atividade de um leitor que reconstrói o sentido através das “pistas” textuais.

normatizar os usos linguísticos, algumas características exigidas pelo jurídico para construir essa normatividade fundavam-se em termos tais como as leis, a lógica, a clareza e a correção. Conforme analisamos, esses termos afloram nos documentos desse período. A partir deles, construiu-se um conjunto de regras que impõe um modo de escrever e regula o comportamento linguístico dos candidatos.

Assim, os usos valorizados como “corretos”, “lógicos” e “claros” como “únicos” e “universais” são determinados por um conjunto de leis sobre a linguagem (por exemplo, a ortografia e a nomenclatura gramatical brasileira). Nesse sentido, justifica-se a necessidade da gramática normativa, pois caberá a ela prescrever as regras que normatizarão o uso da língua. Recorrer a esse modo de entender os usos da língua portuguesa imprime coerência aos Programas desse período, pois supõe a necessidade de regulamentar a língua, o que é um aspecto jurídico. Tal discurso é aceito socialmente, uma vez que é amplamente difundido pelas instituições, dentre elas, a escola.

Outro ponto a ser considerado é o de que a “língua apurada” remete a um modo de se expressar dos “grandes nomes da literatura”, a partir dos quais se atribui a imposição de um único modo de empregar a língua.

Temos, então, outro elemento legal que sustenta os enunciados dos Programas desse período, ou seja, esse ideal de língua “apurada” e “moderna” funciona como uma “lei”. Barbaud (2001, p. 263) postula que “a língua só é legítima” na medida em que tem “força da lei”. Conforme apresenta o autor, para que o falante não sinta seu falar como ilegítimo, de forma consciente ou não, ele orienta sua competência no sentido de uma aprendizagem objetiva das formas protocolares (os usos da língua feitos pelo Estado).

Por fim, componentes do jurídico agem para construir o efeito de coerência quando discursos antagônicos sobre a linguagem entram em relação de polêmica. Referir-se a esses princípios permite sustentar uma avaliação do que seja o “bom” uso da língua Portuguesa sem causar “estranheza” ao candidato. Esses elementos também podem ser observados no recorte 2. No entanto, no próximo recorte, observa-se uma inversão, pois o discurso que prevalece é o linguístico.

4.3.2. Período de 1992 a 1998: a *língua como código*

Nos textos que compõem esse período, verificamos que o discurso a respeito da língua funda-se nas novidades desenvolvidas pelos modernos estudos linguísticos, principalmente os que se referem ao sociovariacionismo. Assim, temos os Programas saturados por termos como “variedades”, “manifestações”, “situação de uso”. Concomitante a essa perspectiva, há um discurso mais tradicional. Abaixo, transcrevemos o segundo recorte, o qual é organizado por meio do operador argumentativo “não apenas - mas também”.

Recorte 2

- Esses procedimentos implicam não apenas o conhecimento das estruturas básicas da língua e sua convencionalização em normas, mas também o exercício de operações analíticas e a compreensão das dimensões históricas e sociais da linguagem.

Uma vez que esses procedimentos se desenvolvem, principalmente, por meio da interação com diferentes manifestações da linguagem, e que é na situação do texto - e não na frase isolada - que podem ser verificados, as provas privilegiarão operações sobre textos, em sua variedade, e a observação dos fenômenos linguísticos em sua realização textual, a saber (...) (Programas de Língua Portuguesa de 1992 a 1998, seção Anexos, pp.197-199) (Grifos nossos).

De acordo com os estudos de Maingueneau (2005, p. 41):

“[...] cronologicamente, é o discurso precisamente chamado ‘segundo’ que se constitui através do discurso ‘primeiro’ parece lógico pensar, então, que esse discurso primeiro é o Outro do discurso segundo”.

Ao analisarmos o Recorte 2, entendemos que o discurso primeiro (associado a uma perspectiva gramatical) é o *outro* do discurso segundo (associado aos estudos linguísticos modernos), o qual, por sua vez, dadas as suas próprias restrições semânticas, rejeita os postulados do discurso tradicional.

Tal rejeição opera por “simulacro”, pois se constrói a imagem negativa do discurso “tradicional”, ao atribuir-se a ele uma perspectiva reducionista da língua, uma vez que esse discurso, na visão dos modernos estudos linguísticos, seria restrito à descrição das “estruturas básicas da língua” e à análise da “frase”.

Essa negação do caráter da língua restrito a uma estrutura, o que, pelo menos em hipótese, costuma ser atribuído ao discurso sobre a linguagem fundamentado em uma perspectiva tradicional pode ser descrita a partir do par “não apenas – mas também”. Em nossa visão, esse conector opera argumentativamente para defender uma concepção de “língua” que não se funda apenas nas “estruturas básicas da língua” e na “convencionalização em normas”.

Antes de procedermos à análise do segundo parágrafo, propomos observar outro trecho em que o par “não apenas - mas também” tem a função de negar os postulados dos estudos gramaticais tradicionais:

- em função disso, espera-se que o estudante já compreenda que a língua é um código em que não apenas existem leis de funcionamento interno, mas também sedimentam conhecimento, cultura e visão de mundo dos falantes que dela se utilizam. (Programas de Língua Portuguesa de 1992 a 1998, seção Anexos, pp. 197-199) (Grifos nossos).

Para Adam (2008, p.163), uma das classes dos conectores são os “organizadores enumerativos”, os quais segmentam e ordenam a matéria textual. Em nossa visão, essa definição se aplica ao par “não apenas - mas também”. Esse conector articula termos completivos nominais: “em que existem leis de funcionamento” e “em que sedimentam conhecimentos, cultura e visão de mundo dos falantes que dela se utilizam”. Esses complementos se referem ao “código”. Temos, então, dois argumentos: o primeiro, “em que existem leis de funcionamento”, estabelece uma argumentação a favor de uma concepção de língua estruturalista: há um código com leis de funcionamento.

Essa é uma argumentação aceita nos Programas e “espera-se” que o aluno “já compreenda” essa concepção. Assim, apesar de a primeira concepção de “língua” ser definitiva para algumas áreas de estudos da linguagem e de se afirmar que candidato já a compreende, acrescenta-se outro argumento de igual força argumentativa: a língua é um código em que “se sedimentam conhecimentos, cultura, visão de mundo dos falantes que dela se utilizam”. Com esse último argumento, nega-se o caráter exclusivo que o

“código” possa ter e apresenta-se uma concepção, na perspectiva adotada, mais abrangente de língua.

Essa argumentação que visa a associar o sistema da língua a “leis e nomenclatura” e a “visão de mundo, conhecimento” não é pontual; ela estrutura todos os enunciados dos textos que compõem esse período. Assim, estão lado a lado enunciados como “operar com a norma linguística culta” ou “sobre textos com outros níveis de linguagem”. Os dois pressupostos de “código” sustentarão uma prova que se pauta na “variação”, mas exige uma “norma linguística culta”.

Tal perspectiva mais abrangente da língua é possível graças aos estudos linguísticos modernos. Um exemplo pode ser encontrado no segundo parágrafo do recorte:

Uma vez que esses procedimentos se desenvolvem, principalmente, por meio da interação com diferentes manifestações da linguagem, e que é na situação do texto - e não na frase isolada - que podem ser verificados, as provas privilegiarão operações sobre textos, em sua variedade, e a observação dos fenômenos linguísticos em sua realização textual, a saber: (...) (Programas de Língua Portuguesa de 1992 a 1998, seção Anexos, pp. 197-199) (Grifos nossos).

Observamos que se procura construir uma imagem de que o exame de seleção valorizará uma perspectiva textual, a qual ultrapassa a leitura superficial do texto e a “frase isolada”. Assim, apesar da definição de língua apresentar-se como “código”, essa argumentação remete às concepções de linguagem que estudam o texto em relação ao contexto e que consideram as diferentes manifestações da linguagem.

Ao confrontarmos essa posição de defender que a prova privilegiará “operações sobre textos” com os desdobramentos históricos sobre a linguagem, entenderemos a importância de se empregar termos como “variedade” e “realização textual”, os quais remetem a um processo discursivo em que se produz historicamente o exame e se relaciona ao desenvolvimento dos estudos linguísticos que consideram o “texto” como unidade de análise. Conforme apresentamos no capítulo anterior, a maior mudança verificada, nos últimos anos, no ensino de Língua Portuguesa, relaciona-se ao deslocamento do foco na gramática normativa para o foco no texto. Com a renovação da área, a Linguística é a disciplina que direcionará os estudos de linguagem e, nessa

perspectiva, dominar os recursos linguísticos não bastaria para a interpretação de textos ou para a escrita.

Associados aos termos que remetem aos estudos linguísticos, observemos outros trechos em que há uma proximidade com o discurso gramatical tradicional em uma perspectiva normativa:

1) Reconhecem e distinguem diversas possibilidades de utilização da Língua Portuguesa em seu registro escrito. (Programas de Língua Portuguesa de 1992 a 1998, seção Anexos, pp. 197-199) (Grifos nossos).

2) Refletem sobre essas possibilidades de modo a identificar e empregar as formas mais adequadas a dada situação de comunicação. (Programas de Língua Portuguesa de 1992 a 1998, seção Anexos, pp. 197-199) (Grifos nossos).

3) Operar sobre a norma linguística culta (e suas convenções) ou sobre textos com outros níveis de linguagem. (Programas de Língua Portuguesa de 1992 a 1998, seção Anexos, pp. 197-199) (Grifos nossos).

Para refletir sobre os trechos acima, retomamos Maingueneau (2005, p.82), quando o autor postula que um discurso define “uma certa relação com outros campos”. Ao evocarmos a relação que se estabelece entre diferentes campos discursivos, entendemos que expressões como “empregar as formas mais adequadas” e “operar sobre a norma culta” inspiram-se mais no discurso gramatical do que no discurso linguístico, uma vez que parece haver um assentamento nas regras gramaticais invariáveis, descritas na gramática normativa. A justificativa para que esses conhecimentos permaneçam na prova é assentada nas práticas escolares. Vejamos:

O aluno que completa o segundo grau terá acumulado conhecimentos que lhe permitiram transformações em seu desempenho e competência linguísticos. A escola lhe possibilitou contato mais sistemático com diferentes manifestações da língua, em diversas normas. Em função disso, espera-se que o estudante já compreenda que a língua é um código em que não apenas existem leis de funcionamento interno, mas também se sedimentam conhecimento, cultura e visão de mundo dos falantes que dela se utilizam. (Programas de Língua Portuguesa, de 1992 a 1998, seção Anexos, pp. 197-199) (Grifos nossos).

Para analisarmos os fragmentos acima, recorreremos a três estudos de Adam (2008). O primeiro se refere aos tempos verbais, que, na concepção do autor, repartem-se em diversos planos da enunciação, como, por exemplo, as oposições constatadas entre o presente e o futuro do pretérito (ADAM, 2008, p. 111). Uma ilustração dessa repartição pode ser observada nos tempos verbais empregados nos fragmentos. Verifica-se que o emprego do futuro do presente composto (“terá acumulado”) supõe um estado anterior de aprendizado, no qual o aluno entrou em contato com certos conhecimentos linguísticos. Essa relação é enfatizada argumentativamente com emprego do pretérito perfeito (“possibilitou”). Por fim, o modo subjuntivo (“compreendam”) subordina os conhecimentos (“língua é um código”) ao aprendizado escolar.

O segundo estudo de Adam a que recorreremos para entender o trecho acima, refere-se a certos conectores argumentativos que adquirem um “caráter polifônico”, pois permitem dar a entender a voz do destinatário visado na argumentação (ADAM, 2008, p. 189-190). Em nossa visão, o pronome “que”, introdutor das relativas (“O aluno que completa o segundo grau” e “conhecimentos que lhe permitiram”), articulado ao emprego dos tempos verbais, apresenta esse “caráter polifônico”, pois, após ter-se admitido essas proposições acerca da relação entre os conhecimentos linguísticos e a escola, coloca-se o leitor na obrigação de admitir a validade que se quis tirar dessas asserções.

E o terceiro estudo sobre os conectores que sustenta nossas afirmações é a constatação de que há, dentro da classe dos conectores, os “organizadores textuais”. Essa classe de conectores ordena as partes e a representação discursiva nos eixos maiores do tempo e dos espaços” (ADAM, 2008, p.183). No fragmento acima, “em função disso” é um exemplo desse tipo de organizador textual, pois, associado à pontuação, articula dois espaços. O primeiro refere-se ao fato de que a escola é o lugar onde se aprendem certos conhecimentos linguísticos. O segundo alude ao fato de que as provas de Língua Portuguesa exigem o conhecimento de que a língua seja um “código”, porque assim o faz a escola.

Por meio da argumentação, estabelece-se uma relação entre certo conhecimento linguístico produzido na escola e a prova de Língua Portuguesa. Cabe ao vestibular legitimar essa relação, o que é feito quando, nos Programas, anuncia-se o objetivo da prova:

Assim, as provas visam a verificar como os candidatos (...) (Programas de Língua Portuguesa, de 1992 a 1998, seção Anexos, pp. 197-199) (Grifos nossos).

De acordo com o trecho acima, a instituição é dotada de poderes jurídico-legais para proceder à verificação dos conhecimentos do candidato, supostamente adquiridos na escola. Outro tipo de estrutura que articula essa relação pode ser vista a partir do uso do verbo “supor”. Vejamos:

Supõe-se que, para a leitura, compreensão crítica e interpretação de textos literários e não literários, o candidato seja capaz de (...) (Programas de Língua Portuguesa, de 1992 a 1998, seção Anexos, pp. 197-199) (Grifos nossos).

À “suposição” acima, seguem-se expressões iniciadas com verbos no infinitivo: “operar sobre a norma culta e suas convenções”, “reconhecer a natureza e a especificidade de cada texto”, “comparar e relacionar textos”, “relacionar textos e seu contexto”. Esses termos verbais permitem a seguinte leitura: desde que o candidato saiba “operar sobre a norma culta (e suas convenções) será capaz de ler, compreender e interpretar textos”; ou, “desde que o candidato saiba reconhecer a natureza e a especificidade de cada texto será capaz de ler, compreender e interpretar textos”. Essas considerações encaminham à conclusão de que, nesse período, a normatização do *bom* uso da língua portuguesa, nos Programas, funda-se na gramática tradicional, mas também nos modernos estudos linguísticos.

De uma perspectiva interdiscursiva, observamos que, nos Programas, ao referir-se aos conteúdos escolares, tomados em sua unicidade, há uma argumentação que, talvez, antecipe uma possível ameaça aos conteúdos que nortearão a Prova de Português. Por isso, conforme analisamos, atribui-se à escola a responsabilidade pelos conteúdos exigidos nessa avaliação. Além disso, essa referência à escola, em nossa opinião, também se fundamenta em uma exigência jurídica estabelecida para os Programas. Isto porque, tal qual no Recorte 1, há um conjunto de imposições legais que regem os documentos. Destacamos abaixo o artigo que foi retirado da Resolução nº. 971, da qual fazem parte os Programas de Língua Portuguesa, publicados no *Manual do candidato* e no Diário Oficial:

Artigo 2º - O Concurso Vestibular estará aberto aos que houverem concluído ou estejam em vias de concluir o curso de segundo grau ou equivalente, bem como aos portadores de diploma de conclusão de curso superior oficial ou reconhecido, devidamente registrado. (Resolução CGC-3814, de 22-4-91) (Manual do candidato, p. 208, seção Anexos, p.193).

Apesar da lei 5692/71 ter sido extinta em 1996, a nova lei¹⁰¹ também determina que apenas os candidatos que cursaram o Ensino Médio podem ter acesso ao vestibular. Além disso, a resolução acima, determinada pela própria instituição, estabelece os conhecimentos escolares como parâmetros para o vestibular.

Diante dessas considerações, observamos que, nos Programas desse período, inaugura-se uma forte mudança em relação ao anterior, a qual remete às inovações linguísticas, principalmente às pesquisas sociovariacionistas. Nessa visão, observamos que a noção de língua é clara e explicitada. O texto é tomado como unidade de análise, a situação e o contexto de produção são privilegiados, há o emprego do conceito de “variedade” para se tratar da língua, e os textos orais e escritos são considerados.

Perante tais apontamentos, acreditamos que a concepção de linguagem defendida, nos Programas, privilegia os estudos linguísticos modernos e a eles incorpora os estudos gramaticais tradicionais, em uma perspectiva descritiva. Essa atitude permite depreender dos enunciados uma aparência de neutralidade em relação aos usos da linguagem, ou seja, não se elege uma norma única, homogênea e apoiada na literatura. No entanto, a “norma” idealizada não é eliminada, pois há a proposta de que a língua seja normatizada a partir de “um” código, o que implica “uma” só gramática¹⁰². Temos, então, instaurada uma viva polêmica entre os modernos estudos linguísticos que partem do princípio de que as variedades constituem a língua e uma concepção gramatical tradicional, a qual, por sua vez, estabelece uma variedade como superior à outra.

¹⁰¹ Na Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecem-se as diretrizes e bases da educação nacional. Destacamos o item II do artigo 44, no qual se faz referência ao ingresso à educação superior: “II. de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo”.

¹⁰² De acordo com Rey (2001, p. 126), uma “língua” corresponde “por definição a um sistema e a um só, a uma gramática”. Assim, para o autor, ao se descreverem duas variantes será preciso fazê-las depender de um único sistema, o qual, por seu turno, encarrega-se de das oposições funcionais realizadas nos dois usos. Para Franchi (2006, p. 23), embora a gramática descritiva não pressuponha a manutenção dos mesmos preconceitos que a gramática normativa, ela pode se transformar em um instrumento para as prescrições da gramática normativa.

Em face desse conflito regrado, nos documentos desse período, vai-se construindo uma argumentação que procura aproximar diferentes concepções de linguagem, com o fundamento de que elas são aprendidas na escola. Essas concepções se referem à normatização dada pelo discurso gramatical tradicional, por isso há os mesmos termos, apresentados no primeiro período: “leis”, “normas”, “código”. De acordo com Barbaud (2001, p. 268), “a seleção das formas pelos falantes não é aleatória. Ela é, regra geral, função da estratificação social da comunidade linguística à qual pertence o falante”. Assim, para o autor, “a língua do Estado” resulta no “emprego de formas padronizadas visando à unicidade funcional” BARBAUD (2001, p.269).

Além disso, de acordo com o conjunto de textos que compõe esse período, a normatização dos usos da linguagem também está relacionada aos estudos linguísticos modernos. Assim, é preciso, dentre outras exigências, “conhecer a língua em suas variedades”, “empregar as formas mais adequadas”, operar sobre “textos de outros níveis de linguagem”, operar a análise dos elementos “que constituem o “texto” (coerência, coesão)”, ter “o domínio da natureza e da especificidade de cada texto (narrativo, dissertativo, poético...)”, “verificar elementos de composição relevantes para a interpretação, tais como: recursos expressivos, articulação entre as diversas partes e componentes do texto”.

Recorrer a esse conhecimento sobre os textos padroniza e impõe determinados usos da linguagem considerados como “adequados” e imprime um efeito de coerência aos Programas, já que essa normatização circula na escola, nos livros didáticos, na fala dos professores e acaba por se tornar uma espécie de lei, que impõe um modo de fazer um “bom” uso da língua portuguesa.

Por fim, a combinação dos conectores argumentativos (“não só - mas também”) e dos organizadores textuais atuam para a aproximação de diferentes concepções de linguagem. Com isso, o discurso linguístico incorpora o discurso gramatical tradicional, desde que os instrumentos linguísticos, habitualmente associados a ele, sejam aplicados a textos. Essa aproximação aponta para a polêmica que envolve os discursos postos em relação, ou seja, há um direcionamento argumentativo que conduz a silenciar as controvérsias entre os discursos postos em debate. Os elementos do jurídico (as leis e as normatizações gramaticais e linguísticas do uso da língua) constroem o efeito de coerência nos Programas, isso porque, o leitor (no caso, o candidato) reconhece essas normatizações como legítimas.

No próximo recorte, os mesmos elementos do discurso jurídico entrarão como condição de coerência. No entanto, não haverá menção à “norma”, mas será possível - estudar como se construirá a relação com o jurídico, a partir da ausência desse termo (“norma”), da parafra­sa­gem e do operador argumentativo “não só - mas também”.

4.3.3. Período de 1999 a 2002: *língua como repertório léxico-gramatical disponível para a ação pela linguagem.*

Nos textos que compõem esse grupo de manuais publicados pela FUVEST ganham espaço os discursos linguísticos modernos, principalmente os que se referem à teoria da enunciação. Concomitantemente a esses estudos, permanece uma concepção mais tradicional da língua. Abaixo, transcrevemos o terceiro recorte que é representativo dessa dupla pressão:

Recorte 3

Para alcançar tais objetivos, o candidato deve dominar o conteúdo dos itens adiante arrolados. Insista-se em que a verificação desse conhecimento se fará sempre por meio de sua aplicação a textos de qualquer extensão e natureza. Fica implícita a necessidade de uma nomenclatura a que o candidato já se terá habituado no decorrer de sua formação, no ensino fundamental e médio, mas cujo conhecimento não será tido, jamais, como um fim em si. (Programas de 1999 a 2002, seção Anexos, pp. 201-203) (Grifos nossos).

Os termos “itens”, “conhecimento” e “nomenclatura” são os mecanismos coesivos lexicais usados para apresentar a lista com termos gramaticais e linguísticos. Essa retomada indica um conflito regrado entre esses termos, pois é necessário retomá-los e explicá-los constantemente. A parafra­sa­gem, entendida nesta pesquisa tal qual propõe Maingueneau (1997), é uma tentativa de resolver esse conflito e legitimar a posição apresentada no Programa de que a “nomenclatura” é necessária.

A rejeição a uma concepção “estritamente” formal e tradicional da língua não é isolável nos trechos que apresentamos, mas está situada no encadeamento dos textos desse período e pode ser analisada por meio dos operadores argumentativos “não só - mas também”. Vejamos:

[...] essas marcas seriam não só estritamente formais (fonológicas, morfológicas, sintáticas e lexicais), mas também semântico-pragmáticas. (Programas de 1999 a 2002, seção Anexos, pp. 201-203) (Grifos nossos).

Retomando os estudos de Adam (2008, p.183), sobre os “organizadores enumerativos”, observamos que “não só - mas também”¹⁰³ é um par por meio do qual articulam-se dois argumentos: o primeiro aceita que a língua tem um caráter “formal” e, o segundo, considera que a língua tem um caráter “semântico-pragmático”. Essas afirmações devem ser analisadas em conjunto com o advérbio “estritamente”. Esse advérbio permite pensarmos que, nos Programas, não se descarta uma concepção formal da língua, mas se critica uma perspectiva que restringe a língua à fonologia, à morfologia e ao léxico. Aproximar as “marcas” formais e as “semântico-pragmáticas” permite dar coerência à lista com conteúdo gramatical e linguístico que será apresentada nos textos desse grupo.

Essa argumentação constrói uma formulação em que a interdiscursividade polêmica se evidencia. No fragmento acima, o discurso-paciente (gramatical tradicional) é traduzido como aquele que concebe a língua de modo “estritamente” formal, e o discurso-agente (linguístico), por seu turno, como aquele que considera as relações de sentido, supostas na língua. A polêmica pode ser entendida ao lembrarmos o que Maingueneau (2005, p. 114) postula: “a controvérsia se desdobra em dois terrenos ao mesmo tempo. Cada discurso deve simultaneamente responder aos golpes que recebe e dar golpes”.

A partir do advérbio “jamais”, podemos observar que o discurso “moderno” simula outro ponto para desqualificar o “tradicional”. Isto porque, ao retomarmos as

¹⁰³ Para a análise do par “não só-mas também”, além dos estudos de Adam, procuramos retomar as propostas de Guimarães (1985). No artigo “Não-só...mas também: polifonia e argumentação”, o autor postula que esse par supõe argumentos ou conclusões. Para Guimarães, diferente do conector “e” que unem elementos com a mesma força argumentativa, no par “não só... mas também” os elementos articulados podem ser atribuídos a enunciações diferentes.

considerações de Maingueneau acerca da “negação” (1997, p.80), observamos que, no fragmento acima, são colocadas duas proposições. A primeira é que o “conhecimento” gramatical e linguístico é “tido como um fim em si mesmo”, e o segundo “jamais será tido como um fim em si mesmo”. Temos, então, o simulacro que se produz no discurso linguístico a respeito do discurso gramatical, o qual é acusado de usar a nomenclatura de modo inútil, pois se restringe a ela mesma.

Apesar dessas considerações sugerirem que o discurso linguístico adquire “status” social, cabe lembrar que um “discurso não desaparece, seus suportes não se dissipam brutalmente, mas ele recua para a periferia” (Cf. MAINGUENEAU, 2005, p.43). Para Maingueneau:

“[...] Em outras palavras, se o discurso segundo não tem mais nada a ver com o discurso primeiro, nem por isso ele, necessariamente, deixa de ter relação com as estruturas semânticas correspondentes, nas quais continuará a ler a figura de seu *Outro*”.

Em nossa visão, nesse período, o discurso primeiro (gramatical tradicional) desloca-se e recua, pois não tem mais a força e o destaque que observamos nos Recortes 1 e 2, mas ainda tem influência nos documentos, como observamos na “nomenclatura” com forte apelo gramatical: *flexão verbal, formação de palavras, concordância nominal e verbal, pronomes*. Tais categorias são as mesmas apresentadas nos dois primeiros períodos, sendo que se sustentam nas normatizações presentes na Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB).

Se pensarmos que, na hipótese da competência discursiva, postula-se:

“[...] nos enunciadores de um discurso dado o domínio tácito de regras que permitem produzir e interpretar enunciados que resultam de sua própria formação discursiva e, correlativamente, permitem identificar como incompatíveis com ela os enunciados das formações discursivas antagônicas”. (MAINGUENEAU, 2005, p.23).

Observamos que essa “nomenclatura” inspira-se no discurso do *Outro* (gramatical tradicional), e, portanto, incompatível com o discurso linguístico moderno, justifica-se, nos Programas, por ser um conhecimento a que o aluno se “habitua” no “ensino fundamental e médio”. Essa justificativa é construída ao longo da apresentação

das proposições que nortearão a prova de Língua Portuguesa. Abaixo, transcrevemos outro fragmento que, associado ao Recorte 3, nos ajudará a entender essa construção:

A prova de Português visa avaliar no candidato a formação que traz, na área, dos graus anteriores de escolaridade. Entendendo a linguagem como uma ação constitutiva do sujeito que dela faz uso, espera-se encontrar no candidato a capacidade de ler, compreender e interpretar criticamente textos de toda natureza, literários e não literários, sabendo reconhecer os elementos de coesão e fatores de textualidade que lhes dão coerência. (Programas de 1999 a 2002, seção Anexos, pp. 201-203) (Grifos nossos).

Ao lermos o fragmento tendo como referência os estudos de Adam (2008) acerca dos tempos verbais, observamos que o presente do indicativo (como em “visa” e “traz”) supõe um estado anterior de aprendizado, no qual o candidato recebeu certa formação. A forma verbal “espera-se”, com força de imperativo, atrela os conhecimentos (“capacidade de ler, compreender e interpretar criticamente textos”; “reconhecer elementos de coesão e fatores de textualidade”) ao aprendizado escolar. Assim como no período anterior, admitir essas asserções implica reconhecer a relação estabelecida, nos Programas, entre um certo conhecimento linguístico produzido na escola e as proposições apresentadas na prova de Língua Portuguesa.

Lembramos que, no recorte anterior, apontamos para a elaboração de uma contra-argumentação que antecipa uma possível ameaça aos conteúdos que nortearão a prova de Português, razão pela qual se atribui à escola a responsabilidade pelos conteúdos exigidos. Essa referência à escola, de acordo com nossa hipótese, também se fundamenta em aspectos jurídicos que constituem a produção dos documentos.

No entanto, uma diferença dos Programas desse período em relação aos anteriores é que a “nomenclatura” a que se recorre para normatizar os usos da língua não tem como referência a “língua” apurada ou a “norma linguística culta”, pois é peculiar a esse grupo a ausência da referência à “língua” ou à “norma”. Além disso, não há, como nos outros períodos, termos como “leis”, “correto”, “clareza”, que, conforme procuramos sustentar, remetem ao processo de normatização da língua.

De acordo com essa análise, os conectores argumentativos (“não-só - mas também”, as negações, as gerundivas) constroem uma concepção de linguagem que se funda nos modernos discursos linguísticos e a eles se incorpora uma nomenclatura,

enumerada em uma lista, a qual apresenta algumas categorias geralmente associadas ao discurso gramatical tradicional, com o alerta de que os itens gramaticais não serão tidos como um “fim em si mesmo”. Essa concepção, em nossa visão, sustenta-se em outro campo do interdiscurso.

Isso porque a ausência de termos como “norma”, “leis”, sugere que todos os usos são prestigiados de acordo com a situação de uso. Assim, o diálogo com as inovações dos estudos linguísticos é acentuado, porque não haveria usos “ilegais” (fora da lei) ou “anormais”¹⁰⁴. Essa perspectiva produz também um número maior de usos atestados e cria-se uma imagem de língua heterogênea. Com isso, parece haver uma maior liberdade em relação à “norma linguística” e suas imposições e supõe-se a “norma” como os “usos habituais” aprendidos, principalmente no ambiente escolar.

Essas considerações inauguram uma mudança nos Programas em relação aos períodos anteriores, pois há influência das teorias da enunciação. A partir desse novo prisma, constatamos que a noção de língua é clara e explicitada, sendo que o texto é tomado como base para a interpretação, compreensão e análise das “marcas” formais. A compreensão dos textos é associada ao processo de construção de sentidos e não há a consideração de que uma variedade seja superior à outra, de modo que os textos orais e escritos são considerados. Assim, a normatização não é dada a partir de uma conformidade com o modelo único, “apurado” ou “culto”.

A regulamentação dos usos da linguagem, como no período anterior, tem como parâmetro, nos Programas, os estudos linguísticos modernos, os quais, por sua vez, seriam aplicados às práticas escolares de leitura e escrita. Esse vínculo com a escola fornece à atitude normativa sua justificativa mais forte¹⁰⁵, ou seja, os usos avalizados como “adequados” e “coerentes” são dados pelo domínio de uma metalinguagem linguística (dentre elas, “fatores de textualidade”, “marcas”, “pragmático”, “linguagem como ação”) necessária para a construção de textos “coerentes”. Assim, os conhecimentos aprendidos e que circulam na escola ganham um caráter de lei, uma vez

¹⁰⁴ Conforme apresentamos no Capítulo I, Rey (2001, pp. 117-118) postula que o termo “normal” pode desviar-se de “média” rumo à “anomalia” e “anormal”, ou seja, não conforme à “norma”.

¹⁰⁵ De acordo com Rey (2001, p. 134), é a pedagogia que “fornece à atitude normativa sua justificativa mais forte”, uma vez que “uma definição unívoca dos usos a transmitir é necessária: trata-se de julgar para escolher e escolher para ensinar”. Para o autor, frequentemente são os “reformuladores” preocupados com a eficácia social os responsáveis pelas “ações normativas”.

que não entrar em contato com esse conhecimento pode desqualificar o candidato, indicando sua incapacidade de ler criticamente ou de escrever textos coerentes.

Apesar de nesse período não se apresentarem termos como “norma”, “correto”, “leis”, “nomenclatura” e a construção dos sentidos dos textos serem entendidas a partir das “marcas textuais”, da “variação” e da “situação de interação” textual, a apresentação da lista com alguns termos gramaticais, com forte associação à gramática prescritiva, coloca em jogo os usos avalizados da língua portuguesa, prescritos nas regras gramaticais. Essa concepção ganha coerência se pensarmos na força que as regras gramaticais têm na sociedade e na escola, como um meio tradicional de normatizar a escrita e a produção, mesmo quando a variação linguística que constitui a língua está presente. Isto porque, de acordo com os estudos de Barbaud (2001, pp. 268-273), há uma disposição voluntária do “sujeito falante” em se identificar com os usos mais valorizados da linguagem. Essa valorização, por sua vez, resulta em um processo de uniformização e de padronização linguística descrita nas regras gramaticais que supostamente fixam os usos.

No quarto e último recorte, os discursos gramatical e linguístico coexistem de forma aparentemente pacífica. Para analisarmos como essa “harmonia” é instaurada, propomos analisar a relação entre os discursos a partir dos operadores argumentativos aditivos “bem como, mas também”.

4.3.4 . Período de 2002 a 2012: *língua como sistema heterogêneo que privilegia a norma escrita culta.*

Nos textos desse período, colocam-se em sintonia, de forma concomitante, os estudos conservadores da linguagem e as novidades dos estudos linguísticos. Pretendemos observar como se constrói o efeito de coerência que sustenta essa concomitância, principalmente, a partir do sintagma “norma culta”.

Abaixo apresentamos o quarto recorte, em que a argumentação é feita em torno dos aditivos “bem como” e “assim como”. Vejamos:

Recorte 4

A prova de Português visa a avaliar a capacidade de ler, compreender e interpretar criticamente textos de toda natureza - literários e não literários - bem como a capacidade de mobilizar conhecimentos linguísticos na produção de textos que atendam aos requisitos de adequação, correção, coesão e coerência.

O candidato deve, portanto, dominar a norma culta da língua escrita, reconhecer outras variedades linguísticas, assim como possuir um certo repertório de leituras de textos literários, no nível próprio do concluinte do Ensino Médio.

No que se refere aos conhecimentos linguísticos, tais competências supõem que o candidato domine os conteúdos dos itens seguintes. (Programas de Língua Portuguesa de 2002 a 2012, seção Anexos, pp. 203-209) (Grifos nossos).

Retomamos os estudos de Adam (2008, p.183) sobre os conectores aditivos e conclusivos para observar como o aditivo “bem como” e o conclusivo “portanto” direcionam a argumentação. No fragmento acima, apresenta-se o primeiro argumento: “a prova de Português visa a avaliar a capacidade de ler, compreender e interpretar criticamente textos de toda natureza - literários e não literários”. A seguir, por meio do aditivo “bem como”, apresenta-se outro argumento: “bem como a capacidade de mobilizar conhecimentos linguísticos na produção de textos”. Observamos que a partir desses conectores procura-se construir a imagem de uma “prova” que coloca, no mesmo patamar de importância, a leitura, a compreensão, a interpretação de textos e os “conhecimentos linguísticos”. Esse recurso de atribuir ao candidato diferentes competências também pode ser visto no trecho abaixo:

[...] o candidato deve, portanto, dominar a norma culta da língua escrita, reconhecer outras variedades linguísticas, assim como possuir um certo repertório de leituras de textos. (Programas de Língua Portuguesa de 2002 a 2012, seção Anexos, pp. 203-209) (Grifos nossos).

O emprego do “portanto”, assegura a coerência final do texto. Para tanto, colocam-se os enunciados anteriores: “compreender e interpretar criticamente”, “mobilizar conhecimentos linguísticos” como coorientados em relação àqueles que devem servir de conclusão, “dominar a norma culta da língua escrita e reconhecer outras

variedades”. O conector conclusivo supõe uma nova interpretação das informações apresentadas, indicando que não há um consenso a respeito de que a escrita de textos adequados, corretos, coesos e coerentes esteja relacionada aos conhecimentos linguísticos. Esses enunciados são contraditórios e o “portanto” têm por função interpretar esses propósitos argumentativos e encadear esse processo para resolver a contradição.

Em nossa visão, não se esclarece a contradição, mas se encaminha a uma conclusão a respeito do saber exigido do candidato. Essa exigência é apresentada por meio de uma ordem categórica: “deve dominar a norma culta da língua escrita”; em seguida, por meio do conector “assim como”, promove-se uma nova ordem: o candidato deve “reconhecer outras variedades”.

Além disso, o “portanto” direciona argumentativamente para outra conclusão: os conhecimentos sobre a língua portuguesa exigidos na prova de Português são próprios do concluinte do ensino médio. A escola, então, permanece no ideal de homogeneização dos conteúdos ensinados e a ela ainda é atribuído o papel de colocar o candidato em contato com certos conhecimentos linguísticos. No entanto, como observamos, no fragmento, o objetivo da avaliação da prova não é mais medir ou avaliar os conhecimentos escolares, mas a capacidade de leitura e produção dos candidatos.

Observamos que anunciar como expectativa do saber do candidato a “norma culta” e retomar o termo “correto” é um exemplo de como o discurso gramatical, por sua tradição, ainda tem grande respaldo social. Essa afirmação se embasa em Maingueneau (2005, p. 121), segundo o qual uma característica da memória é inscrever o discurso em uma “língua” que o legitima. Isto quer dizer que para o autor, “o discurso demanda Tradição e cria sua própria tradição”.

Ao mesmo tempo, ao retomarmos as hipóteses sobre a característica de uma competência discursiva para produzir enunciados derivados desse ou daquele discurso, observamos, nos Programas desse período, os seguintes enunciados compatíveis com o discurso linguístico e, de certo modo, incompatíveis com o discurso gramatical tradicional: “capacidade do candidato para ler, compreender e interpretar criticamente textos de toda natureza-literários e não literários” e “níveis de significação do texto”.

Nos fragmentos acima, constatamos, então, concepções de linguagem conflitantes, dadas nos termos “correto” e “adequado”. A “correção” parece não negar a “adequação” e se, para Maingueneau (2005, p.83), “o mais frequente é que haja

explorações semânticas contraditórias das mesmas unidades lexicais por diferentes discursos”, percebemos uma clara aproximação entre os termos “correto” e “adequado”, sendo possível atribuir-lhes uma relação de sinônimos.

Essa exploração semântica também pode ser observada na re-significação¹⁰⁶ da “norma culta” como uma entre outras “variedades”. Pensando nas possibilidades de contra-argumentação, apresentar a “norma culta” como uma variedade, rejeita a possível interpretação de que as outras variedades são inferiores e de que ela é a única e verdadeira. Assim, o termo “norma” vinculado à “cultura” e à “escrita”, pode ser considerado em seu caráter polissêmico¹⁰⁷, pois nele ressoam vários sentidos: ou a norma “apurada” e “correta” dos grandes literatos e gramáticos, ou o uso efetivo feito por uma classe social de prestígio, ou ainda, os usos determinados pela lei.

Maingueneau (2005, p.114) afirma que “polemizar é, sobretudo, apanhar publicamente em erro, colocar o adversário em situação de infração de uma Lei que se impõe como incontestável”. À luz dessa consideração, acreditamos que a “ordem categórica” (“dominar a norma culta da língua escrita” e “reconhecer outras variedades”) age de forma a refutar dois possíveis questionamentos. O primeiro diz respeito ao fato de que as inovações trazidas pelos estudos linguísticos não permitiriam a exigência de uma “norma culta”, sem considerá-la como uma das variedades linguísticas. O segundo sustenta-se no fato de que a norma culta tem força de lei, pois ela geralmente é associada à norma linguística imposta à sociedade. Essas duas antecipações sugerem que as futuras provas de Português poderão tanto apresentar questões em que “norma culta” é colocada como parâmetro para avaliar o erro, quanto questões que envolvam a variedade da língua¹⁰⁸.

Diante dessas considerações, notamos que nesse grupo, o discurso linguístico se apropria de alguns termos próprios do discurso gramatical, como “correção” e “cultura”.

¹⁰⁶ Indursky (2003, p. 106) afirma: “as oscilações de sentido sinalizam que os sentidos deslizam, e se transformam, se re-significam; elas são significativas de que o sentido não se cristaliza, pois em sua circulação social, diferenças são produzidas, as quais são responsáveis pela instauração da diferença no seio da Formação Discursiva em que se inserem”.

¹⁰⁷ Rey (2001, p. 128) afirma que ao se analisar os critérios de avaliação (juízos metalinguísticos) dos falantes e as variações linguísticas é possível conectar o normal e o normativo.

¹⁰⁸ Geraldí (1996, p.135) postula que não é “concretamente a língua padrão contemporânea que indica as estigmatizações, mas uma certa “imagem de língua correta e adequada” a responsável pelas qualificações postas em prática pelos falantes, quer professores, quer não professores”. Para o autor, decorre “destas observações que os juízos de valor a propósito de variantes linguísticas estão articulados não a fatos linguísticos efetivos, mas a imagens de como se deve falar ou a uma certa imagem de qual é a forma linguística correta.”

Isso porque, ao associar a produção textual ao “requisito” de correção, assim como apontar a existência da “norma culta”, tomada em sua unicidade, retoma os princípios categóricos do discurso tradicional. Esse caráter prescritivo enfatiza-se na apresentação das categorias gramaticais (como de concordância, ou regência) que podem normatizar como se escreve “corretamente”. Além disso, esse é o primeiro período, ao longo das mais de três décadas do exame vestibular, em que não se coloca o sintagma “norma culta” na lista com termos gramaticais e linguísticos ou nas explicações sobre os critérios de “certo/errado”, mas faz parte do primeiro parágrafo no qual estão as proposições que nortearão a prova de Língua Portuguesa. Essas mudanças sugerem que apesar da desqualificação sofrida pelo discurso gramatical tradicional, ele permanece no centro dos debates sobre o ensino da língua e da escrita¹⁰⁹. Assim, à nomenclatura empregada associa-se como, nos outros períodos, aquela que a NGB unificou, de modo que as leis regentes do vestibular ainda vinculam, juridicamente, os conhecimentos do vestibular, no que se refere à língua portuguesa, aos escolares.

Essas determinações podem ser observadas, tal qual nos Recortes II e III, no edital publicado pela FUVEST e que reproduzimos nesta pesquisa. Conforme analisamos, o ensino superior é estrito aos egressos do Ensino Médio. Além disso, a própria instituição estipula os conhecimentos escolares como objeto de avaliação. Vejamos outro Artigo do “Concurso Vestibular” em que se expressa esse objetivo:

O Concurso Vestibular de 2003 será composto de provas para avaliação dos conhecimentos comuns às diversas formas de educação do ensino médio e da aptidão intelectual do candidato para estudo superior. (Resolução CoG 4936, de 27 de junho de 2002, *Manual do Candidato*, Artigo 1º, p.35.)

Concomitantemente à concepção gramatical tradicional, nos Programas desse período, os estudos linguísticos modernos também são colocados no papel de normatizadores dos usos da língua por influenciarem as práticas escolares. Assim, continua-se a atribuir à escola a responsabilidade pelos conteúdos exigidos na prova de Língua Portuguesa. Essa regulamentação pode ser observada, entre outros fragmentos, na ordem categórica de que o aluno domine a norma culta e reconheça as variedades, ou

¹⁰⁹ Castilho (2010, p.102) postula que “a força da Gramática Tradicional manifestava-se e ainda se manifesta na convicção de que ensinar Português confunde-se com ensinar Gramática”.

suposição de que ele domine certos conceitos, como: “níveis de significação do texto”, ou “distinção entre variedades do português”.

Assim, por meio dos conectores aditivos e da ausência de explicação sobre a nomenclatura adotada, nos Programas desse período, as concepções incompatíveis surgem sem marcas visíveis da polêmica em que se constituem e, por isso, parece haver uma convivência mais pacífica entre elas, o que sugere que, na concepção de linguagem defendida, o discurso linguístico parece identificar o *Outro* (tradicional gramatical) e incorporá-lo. Essa “estratégia” faz com que o discurso linguístico sustente os enunciados, mas sem ameaçar o discurso tradicional.

Acreditamos que fazer uso do termo “cultura”, nesse período, não significa que ela seja considerada a única correta, mas sim por ela se relacionar à estabilidade das formas sintáticas e lexicais, empregadas no caráter de univocidade que afeta toda mensagem destinada ao falante-cidadão (Cf. BARBAUD, 2001). Além disso, esse sintagma sustenta-se no senso comum, como uma norma de *status* e prestígio, estruturada a partir das categorias gramaticais da Gramática Prescritiva e pelo uso “correto” da língua. Nesse ponto, outro fator jurídico mobilizado para imprimir coerência aos Programas pode ser observado: o fato de o termo “norma culta” poder ser associado ao “correto” significa que essa perspectiva tem um forte apelo social, principalmente no ambiente escolar.

No entanto, essa relação com a “norma” linguística que tem força de lei, pois se compõe das decisões sobre quais usos da língua devem ou não ser considerados “corretos”, não é radical, uma vez que o termo também remete aos estudos linguísticos¹¹⁰, os quais a consideram como uma variedade do uso real dos falantes com escolarização superior completa, ou seja, aqueles que têm mais contato com a escrita.

Por fim, tanto a norma, como variedade “única” e normatizada nas regras gramaticais, quanto as “normas”, variedades adequadas a determinados contextos e situações de interação, são sentidos possíveis de serem depreendidos nos Programas desse período. Essa exploração do termo “norma” é possível, pois de acordo com os estudos de Aleóng (2001, p.148) e de Rey (2001, p.136), esses termos são polissêmicos

¹¹⁰ De acordo com Castilho (2010), a posição de identificar uma norma para a língua escrita a partir da linguagem usada pelos grandes escritores, e uma norma para a língua falada a partir da pronúncia utilizada em uma região ou cidade, foi substituída pela observação objetiva de como as pessoas cultas falam e escrevem em suas respectivas regiões.

e oscilam, em nossa sociedade, entre o que é “normal” e o que é “normativo”. Um não exclui o outro, uma vez que essa argumentação sustenta-se em componentes jurídicos, os quais, por sua vez, relacionam-se com uma forma socialmente aceitável de uso da língua portuguesa, pois a escrita de acordo com as “regras gramaticais”, com a clareza, a lógica e a correção, é valorizada pela mídia, pela escola e tomada como a língua do Estado.

4.3.5. Considerações acerca dos quatro recortes propostos para a análise

Nos quatro grupos propostos para análise, observamos conectores argumentativos para estabelecer uma relação lógica entre os períodos e os parágrafos dos Programas. Além disso, esses conectores estabelecem um direcionamento argumentativo a fim de construir uma concepção de linguagem que se fundamenta na aproximação de concepções de linguagem incompatíveis. Essa aproximação faz com que os Programas pautem-se ora pela gramática tradicional, ora pelos estudos linguísticos. Nesse processo, pode-se observar a necessidade de construção de um efeito de coerência.

Essa necessidade, conforme analisamos, faz com que, nos Programas, haja referência à norma linguística, tanto em uma concepção normativa de “erro” quanto na concepção de usos avalizados socialmente. Essas duas concepções da “norma” têm força de lei, ou seja, são determinações dadas pelas decisões do que é “certo/errado” ou do que um grupo de prestígio impõe pela recorrência do “bom” uso da língua portuguesa. Cabe lembrar que esses usos sociais, aceitos e normatizados na gramática prescritiva, para serem admitidos pelo cidadão, precisam circular.

Nos Programas, a partir do segundo período (de 1992 a 2012), atribuiu-se à escola esse papel de divulgador da “norma”. Assim, as normatizações sobre o *bom* uso da língua portuguesa foram apresentadas em outros parâmetros e não se restringiram à normatização gramatical, mas foram dadas a partir dos estudos linguísticos, os quais, por sua vez, de acordo com os documentos, são aplicados nas práticas escolares. Estabeleceu-se, então, a necessidade de domínio de uma metalinguagem e de uma

nomenclatura que constrói um conjunto de regras e nomes os quais se deve dominar para o uso do *bom* português.

Além disso, observamos que, no primeiro período (de 1977 a 1991), por meio dos conectores (“contudo” e “portanto”) e da parafraseagem, construiu-se uma concepção de linguagem a partir de uma perspectiva gramatical tradicional, utilizando-se, para isso, um viés prescritivo que se vinculou explicitamente à gramática normativa. Para tanto, defendeu-se uma “língua apurada” e “moderna”, associada aos grandes nomes da literatura. Ao mesmo tempo, silenciou-se o discurso do *Outro* (fundamentado nos estudos linguísticos). Nessa rede interdiscursiva, observamos que, nos Programas, os elementos legais que imprimem um efeito de coerência estão centrados nos julgamentos sobre a língua (“apurada” e “moderna”), normatizados em uma nomenclatura gramatical e em um título – *Comunicação e Expressão* ou *Português* – em que há as determinações da lei.

No segundo período (de 1992 a 1998), foram mobilizados os conectores argumentativos (como “não-só - mas também”) para se defender uma concepção de linguagem em que as novidades dos estudos linguísticos modernos incorporaram uma concepção gramatical descritiva. Diante desse contexto, buscou-se respaldo nas normatizações estabelecidas no ambiente escolar que se referem à norma linguística, a qual, por sua vez, não se restringe à literatura ou à prescrição da gramática normativa, mas envolve as classes de poder e as normatizações dadas pelos estudos linguísticos sobre o texto (coerência, coesão, adequação). Cabe ressaltar que os usos da linguagem vinculados às “classes de poder” supõem o emprego das variedades linguísticas prestigiosas, no que se refere, principalmente, à estrutura frásica ou mesmo textual¹¹¹. No terceiro período (de 1999 a 2002), nos Programas, não há referência a uma “língua” idealizada ou à expectativa em relação ao domínio da “norma linguística”. Assim, defendeu-se uma concepção de linguagem em que os modernos estudos linguísticos podem incorporar a nomenclatura da gramática prescritiva, apontando para a uniformização linguística, desde que o conhecimento gramatical tradicional seja aplicado a textos e não se restrinja ao domínio das categorias gramaticais.

¹¹¹ De acordo com GERALDI (1996, pp. 134-134), os estudos menos limitados à estrutura linguística têm mostrado e chamado a atenção para as relações de poder envolvidas no quadro das variedades linguísticas.

No quarto período (de 2002 a 2012), a partir dos conectores argumentativos (“bem como - mas também”) e do sintagma “norma culta”, defende-se uma concepção de linguagem fundamentada na possibilidade de coexistência entre a concepção gramatical mais tradicional e os modernos estudos linguísticos. Essa argumentação sustentou-se, entre outras, em duas visões da norma: como “normativa” e como “usos habituais”. Esses dois sentidos são mobilizados para configurar os usos “adequados” e “corretos”.

Para continuarmos a observar como o discurso jurídico organiza argumentativamente o texto, faremos, a seguir, a análise dos cinco recortes que se referem aos Programas de Redação.

4.4. Análise dos Programas de *Redação*

Para os recortes dos Programas de Redação, optamos por selecionar os trechos em que se apresentam as definições, os critérios e os conteúdos que sustentam a referida prova. Não transcreveremos os “critérios de correção” que nortearão a avaliação da futura produção textual elaborada pelo candidato. Recorreremos a trechos desses itens, apenas quando julgarmos que são necessários para comprovarmos o funcionamento do discurso jurídico no processo interdiscursivo em análise. Essa escolha, em nossa avaliação, possibilitará observarmos o entrelaçamento entre as diferentes concepções de escrita que se fundamentam em diferentes concepções de linguagem, bem como a referência ao discurso jurídico.

4.4.1. Período I (1977 a 1984): *ênfase no tratamento do tema*

Nesse primeiro período, observamos que ganha destaque o discurso fundamentado em uma perspectiva tradicional da escrita. Observemos o primeiro recorte:

Recorte 1

O tema ou qualquer outro trabalho a ser proposto para a Redação deverá ser idêntico para todos os candidatos. (Programas de Redação de 1977 a 1984, seção Anexos, p.194) (Grifos nossos).

De acordo com Adam (2008, p. 183), dentro da categoria geral dos organizadores enumerativos, os aditivos constituem unidades e subunidades textuais, sem aplicar qualquer princípio de ordem. No Recorte acima, o “ou” é um exemplo dessa categoria de conector aditivo, uma vez que associa os termos “tema” e “trabalho”, os quais, por sua vez, operam como condições para a produção da escrita. Essa associação supõe que a Redação não se restringirá ao texto verbal, mas poderá ser elaborada a partir de outros “trabalhos” com a linguagem.

Apesar dessa abertura para diferentes linguagens, a quase ausência de restrições pode favorecer as práticas tradicionais de escrita, para as quais os textos verbais e não verbais funcionariam apenas como pretexto para o ato de redigir, isto é, a avaliação da *boa* Redação seria a verificação da aplicação de regras gramaticais padronizadas.

Esse favorecimento é enfatizado, pois, conforme apresentamos na análise dos Programas de Língua Portuguesa, o critério para o *bom* uso da língua e da *boa* escrita fundamenta-se em uma perspectiva gramatical tradicional e na língua representada como “expressão do pensamento”. Nesse sentido, são reforçados como positivos aspectos como a “correção” e a “clareza”. Abaixo, reproduzimos um trecho desses Programas:

Espera-se que o candidato seja capaz de ordenar logicamente o pensamento, de falar e de escrever com clareza e correção, bem como de julgar com clareza e correção, daquilo que ouve ou vê; de relacionar ideias e articular raciocínios; de captar inteligentemente o pensamento contido num texto, analisando as etapas de seu desenvolvimento para chegar a uma síntese final. (Programas de Língua Portuguesa de 1978 a 1991, seção Anexos, pp. 194-196) (Grifos nossos).

Devido ao caráter interdiscursivo de nosso quadro de reflexão e fazendo uso dos mesmos instrumentos que empregamos na análise dos Programas de Língua Portuguesa, postulamos que o discurso tradicional gramatical entra em relação com seu *Outro*, o

discurso linguístico, o qual, por sua vez, está suposto em uma maneira de escrever “correta” e “clara” pelo seu avesso, ou seja, na escrita em que os usos da língua são considerados “incorretos” e sem “clareza”, o que, de certo modo, coloca em questão as variedades. De modo similar ao que analisamos a partir do Recorte 1 de Língua Portuguesa, acreditamos que no trecho acima, o discurso tradicional gramatical compara essas variedades e as considera como “menos apuradas”.

Diante dessas considerações, embora a ausência de condições de produção possa sugerir uma maior liberdade para a escrita, inclusive, no que se refere aos usos da linguagem, isso não ocorrerá, pois as variedades estariam excluídas da Redação. Essa exclusão ganha ênfase quando se observa que o parâmetro para a *boa* escrita é associado aos “grandes nomes da literatura” e à gramática normativa.

Por fim, apesar de nesse período não se apresentar a avaliação do que seja uma “boa” escrita, a referência aos usos legitimados pela gramática prescritiva e pela literatura, presente nos Programas de Língua Portuguesa, permite afirmar que, nos textos que compõem esse grupo, defende-se uma concepção de escrita que se sustenta em uma perspectiva normativa. Recorrer a esses usos imprime coerência aos documentos, pois supõe a necessidade de normatizar, por exemplo, a ortografia, a acentuação, além de impor, sob pena de que a Redação não seja considerada como “correta” e “clara”. Essas “qualidades” favorecem e valorizam a produção de textos com as mesmas características lexicais, morfológicas e sintáticas. Isto porque, de acordo com Barbaud (2001, p.257-259), o “usuário” da língua não tem outra escolha senão adotar uma atitude passiva frente a certas formas linguísticas elaboradas fora de um circuito da palavra que ele poderia propriamente controlar. Assim, esse “usuário” desenvolve um comportamento verbal que se traduz por uma quantidade reduzida de práticas linguísticas em cuja origem ele estaria na qualidade de parceiro.

No Recorte 2, as relações com o âmbito jurídico são muito parecidas com o primeiro recorte que acabamos de analisar. No entanto, o discurso gramatical incorporará um termo oriundo das práticas escolares.

4.4.2. Período de 1985 a 1988: ênfase no tratamento do tipo de texto dissertação

Nos Programas do segundo período, tal qual no primeiro, observamos a prevalência do discurso fundamentado em uma perspectiva tradicional. Vejamos:

Recorte 2

Redação - a prova constará de uma dissertação acerca de um tema que será idêntico para todos os candidatos. (Programas de Redação de 1985 a 1988, seção Anexos, p.195) (Grifos nossos).

Observamos que não mais se apresenta como condição para a escrita a referência a “qualquer outro trabalho”, mas permanece a afirmação de que, nas provas de Redação, haverá a delimitação de um “tema”. Retomando os estudos de Adam (2008) sobre os conectores argumentativos, observamos que o conector “que” encaixa uma relativa restritiva ao “tema”: ser “idêntico”. Notamos que ser “idêntico” não se reduz a uma explicação, mas a uma restrição, o que indica uma qualidade indispensável ao “tema”.

Ao retomar a concepção de espaço discursivo, observamos que o discurso tradicional incorpora um vocabulário do discurso dos estudos linguísticos. Trata-se do termo “dissertação”. Assim, os elementos da escrita não são organizados apenas a partir das regras gramaticais, mas também das estruturas textuais. A ausência da definição para a dissertação sugere uma maior liberdade para o candidato organizar a Redação. No entanto, essa ausência pode favorecer a “fixidez” desse “tipo de texto”.

Além disso, lembramos que, nos Programas de Língua Portuguesa (de 1977 a 1992), defende-se uma concepção de linguagem fundamentada na lógica e na correção. Nesse sentido, o discurso gramatical tradicional põe em relevo a concepção de que dominar a língua “apurada” e as categorias gramaticais é o único meio para alcançar o escrever “correto”. Esse caráter de “univocidade” respalda-se em uma estrutura do circuito da informação elaborada em função do ambiente e da cultura (Cf. BARBAUD, 2001, p.261). Em outras palavras, esse modo de entender a escrita é o mesmo que o “falante cidadão” percebe nos modos de transmissão oral e escrito, como o comunicado à imprensa, decretos, relatórios, publicidade e do órgão de transmissão, por exemplo, a mídia.

Ao retomarmos os estudos de Paquette (2001), temos que o âmbito jurídico desempenhou um papel fundamental na normatização da linguagem, principalmente em relação à escrita. Nos textos que compõem esse período, tal qual no anterior, essa normatização sustenta-se na gramática normativa e na Literatura, ou seja, nos usos padronizados/prestigiados da linguagem e permite aos documentos ficarem em conformidade com esses discursos. Além de se fundamentar em componentes legais (ortografia, concordância), também recorre-se a um “tipo de texto” que circula no ambiente escolar, de modo uniformizado.

Esse modo de entender a escrita, a partir das regras gramaticais, permanece no Recorte 3. No entanto, a partir desse próximo período, acentua-se a influência de um modo escolar de entender o gênero discursivo.

4.4.3. Período de 1989 a 1991: ênfase na especificação do caráter da dissertação a ser produzida – argumentativa

Nesse período, permanecem os estudos tradicionais gramaticais. Vejamos:

Recorte 3

A prova constará de uma dissertação argumentativa, destinada a medir a capacidade que o candidato tem de entender, analisar e discutir o tema proposto. Uma vez entendido o tema, o candidato discorrerá sobre as propostas nele contidas e, sob a luz de seu conhecimento e opiniões, enunciará suas conclusões. (Programas de Redação de 1990 a 1991, seção Anexos, p.196) (Grifos nossos).

Retomando os estudos de Adam (2008, p.181) sobre os organizadores textuais que estruturam a progressão do texto, acreditamos que o conector “uma vez” tem essa função, pois ele opera para marcar a apresentação de um dado novo e, articulado aos tempos verbais, enfatiza a estrutura da dissertação exigida. Em nossa visão, os tempos verbais (“entendido/discorrerá/enunciará”) dividem em fases a escrita e apontam para um “roteiro” de “dissertação”.

Nesse modelo de “dissertação”, apresenta-se o tema (introdução), discorre-se acerca das propostas do tema (desenvolvimento) e enuncia-se suas conclusões (conclusão). Esse “modelo” de dissertação faz com que se suponha que há outras maneiras de se entender esse gênero do discurso.

Nos termos de Maingueneau (2005, p. 114), diríamos que se pautar nas práticas mais estabilizadas de “dissertação” é uma maneira de o discurso gramatical tradicional responder aos discursos que lhe parecem os mais ameaçadores. Assim, antecipam-se as críticas que podem ser feitas à concepção da “dissertação” e, por isso, busca-se respaldo no modo mais “tradicional”, ou seja, no tipo de texto e na estrutura textual costumeiramente associada às práticas escolares¹¹².

Essa estrutura é enfatizada no vínculo com “medição”. Vejamos como essa relação se estabelece, a partir do conector “que”, introdutor das orações relativas. Para Adam (2008, p.81), em alguns casos, a relativa tem um estatuto de introduzir uma nova ação. No fragmento acima, notamos que essa nova ação seria o caráter de “medição” atribuído à dissertação.

Primeiro apresenta-se o objetivo da “prova”: “a prova constará de uma dissertação argumentativa”; têm-se, a seguir, duas completivas, que permitem as seguintes leituras: “a dissertação argumentativa destina-se a medir a capacidade” e “o candidato tem a capacidade de entender, analisar e discutir o tema proposto”. Esse encadeamento tem o objetivo de levar o leitor às seguintes conclusões: “o candidato tem capacidade de entender, analisar e discutir o tema proposto” e “a produção de um texto dissertativo argumentativo pode medir essa capacidade”. Esse trajeto obriga o leitor a admitir essas considerações como “verdadeiras”. Assim, se o candidato dominar a estrutura “dissertativa” apresentada, a instituição é competente para “medir” sua capacidade de “entender” o “tema”, analisá-lo e discuti-lo.

O Recorte 3 também é bastante interessante para ilustrar “a exploração semântica do léxico” (Cf. MAINGUENEAU, 2005, p.83), uma vez que o termo “tema”, nos textos que compõem esse período, não é, como nos observados anteriormente, associado apenas a um “comando” para a escrita, mas é vinculado a capacidades de “entendimento”, “análise” e “discussão”.

¹¹² De acordo com Geraldi (1995), a escola trabalha com apenas três gêneros: “narração”, “dissertação” e “descrição”, sendo que, para cada um deles, propõe uma estrutura fixa.

Essa exploração também pode ser percebida no critério para a avaliação do que seria a boa escrita, uma vez que observamos, nesse período, a presença de alguns termos pertencentes a um discurso, que vimos analisando como tradicional gramatical, são eles: “clareza” e “correção”. Nos períodos anteriores, apresentava-se como parâmetro para esse julgamento, o par “certo/errado”, nos textos que compõem esse grupo, esse par permanece, mas é vinculado à “coerência”. Observemos esses critérios:

A avaliação da dissertação levará em conta os seguintes pontos:

- estrutura
- coerência
- vocabulário
- clareza
- correção da linguagem. (Programas de Redação de 1990 a 1991, seção Anexos, p.196) (Grifos nossos).

Os termos “clareza” e “correção” são os principais representantes de uma perspectiva gramatical tradicional que condiciona a escrita às regras gramaticais. Além disso, a “medição” refere-se à capacidade que o candidato tem de “entender, analisar e discutir o tema proposto”, o que supõe uma correção além dos aspectos gramaticais. Essa perspectiva é enfatizada no termo “coerência”, que se fundamenta nos modernos estudos linguísticos, os quais, por sua vez, buscam estudar quais os elementos que constituem a unidade “textual”. Aproximar esses dois termos “correção” e “coerência” estabelece um conflito.

Diante do conflito, nos Programas desse período, constrói-se uma argumentação que procura aproximar essas concepções de linguagem incompatíveis, uma vez que há, em um só tempo, nos documentos, duas posições sobre a língua (a gramatical e a linguística). Assim, a descrição das “capacidades” associadas ao “tema” e ao termo “coerência” são elementos que permitem afirmar que o discurso tradicional se apropria de alguns termos próprios do discurso linguístico (coerência) e do escolar (dissertação).

No entanto, não há quebra da legitimação dos documentos, pois eles se fundamentam na mobilização de dois discursos legitimados na sociedade. O primeiro considera a escrita a partir das regras gramaticais, as quais o candidato deve dominar para escrever textos “corretos” e “claros”, com o “bom” emprego do “vocabulário” e da “estrutura”. Associados a esses termos, nos textos que compõem esse período, observamos, há o verbo “medir”. Ao retomarmos os estudos de Paquette (2001),

observamos que esse léxico se relaciona com o âmbito jurídico. Nessa visão, esse modo de entender a escrita atribui a ela a função de “medição” e, por isso, sustenta-se nos critérios de “clareza” e “correção”. Recorrer a ele imprime um efeito de legitimidade aos Programas desse período, pois, tradicionalmente, a escrita é associada às regras gramaticais. No segundo, os usos avalizados das estruturas textuais que circulam na escola devem ser conhecidos. Além disso, a “medição” também se refere ao modo como o candidato deve entender o tema proposto. Assim, do mesmo modo que os usos da linguagem tornam-se tão uniformizados que adquirem um caráter jurídico, pois têm força da lei (BARBAUD, 2001), a estrutura textual também é selecionada, imposta e apta a marcar um caráter de fixo aos textos. Em nossa visão, a aprendizagem dessa estrutura, no nível da competência linguística, reside na mesma necessidade, apontada por Barbaud, (2001, p. 265) que tem o “falante-cidadão” ao procurar incorporar as formas convencionais da língua para se identificar como indivíduo de uma sociedade.

Ambos os discursos são socialmente aceitos e a escrita é sustentada nesse jogo: cabe aos alunos dominarem as regras gramaticais para escrever com “clareza” e “correção”, assim como conhecer as estruturas textuais mais avalizadas para escrever com “coerência”.

Essas relações entre a avaliação do que seja a *boa* escrita, do ponto de vista jurídico, também podem ser verificadas, no próximo recorte. No entanto, haverá uma mudança no Recorte 4, pois verificaremos a influência dos modernos estudos linguísticos.

4.4.4. Período de 1992 a 2002: ênfase no modo de estruturação do gênero do discurso solicitado – dissertação

Nos Programas desse período, privilegiam-se os modernos estudos linguísticos que buscaram investigar, a produção e a compreensão dos “textos”. Nessa perspectiva, o “texto” passa a ser visto a partir da coerência, tanto em relação aos elementos de superfície (coesão), quanto em relação à situação em que é produzido. Abaixo transcrevemos o quarto recorte

Recorte 4:

- Dissertação: exposição, argumentação e conclusões a partir de um tema que mobilize conhecimentos e opiniões.

Espera-se que o candidato demonstre domínio dos recursos linguísticos necessários para a composição de textos coerentes, construídos em uma linguagem formal adequada à situação. (Programas de Redação de 1992 a 2002, seção Anexos, pp.197-203) (Grifos nossos).

Observamos que há um direcionamento argumentativo que busca construir a imagem de uma prova que avaliará diferentes itens, como o tema, os conhecimentos, os recursos linguísticos, o tipo de texto e a linguagem. Todos esses itens são acompanhados pelos adjetivos avaliativos que ganham um sentido positivo. Assim, a linguagem é “formal”, os recursos linguísticos, “necessários”, os textos, “coerentes”; já o tema é “mobilizador de conhecimentos e opiniões”.

Além disso, há um roteiro para a produção da “dissertação”, o qual, por sua vez, reproduz modelos estabilizados e sinalizam as etapas de construção do texto, tal como descrevemos no período anterior.

Permanece, nesses Programas, o entendimento de que o “tema” deve ser associado aos conhecimentos do candidato. No entanto, nesse período, há, de forma mais incisiva, a concepção de que os “recursos linguísticos” atuam na construção de “textos coerentes” e na “linguagem formal”. A seguir, observaremos como essa associação é feita.

Retomando os estudos de Adam (2008, p. 77) sobre os conectores, observamos, no Recorte IV, que a relativa (tema que mobiliza conhecimentos e opiniões) possui um estatuto de relativa predicativa introdutora de uma nova ação no subjuntivo. Assim, os “conhecimentos” e as “opiniões” mobilizados pelo candidato devem subordinar-se ao tema. De acordo com o excerto, se o candidato não dominar esses “recursos linguísticos necessários” não irá compor textos coerentes e não irá construir textos em linguagem formal. Esses “recursos linguísticos” são discriminados, vejamos:

Entre os mencionados recursos linguísticos, destacam-se:

- estrutura do texto dissertativo
 - estrutura do parágrafo e da frase
 - hierarquização e correlação das informações apresentadas.
 - elementos e processos de correlação entre palavras, orações e períodos.
 - convenções normativas quanto à acentuação e grafia das palavras.
 - vocabulário-adequação e pertinência lexical na exposição das ideias.
- (Programas de Redação de 1992 a 2002, seção Anexos, pp.197-203)
(Grifos nossos).

O verbo “destacar” sugere que a lista apresentará os recursos mais importantes para a produção textual. Pelo que podemos observar, enfatizam-se a estrutura dissertativa e as regras gramaticais.

No quadro intertextual em que se insere esta pesquisa, ao observarmos os itens “convenções normativas”, “acentuação” e “grafia”, acreditamos que eles estão mais em sintonia com o discurso tradicional gramatical do que com os modernos estudos linguísticos, que, supomos, fundamentam o discurso agente desse período. Isso porque os termos “coerentes”, “adequada”, “situação” são termos incompatíveis com a semântica global do discurso gramatical tradicional.

Além disso, pela primeira vez, nos textos que compõem os Programas de Redação, define-se a variante situacional a ser empregada. A linguagem “formal” é associada a termos como “convenções normativas quanto à acentuação e grafia de palavras”, os quais remetem à normatividade da língua, tradicionalmente associada à gramática prescritiva.

Outro ponto que queremos destacar é que, conforme descrevemos no capítulo anterior, a partir de 1995, os Programas anunciam, de modo mais detalhado, os “critérios” para a correção da Redação. Cabe lembrar que a lista acima permanece em todos os Programas que compõem esse período. Vejamos, então, outros trechos em que a normatização da escrita funda-se em uma concepção gramatical tradicional:

1) correção gramatical (obediência às normas gramaticais, ortografia, concordância, regência etc.). (Programas de Redação de 1995 a 1996, seção Anexos, p.198) (Grifos nossos).

2) consideram-se aqui o domínio da língua formal e a fluência do discurso. Devem ser examinados pontos como a propriedade e a abrangência do vocabulário empregado, além da ortografia, morfologia, sintaxe e pontuação. (Programas de Redação de 1997 a 2002, seção Anexos, p. 200-203) (Grifos nossos).

Observemos que os termos “grafia” e “linguagem formal” são retomados e relacionados às categorias gramaticais “ortografia”, “morfologia”, “sintaxe” e “pontuação”. Além disso, a partir de 1997, acreditamos que o termo “conhecimentos” e “opiniões” serão associados aos modernos estudos linguísticos nos critérios de “correção” da Redação. Vejamos como essas informações são textualizadas:

1) quando o texto for proposto através de um único texto ou de uma coletânea de textos, é essencial que sejam utilizados adequadamente os elementos fornecidos para o desenvolvimento do mesmo. (Programas de Redação de 1995 a 1996, seção Anexos, p.198) (Grifos nossos).

2) devem ser consideradas, pela maneira como se refletem no texto, a maturidade da posição do candidato, a elaboração crítica, a solidez de seus argumentos e sua inventividade na condução dos mesmos (Programas de Redação de 1997 a 2002, seção Anexos, pp. 200-203) (Grifos nossos).

Notamos que a proposta de intertextualidade com “um único texto ou com uma coletânea de textos” é um item que deve ser considerado para elaboração da Redação. Assim, a expectativa de “maturidade da posição do candidato” ou da “inventividade” na condução dos argumentos são elementos em que se supõe o ato de escrever a partir das leituras feitas previamente e implica em diferentes tipos de leituras que podem ser feitas dos textos, tendo em vista os “conhecimentos” dos vestibulandos.

Esse fato é enfatizado, quando observamos que, nos “critérios”, o perfil do candidato se altera, pois ganham destaque informações para que seja observado o modo como cada candidato desenvolve o “tema” proposto, vejamos:

1) No que diz respeito ao desenvolvimento, há toda uma gradação possível, apenas um fragmento (um parágrafo ou até mesmo, um período) trata do tema proposto: o tema aflora aqui e ali, diluído em considerações não pertinentes. O candidato abordou o tema de leve, tangencialmente, sem conseguir captá-lo com segurança em nenhum momento. Também é frequente que candidatos enveredem por composições ficcionais de vários tipos, fugindo, portanto, ao modelo dissertativo exigido. Em algumas narrativas, no entanto, pode ser observada uma estrutura dissertativa subjacente. O avaliador deve se dar conta, na hora de atribuir uma das cinco notas permitidas, de todas essas possibilidades. (Programas de Redação de 1997 a 2002, seção Anexos, pp. 200-203) (Grifos nossos).

2) Maior ou menor coesão refletem a capacidade (ou incapacidade) do candidato para relacionar os argumentos e organizá-los de forma a deles extrair conclusões apropriadas. (Programas de Redação de 1997 a 2002, seção Anexos, pp. 200-203) (Grifos nossos).

Encontramos nos trechos transcritos as expectativas projetadas do saber do candidato. Espera-se dele, na escrita, que reconheça aspectos relacionados aos “recursos linguísticos”, “mobilize” conhecimentos, opiniões e construa uma “dissertação”. Ao mesmo tempo, supõe-se que não há um critério “fixo” para a atribuição de notas, uma vez que cada texto seria avaliado de modo mais “individual”, e, portanto, de um modo mais criterioso.

Além disso, nos excertos acima, entendemos que tal perfil também supõe um candidato que se desvia dos parâmetros textuais propostos, pois “envereda por composições ficcionais”, “foge ao modelo dissertativo”, “não capta o tema com segurança” e é “incapaz de escrever com coesão”. O alerta feito no trecho 1 (“O avaliador deve se dar conta, na hora de atribuir uma das cinco notas permitidas, de todas essas possibilidades) sugere que, costumeiramente, os textos com as características descritas são avaliados de maneira negativa.

Essas considerações sobre o “desvio” da linguagem direcionadas ao “modelo” dissertativo imposto, com força de lei, sustentam-se ao refletirmos que o princípio do “desvio” pode ser concebido como a “aplicação deficiente seja por omissão, seja por falsificação ou ainda por ‘má interpretação’ ou mais simplesmente por ignorância, da regra cujo conhecimento o falante supostamente deve ter” (cf. BARBAUD, 2001, p. 275).

Vejamos outros fragmentos, em que os princípios de normatização dão-se a partir dos pressupostos dos modernos estudos linguísticos e do princípio do “desvio”:

1)A fuga completa ao tema proposto ou a não-observância do gênero exigido serão tomados como pressuposto óbvio para a validade nula da redação. Nesse caso, a prova não será objeto de correção em qualquer outro de seus aspectos, atribuindo-se-lhe nota zero. (Programas de Língua Portuguesa de 1997 a 2002, seção Anexos, pp. 200-203) (Grifos nossos).

2)Aspectos negativos relativos à coesão são, entre outros, o estabelecimento de relações semânticas impróprias entre palavras e o uso inadequado de conectivos. (Programas de Língua Portuguesa de 1995 a 1996, seção Anexos, p.198) (Grifos nossos).

Diante dessas considerações, nos Programas desse período, valoriza-se a estrutura dissertativa como um “modelo”, pois ela é detalhada e, de modo incisivo, apresentada e definida, sendo até mesmo propostos graus para avaliar o quanto a Redação do vestibulando estará mais próximo do modelo desejado.

Para construir o efeito de coerência, nos textos que compõem esse período, tanto os modernos estudos linguísticos como os gramaticais tradicionais oferecem termos que podem ser associados a cada concepção em forma de “critérios”. Assim, na “correção”, seriam verificados os “erros” de linguagem, mas seria considerado o “todo” do texto (a coerência). Os critérios, ainda, antecipam possíveis críticas quanto à correção “subjetiva” dada ao texto, o que poderia abalar a credibilidade do próprio vestibular. Além disso, eles permitem que diferentes concepções de linguagem sejam associadas nos documentos, o que contribui para que a futura correção da Redação sustente-se em diferentes parâmetros (entre eles: correção e coerência), e não sofra contestações por parte dos candidatos.

Por fim, nos textos que compõem esse período, são agenciados os conectores e os “critérios de correção” para se defender uma concepção de linguagem que se fundamenta nos modernos estudos linguísticos, por isso se valoriza a “coerência”, a “coesão”, os diferentes “desenvolvimentos do tema”. Essa perspectiva incorpora um “modelo” textual e categorias gramaticais, como “morfologia”, “sintaxe”, geralmente associadas aos estudos gramaticais tradicionais. A concepção de linguagem defendida sustenta-se no processo interdiscursivo em jogo.

De acordo com Barbaud (2001, pp. 266-267), o que confere à língua nacional seu caráter propriamente legítimo é a textualidade (termo usado por Barbaud para opor-se à oralidade). Assim, são identificadas como estranhas ao uso legítimo, de acordo com o autor, por exemplo, os xingamentos, as gírias, os barbarismos etc. Para o autor, a identificação do desvio torna-se possível pelo dispositivo de eliminação dos enunciados não-conformes, associado à língua do Estado: a norma.

Diante dessas considerações, em nossa visão, a exigência do “vocabulário” com “pertinência lexical”, a “correção gramatical” e a “linguagem formal” são elementos que indicam a forte aliança com os usos avalizados socialmente e, por isso, remetem à “língua do Estado” (Cf. BARBAUD, 2001). Isto significa que a legitimidade é construída por meio da referência às fórmulas mais aceitas para reduzir a variedade do uso da linguagem e aproximar o texto escrito de uma “norma” que rejeita os desvios da gramática.

Perante tais postulados, nos Programas desse período, convocam-se termos como “adequação”, “coerência”, “gênero”, “maturidade”, “inventividade” para construir um modo específico de produzir o texto. Essas normatizações não encontram parâmetros do que seria um “bom” texto, nos modernos estudos linguísticos, por isso remetem ao jurídico, uma vez que não observar o tema, não apresentar coesão, ser imaturo, não ser inventivo, não empregar linguagem formal são comportamentos que implicam punição e sustentam-se em apropriações dos estudos sobre os textos, que estão presentes na escola, nos livros didáticos e em documentos sobre a escrita.

Tal influência das inovações dos estudos linguísticos modernos também poderá ser observada no quinto recorte. No entanto, a relação com o jurídico se fará mais a partir da exigência de um “padrão culto”.

4.4.5. Período de 2003 a 2012: ênfase nos aspectos composicionais e estilísticos previstos para o gênero do discurso a ser produzido – a dissertação em prosa

Nesse período, os modernos estudos linguísticos continuam a marcar presença nos Programas de Redação. Concomitantemente a eles, há um retorno à concepção de linguagem tradicional em relação à escrita. Para esse último recorte, optamos por apresentar três trechos que representam o período de 2003 a 2012, conforme transcrevemos abaixo:

Recorte 5

- I. A redação deverá ser, obrigatoriamente, uma dissertação em prosa, na qual se espera que o candidato demonstre capacidade de mobilizar conhecimentos e opiniões, argumentando com pertinência e expressando-se de modo coerente e adequado. (Programas de Redação de 2003 a 2006, seção Anexos, pp. 204-205) (Grifos nossos).
- II. A redação deverá ser, obrigatoriamente, uma dissertação em prosa, na qual se espera que o candidato demonstre capacidade de mobilizar conhecimentos e opiniões, argumentar coerentemente e de expressar-se com clareza e adequação gramatical (Programas de Redação de 2007 a 2008, seção Anexos, pp. 206-207) (Grifos nossos).
- III. A redação deverá ser, obrigatoriamente, uma dissertação em prosa, na qual se espera que o candidato demonstre capacidade de mobilizar conhecimentos e opiniões, argumentar coerentemente e expressar-se de modo claro, correto e adequado. (Programas de Redação de 2009 a 2012, seção Anexos, p.208-209) (Grifos nossos).

Observamos que, nos Programas desse grupo, tal qual nos grupos II, III e IV, coloca-se em primeiro plano o “gênero discursivo” e a seguir o “tema”. Assim, a obrigatoriedade é que a prova de Redação apresente uma “dissertação”, a qual, por sua vez, não é mais apresentada como um roteiro canônico que regula a organização do tema. A determinação para a Redação é ser “em prosa”, o que sugere uma maior

liberdade para a organização textual. No entanto, ao se relacionar a ausência de determinações da “dissertação” a termos como “correção” pode haver a associação do gênero discursivo com as práticas textuais mais tradicionais, para as quais a avaliação da “dissertação” restringe-se ao roteiro que apresentamos nos grupos anteriores: *introdução, desenvolvimento e conclusão*.

Outra análise que propomos a partir dos excertos acima é refletir como, nos Programas desse período, entende-se a “escrita”; para tanto, recorreremos os estudos sobre o encadeamento das ações propostos por Adam (2008, p.83). Verificamos que à oração relativa (uma dissertação em prosa, na qual se espera) é encaixada a completiva subjetiva (que o candidato demonstre capacidade). Essa completiva não tem autonomia, por isso precisa de explicações. Assim, o termo “capacidade” desdobra-se em três expectativas em relação ao saber do candidato: “mobilizar conhecimento e opiniões”, argumentar “com pertinência/coerentemente” e expressar-se “de modo coerente/claro e adequado”. Temos então, por meio do encaixamento das orações, um trajeto que “prende” o leitor: a *boa* Redação é aquela em que há conhecimentos, opiniões, argumentação e expressão. No entanto, não basta conhecer esses elementos, é necessário apresentá-los com pertinência, coerência/clareza e adequação/correção.

Conforme propusemos na análise dos Programas de Português (de 2002 a 2012), representados no Recorte 4, os termos “coerência/adequação” e “clareza/correção” remetem a concepções de linguagem conflitantes. Nos termos de Maingueneau (2005, p. 83), diferentes discursos podem explorar as mesmas unidades lexicais, de acordo com as restrições semânticas a que se submetem. Percebemos, então, uma relação de aproximação entre os termos que destacamos, ou seja, essas unidades lexicais não parecem ser colocadas em relação de oposição, mas de sinonímia.

Além disso, o termo “correção” e “clareza”, em nossa visão, são empregados em decorrência dos vários efeitos de sentidos neles envolvidos. Assim, fazer uso desses termos não significa que, nos Programas desse período, apenas a correção gramatical será privilegiada. No entanto, essa perspectiva não deixa de ser considerada, uma vez que é costumeira a visão de que as Redações devem ter informações “claras” e serem corrigidas e avaliadas a partir das categorias propostas, na gramática prescritiva. Nesse sentido, a “correção” também se relaciona aos “desvios” da norma e, por isso, devem ser identificados e eliminados dos usos oficiais da escrita (cf. BARBAUD 2001, pp. 274-275).

Outra exploração semântica também pode ser observada na apresentação do “critério de correção”, intitulado “Estrutura”: trata-se dos sintagmas “língua formal” e “padrão culto”. Vejamos:

1) o domínio da língua formal e a fluência do discurso. (Programas de Língua Portuguesa de 2003 a 2005, seção Anexos, p.204) (Grifos nossos).

2) consideram-se nesse item o domínio do padrão culto escrito da língua e a fluência do discurso (Programa de Língua Portuguesa de 2006, seção Anexos, p. 205) (Grifos nossos).

3) consideram-se nesse item o padrão culto escrito da língua e a clareza na expressão das ideias. (Programas de Língua Portuguesa de 2007 a 2012, seção Anexos, pp. 206-209) (Grifos nossos).

Nos trechos acima, os termos “padrão”, “culto” e “formal” vinculados à “língua” e à “escrita” adquirem um caráter polissêmico, pois neles estão supostos vários sentidos, entre eles, como sinônimo da “língua portuguesa”, em seu caráter de “unicidade”, o que retoma os princípios do discurso gramatical tradicional. Esse caráter prescritivo enfatiza-se nas qualidades atribuídas à escrita: “clareza”, “correção”. Tal como propusemos, na análise do Recorte 4 dos Programas de Língua Portuguesa (de 2003 a 2012), esses termos sugerem que o discurso gramatical tradicional, apesar dos “golpes” sofridos pelos modernos estudos linguísticos, continua no centro polêmica, no que se refere aos usos da língua e da escrita. Isto porque, de acordo com Rey (2001), a concepção de que há uma norma “única” e “pura” para se prolongar, precisa ignorar todo um “conhecimento científico”, desenvolvido, principalmente pela sociolinguística (REY, 2001, pp. 143-144).

Outro estudioso que coloca em questão o que se considera como “culto” é Paquette (2001, p. 252). Ao pesquisar sobre os “níveis e registros de linguagem”, o autor postula que os termos “culto” e “não-culto” são difíceis de serem sustentados, para designar determinadas realizações discursivas. Isto porque, para o autor, “um falante culto pode se tornar não-culto se for colocado repentinamente em situação de dominar a variação discursiva do encanador, da informática ou da medicina” (PAQUETTE, 2001, p. 252). Além disso, para o autor, cada falante, em cada um dos registros que utiliza, se

torna conforme ou não à normatização que o atravessa. Assim, para o Paquette, não se pode mais dizer que existe, por exemplo, um registro propriamente literário, mas que na atividade como literária “existe aquele que domina (que formaliza) e aquele que, por falta de um aprendizado adequado ou por outra causa, não domina, permanece no não-formal” (PAQUETTE, 2001, p. 252).

Apesar de essas considerações apontarem para o questionamento da existência de um “padrão culto/formal”, acreditamos que apresentar esse sintagma não causa estranheza ao candidato ou uma “impressão” de preconceito linguístico. Tal afirmação se fundamenta no fato de que esses termos também se sustentam no senso comum de que escrever *bem* é ser “culto”, é empregar as formas “padronizadas”. Recorrer a esse discurso valida os Programas desse período, uma vez que escrever de acordo com os usos avalizados socialmente também é um importante fator de identificação cultural e confere, a quem os domina, o *status* de pertencer a uma classe de poder ou de ser “culto”. Essa qualidade não se restringe ao domínio das regras gramaticais, mas se estende às estruturas textuais. Para Barbaud (2001, p. 278), por sua vez, em sua necessidade de se identificar com a comunidade, o “falante-cidadão” tem o dever de interiorizar as formas convencionais (protocolares) da língua e compreender as exigências da textualidade.

Diante dessas considerações, tal qual no período anterior, o discurso fundamentado nos modernos estudos linguísticos incorpora termos do discurso tradicional, sem que essa atitude “ameace” o próprio discurso linguístico. Essa característica é enfatizada quando, nos “critérios de correção”, são apresentadas as categorias gramaticais, tais como: ortografia, morfologia, sintaxe e pontuação.

Outro trecho em que as proposições são inspiradas no discurso gramatical tradicional pode ser observado quando se apresenta como deve ser avaliada a “defesa de um ponto de vista”. Vejamos:

1) a fluência do discurso será avaliada por meio da competência em expor com clareza e precisão os argumentos selecionados para a defesa do ponto de vista adotado, de acordo com o tema proposto, bem como pelo grau de expressividade demonstrado na escolha e no uso do vocabulário. (Programa de Língua Portuguesa de 2006 seção Anexos, p.205) (Grifos nossos).

2) espera-se que o candidato revele competência em expor com precisão os argumentos selecionados para a defesa de um ponto de vista adotado e, também, que demonstre capacidade de escolher e utilizar expressivamente o vocabulário. (Programa de Língua Portuguesa de 2007 a 2012 seção Anexos, pp. 206-209) (Grifos nossos).

O discurso gramatical tradicional sobre a linguagem pode ser observado no deslocamento efetuado nos critérios que nortearão a futura correção das provas. Esse deslocamento refere-se à “defesa de um ponto de vista”. No período anterior, em vários Programas, a “defesa de um ponto de vista” era um dos itens que compunha o critério “tipo de texto” (no qual se enumeram os critérios necessários para a condução do tema pelo candidato). Nesse período, foi deslocado para o critério “expressão” (no qual se enumeraram os itens necessários à construção da linguagem). Acreditamos que os termos “clareza”, “correção”, “culto” e “formal”, segundo o deslocamento que apresentamos, supõem que a normatização da escrita se relaciona às regras gramaticais que podem ter como critério um padrão único para a língua (culto/formal) e subordinam a autonomia do candidato aos recursos linguísticos.

Concomitante aos estudos gramaticais tradicionais, os modernos estudos linguísticos também são colocados no papel de normatizadores da escrita. Essa regulamentação pode ser observada em afirmações como: “a elaboração de um texto que não seja dissertativo ou a fuga completa ao tema proposto farão que a prova não seja objeto de avaliação”; “serão tidos também como fatos negativos referentes à coesão, entre outros, o estabelecimento de relações semânticas impróprias”.

Por fim, nos textos desse período, o efeito de coerência, textualmente, é dado pelo uso dos conectores e pela enumeração dos critérios. Por meio desses recursos, defende-se uma concepção de escrita que se aproxima dos modernos estudos linguísticos sem deixar de considerar os estudos gramaticais tradicionais. Essa maneira de entender a Redação articula-se ao discurso da mídia, do Estado e da escola, os quais reproduzem um modo estereotipado de entender a escrita que acaba por agir como a

legalização do ato de escrever. Nessa visão, o sujeito que sabe escrever é aquele que conhece as regras de ortografia, domina um vocabulário pertinente e as regras gramaticais. Além disso, conhece os gêneros do discurso, sabe o que é um texto coerente, emprega o vocabulário com pertinência, tem conhecimentos e opiniões.

4.5. Considerações sobre os Programas de *Redação* e de *Língua Portuguesa*

De acordo com nossas análises, nos Programas de *Redação*, aproximaram-se concepções de linguagem incompatíveis. Para imprimir “coerência” ao julgamento do que seria avaliado como a *boa Redação*, em todos os cinco Programas de *Redação* que propusemos para a análise, buscou-se legitimação nos usos mais avalizados da escrita, os quais, por sua vez, são normatizados na gramática normativa e circulam, principalmente, na tradição escolar.

Essa característica pôde ser observada todas as vezes em que se apresentou uma concepção de escrita, na qual há julgamentos como “correto”, “claro”, “linguagem formal” ou “padrão culto” e também quando se supõe que os usos considerados “incorretos”, “obscuros”, “informais” e “incultos” devem ser excluídos da *Redação*. Assim, surgiram verbos como “deverá” e “supõe-se”, os quais determinaram os comportamentos que os candidatos deveriam assumir para a escrita “correta”.

Além dessas determinações que têm força de lei, outro elemento que, acreditamos, fundamenta-se no discurso jurídico, pôde ser observado nos textos que compõem os Programas de *Redação*. Isso aconteceu quando se apresentaram termos como “adequado”, “coerente”, utilização da “coletânea”, “maturidade”, “inventividade”, os quais impuseram uma organização para a *Redação* que se fundamentou em uma estrutura textual, a dissertação. Nesse sentido, a partir do grupo III (de 1990), nos modernos estudos linguísticos, buscou-se a legitimação de um modo padronizado de organização textual e de estabelecer as relações coesivas, assim como de implicar a escrita e o “conhecimento de mundo” do candidato. Nessa perspectiva, indicam-se as “punições” para quem não domine tal conhecimento: “a fuga ao gênero será tomada como pressuposto para a prova não ser corrigida”; “a falta de coesão é um aspecto negativo”.

Com base em nossas constatações, observamos que não basta, nos Programas de Língua Portuguesa, apresentarem-se termos como “variação” ou “interação”, pois, em situação de vestibular, a “Redação” está basicamente associada ao exercício atribuído à escola, em que o texto é um produto pronto e acabado, entendido apenas como uma forma para a avaliação e para o qual não haverá possibilidade de reescrita. Essa situação é enfatizada quando se considera que não está em jogo a perspectiva da diversidade dos gêneros, o que não permite pensar em diferentes interlocutores ou em variedades linguísticas.

Temos, então que, nos Programas de *Língua Portuguesa* e de *Redação*, as reflexões do que seja, principalmente, a “língua”, “o texto”, a “escrita” e a “gramática”, desenvolvidas, na academia, são um conhecimento que, em situação de vestibular, tornam-se um instrumento de avaliação do *bom* uso da língua e da *boa* escrita. Além disso, as teorias agenciadas, nos documentos, atuam para mobilizarem os estudos sobre a linguagem, os quais são frutos de uma conjuntura que determina como determinadas teorias propõem novidades em seus pressupostos teóricos, os saberes julgados necessários em determinado tempo e espaço, e, principalmente, como esses saberes circulam em estudos acadêmicos sobre a linguagem, os quais, por seu turno, são divulgados, principalmente, nos livros didáticos, nas escolas, nos concursos vestibulares. Essa circulação de determinado conhecimento sobre a linguagem contribui para reproduzir uma maneira de se entenderem os usos da língua e da escrita.

Na próxima seção, apresentaremos as conclusões a que chegamos após a descrição e análise do *corpus*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se realizou com o objetivo de conhecer os modos como concepções de linguagem incompatíveis se aproximam para a produção de documentos institucionais que norteiam a avaliação do que é considerado o *bom* uso da língua portuguesa e a *boa* escrita. No trabalho, analisaram-se os programas de língua portuguesa e de redação que fazem parte do “manual do candidato” (do período de 1977 a 2012), disponibilizado anualmente pela Fundação Universitária para o Vestibular, a FUVEST. Com a investigação, buscaram-se subsídios que sustentassem a tese de que a possibilidade de aproximação de concepções de linguagem distintas, por vezes contrastantes, em conteúdos propostos para processos institucionais de avaliação linguística, se apoia no funcionamento de um *princípio de coerência* fundamentado em elementos do discurso jurídico.

Para estabelecer essa relação entre os discursos do campo da linguagem e o jurídico, recorreremos aos estudos a respeito da pós-modernidade desenvolvidos por Lyotard (2011), Dufour (2005) e Harvey (2011). Baseamo-nos especialmente na noção de “consenso”, proposta por Lyotard. Para o autor, o estatuto do saber mudou e, por isso, para legitimar os enunciados não é possível recorrer a uma “verdade” fixa e imutável, mas são estabelecidas negociações locais e provisórias que são dadas *a priori*. Além desse referencial teórico, valemo-nos da contribuição de Foucault a respeito das relações de poder que permeiam o discurso.

A esse referencial teórico, associamos os estudos acerca da “norma linguística” e apresentamos as pesquisas, principalmente de Paquette e de Barbaud, autores que estabelecem um vínculo entre os usos da linguagem e o jurídico. Nessa perspectiva, entendemos que os usos avalizados como positivos são “impostos” e circulam em nossa sociedade. Diante dessas considerações, procuramos mostrar como os usos de linguagem, em situação de vestibular, são constituídos por um consenso de provisório e parcial, o qual, em nossa visão, relaciona os estudos sobre a linguagem ao jurídico.

Para analisarmos as relações interdiscursivas entre os campos da linguagem e do jurídico, partimos das hipóteses de análise de Maingueneau (1997, 2005) no que se refere, principalmente, às questões do interdiscurso, das relações de polêmica e da competência discursiva. Além disso, recorreremos aos estudos sobre os efeitos de sentido

promovidos pela AD para refletir sobre como se constrói a coerência como um efeito. Por fim, apropriamo-nos de estudos da Linguística Textual acerca dos conectores.

Diante de nossos objetivos e de nossas hipóteses, procuramos descrever o *corpus*, e, em nossa visão, conseguimos mostrar que os documentos fundamentam-se em concepções de linguagem não assimiláveis, por vezes conflitivas; além disso, observou-se a mobilização de diversas teorias linguísticas, dentre as quais destacamos as teorias do texto e da enunciação, a linguística variacionista e o gerativismo. Na descrição, observamos que em nosso *corpus*, apresentam-se:

I – Justificativas:

1) Para a exigência da *norma ou da linguagem* – O domínio da norma “apurada” ou “cultura” e da linguagem “padrão” ou “formal” foi colocado como condição para a interpretação, a compreensão e a produção textual.

2) Para a publicação de *listas* de termos gramaticais e linguísticos como instrumentos que atuam como um meio de entender e produzir textos.

Essas justificativas firmaram, pelo modo como estão dispostos os enunciados dos Programas, uma argumentação recorrente quanto à necessidade do candidato dominar um conjunto de “mecanismos”, “itens”, “nomenclatura”, “conhecimentos”, elementos descritos nas listas. Essa exigência justifica-se, de acordo com os documentos, por ser a mesma terminologia que a escola emprega e por ser um mecanismo de produção de textos “corretos” ou “adequados”.

II – Definições:

1) De “dissertação”, de “norma” e de “língua” – Essas definições apontaram para concepções valorizadas de um gênero discursivo específico, dos usos da linguagem e dos estudos acadêmicos. Assim, a dissertação é apresentada como um gênero estável, tipicamente canônico e relacionada às práticas tradicionais de escrita que circulam, principalmente, nas instituições escolares. A “norma” aproximou-se dos usos avalizados/prestigiados e foi descrita como “cultura” e “apurada”. A definição de língua,

representada como “instrumento”, “código”, “repertório léxico-gramatical” e “sistema heterogêneo”, por sua vez, sustentou-se em teorias desenvolvidas na academia.

III – Critérios:

1) São apresentados “critérios de correção” para as futuras provas de Redação, a partir dos quais se busca segmentar os textos e apresentar como eles serão penalizados caso não respondam aos critérios de boa textualidade. Supõe-se, então, uma “transparência” no método de correção apresentado. Para as normatizações, recorre-se tanto aos estudos gramaticais tradicionais, em perspectiva prescritiva, quanto aos modernos estudos linguísticos.

IV – Conteúdos:

1) Nos Programas de Língua Portuguesa, nos enunciados que se referem ao “conteúdo” da prova, observamos que em cada período, de acordo com a concepção de linguagem que se defende, há a proposta de que a prova avalie os seguintes conteúdos: interpretação, compreensão e produção textuais, a “norma” e uma terminologia gramatical e linguística. A partir de 1992, esses conteúdos abrangem, ainda, textos de toda natureza, literários e não literários, as variedades linguísticas, os níveis de significação e as relações textuais com a situação de produção e com o contexto.

De acordo com o que se publica nos Programas de Redação, a prova conterà uma “dissertação” e será avaliado como positivo o modo escolar como o candidato organiza esse gênero discursivo, o qual, por sua vez, restringe o emprego e a linguagem informal ou não-padrão.

A partir dessas considerações, desenvolvemos a tese de que, nos textos que compõem o *corpus*, há dois discursos em concorrência, *o discurso sobre a linguagem fundamentado em perspectiva tradicional* e *o discurso sobre a linguagem fundamentado em perspectiva dos modernos estudos linguísticos*. Observamos, então, que aproximar esses discursos causa um embate, e, por isso, entre outros recursos, são necessárias as explicações e justificativas para a apresentação dos conteúdos, dos critérios e das definições.

Observamos que essa aproximação faz com que haja a necessidade da construção de um efeito de coerência, ou seja, é preciso que, nos documentos, recorram-se aos usos de linguagem legitimados para sustentar e decidir essa polêmica. Para analisar como se constrói esse efeito, no terceiro capítulo, propusemos estudar o material de análise a partir de recortes selecionados do *corpus*.

Como escolhemos o referencial teórico da Análise do Discurso para a análise dos dados, pudemos estudar dois níveis que concorrem para a produção de sentido: do texto e do discurso. O primeiro diz respeito à observação dos conectores e como eles são agenciados para evitar incongruência entre os enunciados. O segundo nível envolve as relações que um discurso estabelece com outros que o atravessam. Para analisar os discursos em relação, observamos, principalmente, o emprego dos conectores, das negações e da parafraseagem. Analisamos, em cada período, quais recursos discursivos foram agenciados para direcionar a argumentação e evitar a contradição. A necessidade de argumentar e explicar fez com que, no nível interdiscursivo, pudéssemos identificar referências culturais, tais como a valorização de certo modo de escrever e as práticas escolares sobre a linguagem.

Assim, nos Programas de Língua Portuguesa, temos:

- 1) Recorte 1 – representa os Programas de Língua Portuguesa no período de 1977 a 1991, em que se defende uma concepção de linguagem que se fundamenta no discurso gramatical tradicional.
- 2) Recorte 2 (1992 a 1997) – prevalece o discurso dos modernos estudos linguísticos e a ele se associam alguns elementos do “tradicional”.
- 3) Recorte 3 (de 1998 a 2002) – enfatiza-se o discurso “moderno”, mas associam-se a ele elementos do “tradicional”.
- 4) Recorte 4 – (de 2003 a 2012) – prevalece o discurso “moderno” e, concomitantemente, o discurso tradicional ganha destaque.

Nos Programas de Redação, por sua vez, verificamos:

- 1) Recortes I, II (de 1977 a 1989) – há a prevalência do discurso “tradicional”.
- 2) Recorte III (1990 a 1991) – prevalece o discurso “tradicional” e a ele incorpora-se o “moderno”.

- 3) Recortes V, IV e V (de 1992 a 2012) – as reflexões desenvolvidas nos modernos estudos linguísticos ganham destaque, mas algumas propostas desses estudos, como o “gênero de discurso”, a “coerência” e a “coesão” são tomadas como instrumentos de “correção”.

Em nossa visão, o esforço em associar concepções de linguagem que se fundamentam no discurso gramatical tradicional e no discurso dos modernos estudos linguísticos seria destinado ao fracasso, mesmo com a “estratégia” de explicar, agenciar conectores, e, principalmente, apresentar uma lista com termos gramaticais e linguísticos. No entanto, essa primeira expectativa é quebrada, pois a avaliação do que seja o *bom* uso da língua e a *boa* escrita é confrontada com os discursos legitimados sobre a “norma linguística”, aqui entendida em seu caráter jurídico.

Diante dessas considerações, constatamos que a fundamentação em diferentes concepções de linguagem e a mobilização de teorias linguísticas distintas e nem sempre compatíveis se faz possível, pois, para o estabelecimento de parâmetros de avaliação linguística, recorre-se às bases normativas para os usos da linguagem, que circulam no ambiente escolar, na mídia e em documentos oficiais. O funcionamento do princípio de coerência faz com que nos documentos institucionais de referência para a avaliação linguística ressoe um discurso que não causa “estranheza” ao candidato, uma vez que os usos linguísticos satisfatórios são padronizados e exigidos em igualdade de condições a todos os participantes dos processos de avaliação. Assim, ganham força de lei, de modo que quem não os emprega adequadamente pode ser avaliado de forma negativa sem que essa avaliação se configure em discriminação.

Nesse sentido, a concepção de linguagem defendida nos Programas, mesmo quando tem uma maior proximidade com os modernos estudos linguísticos, não se desvencilha de um repertório que inclui o discurso tradicional gramatical, como a lista com a terminologia gramatical padronizada e a exigência do domínio da “norma culta”. Em nossa visão, o discurso gramatical tradicional ganha força nos Programas de Redação, uma vez que há a prescrição do emprego do gênero textual “dissertação”. Nesse sentido, excluem-se os suportes, as variedades, a diversidade de interlocutores, tendo em vista que esse gênero tem como coerção a linguagem formal.

De acordo com nossas análises, apresentamos que uma normatização dos usos da língua e da escrita, dada a partir dos estudos linguísticos e gramaticais, exige o

domínio de regras gramaticais, como concordância e regência, mas também o domínio dos gêneros e dos elementos coesivos. Assim, acreditamos que, nos documentos, há a apropriação de certos saberes sobre o uso linguagem que são utilizados como instrumentos para classificar o vestibulando.

A referência a uma rede de comportamentos e à valorização da padronização dos usos da linguagem constrói a imagem de que o exame é “transparente”, pois não representaria um lugar de poder, que, de certo modo, influencia nossa sociedade, mas apenas teria a função de selecionar os mais “aptos”. No entanto, essa “transparência” é atravessada por determinações sobre a língua e a escrita, as quais impõem certos usos da linguagem e “exclui” outros. Nesse sentido, privilegia-se a “norma culta”, mas pelo que descrevemos e analisamos, consideram-se outros critérios, como a “coerência”.

Além dessa construção, em nossa visão, recorrer a diferentes concepções de linguagem e mobilizar várias teorias linguísticas é um comportamento que também se deve ao caráter jurídico dos documentos. Isso porque, nas futuras provas de Língua Portuguesa e de Redação, haverá uma maior liberdade na composição dos enunciados, uma vez que as diversas teorias agenciadas permitem desenvolver uma gama maior de exercícios. Com isso, antecipam-se e afastam-se futuras críticas e sanções administrativas que possam vir a ser postas contra o exame. Esse mecanismo é enfatizado, quando, nos Programas, não se assume a responsabilidade pelos conteúdos exigidos, mas atribui-se à escola, em suas práticas pedagógicas, o ensino de certo conhecimento linguístico.

Assim, nos textos que compõem o *corpus*, não observamos o desejo de pautar-se nas “novidades” advindas da produção acadêmica que contribuiriam para a seleção dos candidatos, ou de atuar para influenciar no currículo das escolas (discurso muitas vezes usado para a permanência de exercícios descontextualizados em situação de sala de aula ou de decorar listas de verbos ou até mesmo de observar práticas cristalizadas dos gêneros textuais). Nesse sentido, constatou-se que a reprodução de um discurso sobre a linguagem é uma “estratégia” que não se restringe à avaliação do que seja o “bom” uso da língua e a “boa” escrita, mas se trata de um recurso discursivo por meio do qual processos institucionais de avaliação linguística e seleção são validados como legítimos.

De acordo com nossas análises, o espaço discursivo em que se constituem os Programas de Língua Portuguesa e de Redação não envolve diretamente as práticas pedagógicas escolares, mas prevalece a interação com o jurídico. Nessa interação é

primordial que se contemplem as diferentes concepções de linguagem e se alimente da relação polêmica que se estabelece entre a gramática tradicional, em perspectiva prescritiva e os modernos estudos linguísticos. Conforme apresentamos, nos Programas, há uma apropriação tanto dos usos da linguagem avaliados como positivos, descritos na gramática normativa, quanto dos procedimentos linguísticos para a leitura, a interpretação e a escrita que são colocados no patamar de padronização.

Sustentar-se nas concepções de linguagem, aproximar-se da “norma linguística” (os usos avalizados como positivos e prestigiados com os quais o cidadão entra em contato, principalmente através dos documentos oficiais) e fazer referência às práticas escolares permite que, nos documentos, fixem-se critérios sobre os usos da linguagem em outras bases que não as do próprio exame. Essas proposições e critérios isentam o evento vestibular de críticas e sanções negativas.

Acreditamos, portanto, que elementos do jurídico, como deliberar sobre a norma linguística, interagem no interior de uma operação de linguagem, com elementos não jurídicos: os estudos linguísticos. Isso, de certo modo, mascara o jurídico e, ao mesmo tempo, evita que a operação de selecionar os candidatos por meio da escrita e dos conhecimentos sobre a língua seja, simplesmente, uma punição legal. Com esses recursos, isenta-se o dispositivo do “exame” de ser pura e simplesmente aquele que castiga e exclui o candidato, uma vez que essa avaliação se sustentaria em “critérios científicos” e desenvolvidos nas teorias linguísticas e gramaticais. Essa “estratégia” não exclui apenas as “leis” sobre os usos da linguagem, mas também as relações de poder, uma vez que oferece, aparentemente, condições igualitárias e informações “transparentes” para quem quer prestar o concurso.

O “manual” da FUVEST, pelo que pudemos perceber, reflete a desigualdade já presente na própria estrutura de ensino, em que classes privilegiadas frequentam escolas privadas e a grande maioria da população, as públicas. Assim, talvez, o caminho não seria apenas alterar o manual, que por lei deve se apropriar das práticas escolares, mas que estas sejam modificadas dentro das próprias comunidades escolares, como, por exemplo, levando a sério a proposta político-pedagógica de cada escola.

Por fim, nosso desejo é o de que a relação que procuramos estabelecer entre o discurso linguístico e o jurídico sirva de ponto de partida para outras análises, uma vez que chegamos ao final desta pesquisa com a sensação de que a produção de sentidos em documentos institucionais não é tão diferente de algumas formas de ensino e de certos

modos de entender a linguagem. Isso porque, em nossa sociedade, nos vínculos estabelecidos entre os usos da linguagem e o modo “legítimo” como ele é imposto, reside grande parte das tensões sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean-Michel. **A linguística Textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.

ALÉONG, Stanley. Normas linguísticas, normas sociais: uma perspectiva antropológica. In: BAGNO, Marcos [Org.]. **Norma Linguística**. São Paulo: Edições Loyola, pp. 145-174, 2001.

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos lingüísticos**. Campinas: UNICAMP, 19, p. 25-42, 1990.

_____. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAGNO, Marcos [Org.]. **Norma Linguística**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

BASTOS, Neusa Barbosa [Org.] **Língua Portuguesa em calidoscópio**. São Paulo: EDUC, 2004.

BARBAUD, Philippe, A língua do Estado- O Estado da língua. In: BAGNO, Marcos [Org.]. **Norma Linguística**. São Paulo: Edições Loyola, pp. 255-278, 2001.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. 4.ed. Campinas: Pontes, 1995.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**, 3.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2012.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **A questão da referência: das teorias clássicas à dispersão de discursos**. Campinas: AUTORES ASSOCIADOS. 2003.

CASTILHO, Ataliba T. De. **A Gramática do Português Brasileiro**. 1.ed, 1ª. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Editora Almedina. 1965.

CORBEIL, Jean-Claude, Elementos de uma teoria da regulação linguística. In: BAGNO, Marcos [Org.]. **Norma Linguística**. São Paulo: Edições Loyola, pp. 175-202, 2001.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In: **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas (SP): Mercado de Letras, pp. 135-166, 2001.

_____. Práticas de leitura e escrita: breve nota sobre a relação entre o verbal e o não verbal. **Contrapontos** - volume 6 - n. 2 - p. 293-302 - Itajaí, mai/ago 2006.

COSTA, Marco Antonio Margarido, **Do sentido da contingência à contingência da formação: um estudo discursivo sobre a formação de professores de inglês**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação de estudos linguísticos e literários em inglês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Faculdade de São Paulo. 2008.

COURTINE, Jean Jacques. (1999). O Chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURKY, Freda. (org.). **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzato.

DUFOUR, Robert. **A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

GUIMARAES, Eduardo Roberto Junqueira, Não só... mas também: polifonia e argumentação, in: **Cadernos de estudos linguísticos**, número 8, pp. 79-108, 1985.

FERREIRA, Luciana Dias, No jogo entre a linguística textual e a análise do discurso: (em) bates e (de) bates de visões, in Letra magna: **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, ano 4, n. 7, 2º. Semestre, 2007. Disponível em: < <http://www.letramagna.com> > . acesso em : 04/03/2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 20ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Edições Loyola, 9.ed. 2003.

_____. **A arqueologia do saber**. 7. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2004.

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vailati, MULLER, Ana Lúcia, POSSENTI, Sírio [Org.] **Mas o que é mesmo “gramática”?** 2.ed. São Paulo: Parábola, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula; leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.

_____. **Convívio Paradoxal com o Ensino da Leitura e escrita.** Cad.Est.Ling., Campinas, (31):127-143, Jul./Dez. 1996.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

HAUGEN, Einar. Dialeto, Língua, Nação. In: BAGNO, Marcos [Org.]. **Norma Linguística.** São Paulo: Edições Loyola, pp. 97-114, 2001.

HARVEY, David. **Condição pós-Moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 21.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e outras vozes.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. Lula Lá: Estrutura e Acontecimento. **Organon** 35, volume 17, número 35, pp. 101-121, 2003.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação.** São Paulo: Cultrix, 1969.

KOCH, Ingedore G.Villaça. Linguística Textual: Retrospectivas e Perspectivas. **Revista Alfa**, São Paulo, número 41, pp. 67-78, 1997a.

_____. **A coesão textual.** 10.ed. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. **Argumentação e linguagem.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Parâmetros curriculares nacionais, Linguística Textual e Ensino de Línguas, in **ELNE Estudos linguísticos do Nordeste**, volume 4, número 1, 2002.

_____. A perspectiva da linguística textual. In: BASTOS, Neusa Barbosa [Org.] **Língua Portuguesa em calidoscópio.** São Paulo: EDUC, pp. 99-113, 2004

KOCH, Ingedore. Villaça, ELIAS, Vanda M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore G.Villaça, TRAVAGLIA, L.C. **A coerência textual.** 8.ed. São Paulo: Contexto, 1997b.

_____. **Texto e Coerência.** 13.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LYOTARD, Jean François. **A condição pós-Moderna.** Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 13.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em Análise do Discurso.** 3.ed. Campinas: Pontes, 1997.

_____. **Gênese dos discursos.** Curitiba: Criar Edições, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Perspectivas no ensino de Língua Portuguesa nas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: BASTOS, Neusa Barbosa [Org.] **Língua Portuguesa em calidoscópio**. São Paulo: EDUC, pp. 259-282, 2004.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.) **Gêneros Textuais & Ensino**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 19-36, 2005.

MARQUES, José Geraldo, **Imprensa e resistência negra: o projeto integracionista em discurso do Getulino**. Tese de doutorado apresentada ao departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, ano 2008.

MARINHO, Cristiane Maria. **Pensamento pós-moderno e educação na crise estrutural do capital**. Tese de doutorado apresentada ao programada de pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da Faculdade Federal do Ceará, ano 2008.

MILANEZ, Nilson. **As aventuras do corpo: dos modos de subjetivação às memórias de si em revista impresa**. Tese de doutorado apresentada programa de pós-graduação em Linguagem e Língua Portuguesa da Faculdade de letras de Araraquara da Universidade, ano 2006.

NASCIMENTO, Jarbas Vargas. Norma e uso linguísticos no Português do Brasil, in: BASTOS, Neusa Barbosa [Org.] **Língua Portuguesa em calidoscópio**. São Paulo: EDUC, pp. 27-38, 2004.

NEVES, Maria Helena Moura. **A gramática: história e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso da Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2003.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do discurso. Princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. Teorias da linguagem e discurso do multilinguismo na contemporaneidade. **Política Linguística no Brasil**, pp. 53-62, São Paulo: Pontes, 2007.

PAQUETTE, Jean-Marcel. Processo de normatização e níveis/registros de língua. In: BAGNO, Marcos [Org.]. **Norma Linguística**. São Paulo: Edições Loyola, pp. 237-254, 2001.

PASSARELLI, Lílian Gbiuro. Os quadrinhos na educação linguística: história, teoria e prática. In: BASTOS, Neusa Barbosa [Org.] **Língua Portuguesa em calidoscópio**. São Paulo: EDUC, pp. 47-60, 2004.

PAYER, Onice M. Processos de identificação sujeito/língua. Ensino, língua nacional e língua materna, in **Política Linguística no Brasil**, pp. 112-124, São Paulo: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi, et ali. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

_____. [1969]. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2.ed. Campinas: Editora da Unicamp, pp. 61-161, 1997.

_____. [1983]. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. 3.ed. Campinas: Pontes, 2002.

PIETRI, Émerson. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: uma análise de uma proposta curricular para o ensino de língua portuguesa. **Círculo sem fronteira**, v.7, n 1, pp. 263-283, ja-jun. 2007.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, Mercado de Letras, 1996.

_____. Notas sobre o lingüístico e o sentido. VI Encontro do CELSUL, 2005, Florianópolis. **Anais do VI Encontro do CELSUL**. Florianópolis, 2005.

_____. Observações sobre interdiscurso. **Revista Letras**, Curitiba, Editora UFPR, n.61, especial, pp. 254-269, 2003.

REY, Alan. Usos, julgamentos e prescrições linguísticas, in: BAGNO, Marcos [Org]. **Norma Linguística**. São Paulo: Edições Loyola, pp. 115-144, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand. (1916) **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2004.

SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro, DP&A, SEPE, pp. 59-75, 2001.

_____. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2.ed. pp.157-178, 2004.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. E 2º. Graus**. 6ª. ed. Editora Cortez, 2001.

ANEXOS: RESOLUÇÃO/91 e
PROGRAMAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE REDAÇÃO.