**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA**

LÁZARO DONIZETE CARLSSON

UM MERGULHO NÃO-LINEAR NAS ÁGUAS DO ENSINO SUPERIOR EM LETRAS

São Paulo - SP

2007

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA**

UM MERGULHO NÃO-LINEAR NAS ÁGUAS DO ENSINO SUPERIOR EM LETRAS

Lázaro Donizete Carlsson

Dissertação apresentada à Banca Julgadora da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade de São Paulo – Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Filologia e Língua Portuguesa, sob a orientação do Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa.

**São Paulo – SP
2007**

Carlsson, Lázaro Donizete.

Um mergulho não-linear nas águas do ensino superior em Letras / Lázaro Donizete Carlsson ; orientador Manoel Luiz Gonçalves Corrêa. -- São Paulo, 2007. 123 f.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa. Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa) - Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

1. Língua portuguesa (Estudo e ensino) – Brasil. 2. Escrita (Avaliação). 3. Ensino superior (Avaliação) – Brasil. 4. Formação de professores – Brasil. 5. Administração da educação - Brasil. 6. Avaliação da educação (2001) – Brasil. 7. Exame Nacional de Cursos – Brasil. I. Título.

21^a. CDD 469.798
378.166
C284m

A

Deus,

por me abençoar com uma vida saudável,
uma inquietude necessária e uma
inteligência para a realização deste trabalho.

A

Ana Soares Carlsson,

minha mãe, que, com sua simplicidade e
sabedoria materna, deu-me tranquilidade,
apoio e coragem para transpor os percalços
que foram surgindo.

A

Flávio Eugênio Carlsson,

meu pai, que, com sua ternura e obstinação,
ensinou-me os valores de uma vida simples
e laboriosa.

À

Família Cunha.

À

Família Carlsson.

À

Família Bressan.

À

Família Pastorelli.

Àqueles,
por quem tenho muito afeto e que, cada um
ao seu modo, preocuparam-se, oraram,
incentivaram, aguardaram e aclamaram mais
esta etapa na minha carreira profissional.

Aos amigos.

Aos ex-alunos.

Aos atuais alunos.

Aos estudiosos da linguagem.

Aos interessados na formação de
professores.

Aos
que ainda virão.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, pela sua bagagem teórica, pelo seu labor profissional, pelos seus dizeres de incentivo e respeito às nossas limitações intelectuais, por ter confiado em nosso interesse intelectual e profissional, orientando nossa pesquisa de maneira excepcional, pacienciosa, firme e transparente.

Ao Prof. Dr. Lourenço Chacon, pela sua amizade, pelas palavras de preocupação e encorajamento, pelo seu acompanhamento teórico, pela sua contribuição, desde o dia em que nos interpelou pela primeira vez, há meses, até o dia do Exame de Qualificação, pela sua disposição em colaborar, mesmo vindo de tão longe.

Ao Prof. Dr. Emerson di Pietri, pela sua relevante colaboração por ocasião do Exame de Qualificação, pelo seu compromisso e seriedade com a pesquisa e com as questões educativas, pelo seu posicionamento ético na condução de sugestões de estudos.

Aos Professores Doutores da Faculdade de Educação e da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, da Université Stendhal Grenoble 3, pela disponibilidade em discutir teoria e alguns trechos deste trabalho.

Ao grupo de estudos, pelo apreço, pelo companheirismo, pela responsabilidade com o trabalho acadêmico, pelo entretenimento, pelas experiências compartilhadas, pelas discussões teóricas, filosóficas e afetivas.

À Fundação Carlos Chagas, pela gentileza em colocar à disposição os documentos que compuseram o *corpus* desta pesquisa.

À Prof^a. Dra. Ana Cláudia Fidelis, pela primeira aula no curso de Letras da Fundação de Ensino Superior de Bragança Paulista, onde tudo começou, e pela sua constante preocupação e incentivo a nossa formação acadêmica.

À Prof^a. Dra. Maria Angélica L. Carneiro, por suscitar uma determinada consciência lingüística na graduação e por dismantelar as dificuldades de se fazer uma pós-graduação.

À Prof^a. Marli Finco Pergola, por compreender e estimular a troca de ares profissionais.

À Arquiteta Flávia Pastorelli, pelo apoio emocional e técnico, pela ansiedade maior que a nossa em ver transposta essa etapa acadêmica, pelo acompanhamento afável e sistemático deste trabalho.

À Prof^a. Ma. Maria Ignez Lima Pedroso, por contribuir com proposições sempre pontuais referentes à pesquisa.

Ao Prof. Me. Marte Ferreira da Silva, por permitir certos momentos de estudo e pesquisa, por dividir as aflições e as conquistas profissionais.

Aos Alunos, Professores e Funcionários da E. E. Padre Mateus Nunes de Siqueira, por compactuar com nossos desejos acadêmicos, por mostrarem a importância da formação contínua, por incitarem, muitas vezes sem o saber, a persistir e prosseguir na conquista deste novo espaço intelectual e profissional.

“... um discurso não nasce, como geralmente é pretendido,
de algum retorno às próprias coisas, ao bom senso, etc.,
mas de um trabalho sobre outros discursos”.

Dominique Maingueneau

CARLSSON, Lázaro Donizete. **Um mergulho não-linear nas águas do ensino superior em Letras**. 2007. 123 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

RESUMO

Dentre os vários instrumentos utilizados pelo governo federal – em parte, ligados às políticas neoliberais de administração pública –, o Exame Nacional de Cursos (ENC) surgiu, em 1995, com a finalidade de manter um certo controle sobre o sistema educacional superior. Na intenção de delimitarmos o produto, isto é, as filiações discursivas repassadas pelo mercado vinculado a esse tipo de formação, constituímos um *corpus* de pesquisa por meio da produção escrita do formando em Letras, alvo do ENC/2001, e realizamos uma análise fundamentada na teoria da(s) heterogeneidade(s) enunciativa(s) (Authier-Revuz, 1980 : 2004, 1982 : 2004, 1984 : 1990, 1998). Tal teoria nos auxilia a circunscrever o(s) outro(s) que surge(m) no discurso desse formando, futuro professor de língua materna, delimitando suas filiações discursivas. A partir da análise, concluímos que tais filiações emergentes do seu texto não se resumem somente àquelas vistas em sala de aula – como a Gramática Tradicional e a Lingüística, por exemplo –, mas também àquelas fornecidas pela própria questão do ENC/Letras/2001. A apropriação de elementos dados pela própria questão evidencia uma certa superficialidade no tratamento dos conteúdos, demonstrando uma tendência do formando a buscar informações de fácil apreensão, mas de pouca durabilidade.

Palavras-chave: ensino superior, ENC/Letras, filiação(ões) discursiva(s), heterogeneidade(s) enunciativa(s), pontos de *heterogeneidade mostrada*.

CARLSSON, Lázaro Donizete. **A no-lineal dive in the waters of the higher education in Letters**. Dissertation (Master's degree in Philology and Portuguese Language) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo.

ABSTRACT

Among the several instruments used by the federal government – partly, linked to the neoliberal politics of public administration –, the Exame Nacional de Cursos (ENC) appeared in 1995 with the purpose of maintaining a certain control on the higher education system. In the intention delimiting the product, that is, the discursive filiations reviewed by the market linked to that formation type, we have constituted a research *corpus* through the written production of the forming in Letters, target of ENC/2001, and we have accomplished an analysis based in the theory of the enunciative heterogeneities (Authier-Revuz, 1980: 2004, 1982: 2004, 1984: 1990, 1998). Such theory aids us to bound the other(s) that appear(s) in the speech of that forming, future teacher of maternal language, delimiting his/her discursive filiations. Starting from the analysis, we have concluded that such emerging filiations of his/her text are not only summarized to those views in classroom – as the Traditional Grammar and the Linguistics, for example – but also those supplied by the own subject of ENC/Letters/2001. The appropriation of elements given by the own subject evidences a certain superficiality in the treatment of the contents and demonstrates a tendency of the forming looking for information of easy apprehension but of little durability.

Keywords: higher education, ENC/Letters, discursive filiation(s), enunciative heterogeneity(ies), points of shown heterogeneity.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Distribuição das IESs Privadas e Públicas no Brasil em 2001.....	23
Gráfico 2	– Distribuição das IESs Privadas/Sudeste em relação às IESs Privadas e Públicas/Brasil em 2001.....	24

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Número de inscrições ao ENC/96-97-98-99-00-01, por área de graduação.....	28
Quadro 2	– Dados do ENC/2001.....	29
Quadro 3	– Número e percentual de cursos segundo os conceitos no ENC/Letras/2001 por categoria administrativa.....	31
Quadro 4	– Questão discursiva do ENC/2001.....	35
Quadro 5	– Textos por Estado da Região Sudeste.....	36
Quadro 6	– Tipos de <i>heterogeneidade mostrada</i> e seus pontos.....	61
Quadro 7	– Pontos de <i>heterogeneidade mostrada</i>	64
Quadro 8	– Remissão explícita a outro enunciador.....	64
Quadro 9	– Ocorrências das marcas em relação aos seus dois tipos de valores.....	65
Quadro 10	– Remissão implícita a outro enunciador.....	75
Quadro 11	– Remissão a outro discurso.....	79
Quadro 12	– Variações em torno de um tipo discursivo.....	80
Quadro 13	– Número de textos e porcentagem de remissão a outro(s) discurso(s).....	81
Quadro 14	– Remissão a partes do enunciado da questão do Provão.....	88
Quadro 15	– Remissão ao próprio texto.....	90
Quadro 16	– Ocorrências dos índices de remissão ao próprio texto.....	91
Quadro 17	– Remissão a léxico especializado.....	94
Quadro 18	– Ocorrências do léxico advindo da Lingüística e da Gramática Tradicional..	94
Quadro 19	– Distribuição dos interlocutores nos textos.....	97

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Vista frontal de (1).....	103
Figura 2 –	Vista semifrontal de (1).....	103
Figura 3 –	Vista lateral esquerda de (1).....	104
Figura 4 –	Vista inferior de (1).....	104

SUMÁRIO

Introdução.....	15
I.....	15
II.....	16
III.....	18
 1 AS ÁGUAS DO ENSINO SUPERIOR EM LETRAS.....	 20
1.1 UMA OUTRA MANEIRA DE PENSAR O SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR.....	21
1.2 O EXAME NACIONAL DE CURSOS.....	25
1.3 ALGUNS DADOS SOBRE O ENC/2001.....	27
1.4 O ENC/2001 E O CURSO DE LETRAS.....	32
1.5 O MATERIAL A SER ANALISADO.....	34
 2 O OXIGÊNIO DADO PELA TEORIA DA(S) HETEROGENEIDADE(S) ENUNCIATIVA(S).....	 38
2.1 UM BREVE HISTÓRICO DE RUPTURAS: A ANÁLISE DO DISCURSO.....	38
2.2 UMA TEORIA DA ENUNCIÇÃO: BASES DA(S) HETEROGENEIDADE(S) ENUNCIATIVA(S).....	47

A) <i>Heterogeneidade constitutiva</i>.....	48
a) Bakhtin	48
b) Lacan	52
B) <i>Heterogeneidade mostrada</i>.....	56
• <i>Heterogeneidade mostrada marcada</i>	57
• <i>Heterogeneidade mostrada não-marcada</i>	59
• <i>Pontos de heterogeneidade mostrada (marcada e não-marcada)</i>	60
 3 UM MERGULHO ANALÍTICO.....	 63
3.1 OS SEIS PONTOS QUE MARCAM A HETEROGENEIDADE ENUNCIATIVA NO TEXTO DO FORMANDO.....	63
3.1.1 Remissão explícita a outro enunciador	64
3.1.2 Remissão implícita a outro enunciador	74
3.1.3 Remissão a outro discurso	79
3.1.4 Remissão a partes do enunciado da questão	88
3.1.5 Remissão ao próprio texto	90

3.1.6 Remissão a léxico especializado.....	94
3.1.7 Um outro ponto de heterogeneidade: o interlocutor.....	97
3.1.8 Considerações finais.....	100
 4 ALGUMAS CONCLUSÕES.....	 106
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 110
 APÊNDICE.....	 116
 ANEXOS.....	 121

Introdução

I

Nesta pesquisa, pretendemos discorrer a respeito da formação em Letras, calcando-nos na teoria da(s) heterogeneidade(s) enunciativa(s) (Authier-Revuz, 1980 : 2004, 1982 : 2004, 1984 : 1990, 1998). Todavia, antes de delimitarmos melhor as águas nas quais desejamos mergulhar, antes de definirmos o oxigênio teórico empregado para esse fim, antes de efetuarmos o mergulho por meio de uma análise e, enfim, antes de emergirmos com algumas conclusões, faz-se necessário descrever rapidamente uma visão de ensino que ainda vigora na educação brasileira, pois é nessa área que o formando em Letras se propõe a atuar.

Durante muito tempo, o sistema educacional, aplicado ao ensino fundamental, médio e superior, baseou-se nos princípios fornecidos pelo método cartesiano. Esse método busca a verdade indubitável, valorizando o conhecimento que se constitui pela decomposição, análise e simplificação de uma idéia complexa. Havendo distinções entre idéias, o cartesianismo desenvolve uma linearidade na qual elas se encadeiam seqüencialmente, como se a idéia posterior fosse resultado de um avanço em relação à anterior.

Além de prestigiar o acúmulo de conhecimento, esse método serviu como uma organização padronizada de todo o trabalho humano no mundo ocidental, orientando, por sua sedimentação na sociedade contemporânea, a metodologia do ensino escolar.

Entretanto, o método cartesiano tem contribuído para a criação de gargalos no sistema educacional brasileiro, como atesta a grande imprensa (cf. reportagem publicada no jornal *O Estado de São Paulo*¹). Segundo essa reportagem, de cada 100 educandos que entram no ensino fundamental I (1ª à 4ª série), 77 passam para o fundamental II (5ª à 8ª série) e somente 54 terminam a 8ª série. A esse tipo de formação, soma-se a baixa qualidade do processo de ensino-aprendizagem, pois seus

¹ Intitulada *Melhorar o ensino não rende votos*, a reportagem foi publicada no Caderno Nacional, dia 10 de setembro de 2006, p. 8.

concluintes apresentam muitas dificuldades na leitura, na escrita e na execução de operações matemáticas básicas. No ensino médio, o número de educandos concluintes cai para 31, em parte por causa da valorização do conhecimento fragmentado e acumulado a ser reproduzido essencialmente no vestibular. O educando acaba perdendo o interesse e abandona a escola.

Na tentativa de solucionar os problemas trazidos por esses gargalos, instituídos pelo ensino fundamental e médio da rede pública, estudos recentes vêm cooperando paulatinamente para a desconstrução dessa matriz cartesiana. O método escolar da formulação do conhecimento humano se encontra em fase de reflexão, ruptura e mudança. Dentre outras coisas, tem sido defendido pelas políticas públicas voltadas ao ensino fundamental e médio um diálogo maior entre as disciplinas que compõem a educação básica, isto é, uma interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimento difundidas na/pela escola básica e média.

Mesmo que essas políticas públicas educacionais recusem, de alguma forma, a metodologia cartesiana, elas se apresentam como reflexo de uma ideologia neoliberal, predominante na sociedade brasileira. E criticar simplesmente o cartesianismo – sem fazer proposições e colocá-las em prática – também nos torna condescendentes com essa ideologia.

Na etapa seguinte do processo educacional, outro gargalo acaba surgindo. Somente 10,4% dos jovens entre 18 e 24 anos atingem o ensino superior. No entanto, uma minoria freqüenta a universidade pública e a maior parte, desfavorecida economicamente, nem sempre tem a oportunidade de receber incentivos do governo federal para se matricular em instituições de ensino superior particulares.

II

No ensino superior, a visão cartesiana ainda é predominante e não tem sido alvo de reflexões que venham a produzir rupturas semelhantes às já iniciadas no ensino fundamental e médio. Na maioria das vezes, as disciplinas dos cursos de graduação não se inter-relacionam e qualquer atividade acadêmica que não esteja nos moldes cartesianos fica restrita a situações extracurriculares.

Segundo Machado (2001, pp. 333-52 *passim*), no que tange ao conhecimento, a formação superior apresenta três grandes problemas. O primeiro se refere à falta de relação entre as disciplinas, que se mantêm isoladas no interior de seus departamentos, isto é, elas se caracterizam de forma cêntrica, não-historicizada e homogênea. O segundo aponta para dois extremos: a valorização do conhecimento objetivo fornecido pelo método cartesiano e a desvalorização do *conhecimento tácito* pertencente ao educando, pois a formação acadêmica desse último ou se associa ao mercado de trabalho ou se associa à geração de tecnologia. O terceiro se relaciona com o fato de o conhecimento ter se transformado numa mercadoria, elevando o *status* de quem o possui.

Entre as constatações que podem surgir em função dos dois primeiros problemas, apresenta-se a de que, estando a graduação fundamentada na matriz cartesiana, já que não estimula a interdisciplinaridade, a formação teórica do graduando fica filiada a disciplinas particulares e estanques. E são elas que contribuirão para a constituição do indivíduo enquanto sujeito histórico e portador de certas filiações discursivas.

Já o terceiro problema nos faz refletir sobre o crescimento vertiginoso das instituições de ensino superior (IESs) privadas, ocorrido nas décadas de 60 e 70, quando o número de educandos interessados na formação universitária era maior que o número de vagas oferecidas por elas. Entretanto, nessa mesma época de pós-guerra, na qual o mundo passava por uma profunda crise essencialmente financeira, não havia nenhum instrumento governamental que dinamizasse o setor privado.

Nos últimos anos, esses números ligados à relação candidato/vaga se inverteram. A quantidade de vagas excede ao número de educandos, pois a situação econômica passou por outras significativas mudanças, como o crescimento da inflação, o aumento dos índices de desemprego, a queda da renda familiar da classe média etc.

Mesmo assim, o setor privado continuou crescendo, ampliando o número de cursos oferecidos e abarcando, no ano de 2001, por exemplo, 60% de todas as matrículas realizadas no país. Expõe-se, só com esse último dado, que o setor privado ocupa um espaço significativo e predominante no ensino superior.

Tendo as instituições privadas mais matrículas, esse setor lança mais indivíduos para ocuparem as vagas oferecidas pelo mercado, que absorve, de alguma maneira, o próprio produto que ajudou a criar: um certo tipo de formação acadêmica. Eis, pois, a terceira constatação atinente ao fato de que o conhecimento se tornou uma mercadoria.

III

Considerado esse estado de coisas, tentaremos formular algumas hipóteses sobre as filiações (e posições) discursivas adquiridas pelo formando em Letras, futuro profissional que será responsável pelo ensino de língua materna no país.

Para tanto, no primeiro capítulo, delimitaremos as águas do ensino superior em Letras em que pretendemos mergulhar, isto é, o espaço discursivo de nossa pesquisa, partindo da forte influência da ideologia neoliberal nas políticas de administração pública, sobretudo, naquelas relacionadas à educação, para chegar à seleção de 136 textos em meio a 24.872 respostas dadas pelo formando em Letras – estudante, na Região Sudeste, do setor privado – à primeira questão dissertativa do Exame Nacional de Cursos (ENC)/2001.

No segundo capítulo, discorreremos sobre o oxigênio teórico que nos dará suporte para essa empreitada, ou seja, sobre a teoria da(s) heterogeneidade(s) enunciativa(s), na tentativa de circunscrever, por meio de marcas lingüísticas que se revelam no discurso do formando em Letras, as filiações discursivas mostradas em seu texto e que permitem levantar hipóteses sobre a formação por ele recebida de IESs privadas.

No terceiro capítulo, mergulharemos no *corpus*, baseando-nos especificamente na Teoria da Enunciação de Authier-Revuz que, bastante difundida entre os estudos lingüísticos atuais, contribuirá para nossas análises, situadas no penúltimo capítulo, a respeito das negociações que o formando em Letras faz com o(s) discurso(s) outro(s) (interdiscurso) e da formação associada à sua área.

Por fim, apresentaremos algumas considerações a respeito dos resultados das investigações realizadas nesta pesquisa, as referências bibliográficas, o apêndice e os anexos.

Vamos às águas...

AS ÁGUAS DO ENSINO SUPERIOR EM LETRAS

Segunda metade da década de 1990. No Brasil, indubitavelmente, esse foi um dos períodos mais influenciados pelas mudanças ocorridas no âmbito mundial. Mudanças externas que culminaram em mudanças internas de grandes proporções nos diversos segmentos do setor público, sobretudo, no da educação. Afinal, os tempos eram outros e as reformas nesse setor (e não somente nele) tornavam-se inevitáveis.

Na época, a política brasileira reproduziu, por meio dessas mudanças (consideradas por muitos como radicais), a ideologia² neoliberal, em voga nos países desenvolvidos, que se mostrou tão dominante a ponto de recriar, por exemplo, o sistema de ensino superior “a partir da tomada de consciência [...] que fez caducar o velho sistema” (GOMES, 2002, p. 280). Pudera, pois a reforma, instaurada pelo governo e calcada no neoliberalismo, trouxe a noção de “quase-mercado” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003) para esse sistema.

Nos itens seguintes, vamos observar como esse fator ideológico, entre outros, influenciou as mudanças voltadas para a educação terciária nacional, produzindo instrumentos de avaliação estatal que a mantivesse em constante avanço segundo as leis do mercado. Essas leis, por sua vez, controlam os participantes finais desse processo educacional e, concomitantemente, mercadológico: os consumidores. Na presente pesquisa, compreendemos esses consumidores como sendo os formandos em Letras, que se filiaram a um tipo (ou tipos) de formação acadêmica fornecida pelas IESs em que se graduaram. Por meio de um *corpus* constituído por textos produzidos por esses estudantes, na situação de Exame Nacional de Cursos (ENC) – um desses

² Enquanto falamos sobre políticas públicas para o ensino superior, acreditamos que a definição de ideologia dada por Ricoeur nos satisfaz. Segundo ele, ideologia “é uma função da distância que separa a memória social de um acontecimento que, no entanto, trata-se de repetir. Seu papel não é somente o de difundir a convicção para além do círculo dos pais fundadores, para convertê-la num credo de todo o grupo, mas também o de perpetuar a energia inicial para além do período de efervescência” (1977, *apud* BRANDÃO, 2004, p. 27). No capítulo seguinte, porém, onde se encontra nossa fundamentação teórica referente à(s) heterogeneidade(s) enunciativa(s), não descartamos uma certa filiação, ainda que bastante modificada, ao viés althusseriano.

instrumentos de avaliação estatal –, aplicado no ano de 2001, tentaremos criar, baseando-nos nos estudos sobre a(s) heterogeneidade(s) enunciativa(s), hipóteses sobre suas filiações discursivas que poderiam vir a nortear o trabalho em sala de aula desse futuro docente de língua materna³.

1.1 UMA OUTRA MANEIRA DE PENSAR O SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR

O neoliberalismo se alastrou pelo mundo graças ao processo de globalização, que, como já é trivialmente sabido, trouxe benefícios e malefícios às sociedades contemporâneas. Por um lado, ela diluiu as fronteiras político-geográficas existentes entre as nações em geral e aproximou povos e culturas diversificadas. Por outro lado, difundiu padrões para diversos setores, como o educacional, por exemplo, e aumentou o abismo das diferenças sociais.

Em relação a essa tendência mundial – que afetou países desenvolvidos (como Austrália, Estados Unidos, Inglaterra, Nova Zelândia etc.) e em desenvolvimento (como Argentina, África do Sul, Brasil, México etc.), também chamados de países emergentes –, no ano de 1998, o então presidente Fernando Henrique Cardoso asseverou o seguinte:

“Vivemos hoje um cenário global que traz novos desafios às sociedades e aos Estados nacionais (...). É imperativo fazer uma reflexão a um tempo realista e criativa sobre os riscos e as oportunidades do processo de globalização, pois somente assim será possível transformar o Estado de tal maneira que ele se adapte às novas demandas do mundo contemporâneo” (CARDOSO, 1998, *apud* DOURADO, 2002, p. 237).

Visto por muitos governantes como a única forma de manter seus países em um equilíbrio sócio-econômico, ao mesmo tempo em que os lança no mercado internacional, o neoliberalismo aparece como uma tendência hegemônica que reestrutura um capitalismo já enfraquecido pela crise financeira mundial, iniciada no

³ Considera-se que a data de colação de grau não assegura nem o momento de entrada no mercado de trabalho (pois muitos estudantes iniciam sua carreira no segundo ano de formação acadêmica) nem uma opção segura pela carreira docente (pois muitos alunos se utilizam do diploma do magistério para exercerem outras profissões, bem distintas da docência).

pós-guerra. Conceitualmente heterogêneo e baseado em propostas práticas, ele se define como:

“[uma] ideologia económica do ‘mundo livre’, vantajosa para todos e para a democracia, mas a sua causa não é a liberdade, é a do lucro pelo lucro. É um fundamentalismo económico cujo dogma é a liberdade de circulação de mercadorias, serviços e capitais, e cujos mandamentos são a desregulamentação, a privatização de tudo quanto pode ser fonte de mais-valias e o desinvestimento público nos sectores ‘não-produtivos’ ou de ‘rendimento diferido’ (saúde, educação etc.). É uma ditadura macroeconómica [...]. O seu mundo é um mercado sem fronteiras em sentido do Bem Comum, por meio da submissão e do enfraquecimento dos Estados e da instrumentalização das pessoas, reduzidas à condição de mão-de-obra e de consumidores. Não cuida nas necessidades fundamentais da grande maioria da humanidade. Pelo contrário, a sua eficácia produtiva é de brutalidade destruidora dos seres humanos e da natureza. É verdade que o PNB/PIB mundial se multiplicou por nove na segunda metade do século XX, mas nas duas últimas décadas o crescimento global diminuiu, a desigualdade e a pobreza extrema cresceram” (MONTEIRO, 2003, p. 773).

Ou seja, o neoliberalismo surge como uma concepção racional e propositiva, delegando ao setor privado, que adquiriu as qualidades de ser mais dinâmico e eficaz, certas funções pertencentes anteriormente ao setor público, que, por sua vez, ganhou adjetivos como defasado e ineficiente.

Além dessa influência ideológica incutida no mundo, o cenário brasileiro, referente à administração de políticas públicas, sofre a influência de mais dois fatores determinantes para a reforma neoliberal.

O primeiro refere-se à aprovação, em 1994, do *Acordo Geral sobre o Comércio e Serviços* (GATS em inglês). Por meio dele, os serviços oferecidos pelo setor público – como aqueles voltados às comunicações, à cultura, às finanças, ao meio ambiente, à saúde, ao transporte, ao turismo, e, principalmente, à educação – foram liberados à comercialização no mercado. No ano seguinte, a *Organização Mundial para o Comércio* (OMC), recém-criada, incorporou essa liberalização de bens públicos para o setor privado como um de seus principais objetivos institucionais (DIAS, 2003).

O segundo apóia-se nas indicações feitas pelo Banco Mundial a respeito do ensino superior, em relação às quais o Brasil se mostrou condescendente:

“1) privatização desse nível de ensino, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão das oportunidades

educacionais pautadas pela garantia de acesso e eqüidade ao ensino fundamental, bem como, pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino; 2) estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitam alterações e arranjos jurídico-institucionais, visando a busca de novas fontes de recursos junto a iniciativa privada sob o argumento da necessária diversificação das fontes de recursos; 3) aplicação de recursos públicos nas instituições privadas; 4) eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradias, alimentação); 5) diversificação do ensino superior, por meio do incremento à expansão do número de instituições não-universitárias; entre outras” (DOURADO, *op. cit.*, p. 241).

É importante lembrar que uma das metas econômicas do Brasil, a partir dessas reformas, era atingir um *superávit* primário. Para tanto, essas indicações, entre outras, funcionaram como um verdadeiro manual para as políticas públicas, interessadas em captar financiamentos estrangeiros.

Tudo isso cooperou para que o Brasil inserisse o setor privado como um dos responsáveis pela gestão de seus serviços públicos, abrindo a porta da educação superior para o mercado e, conseqüentemente, privatizando-a. A presença desse setor no ramo educacional de terceiro grau já era elevada e significativa na metade do século passado⁴; porém, na virada do milênio, a noção mercadológica instaurada pela tendência neoliberal fez o número de instituições de ensino superior (IESs) privadas aumentar ainda mais em relação às públicas. O gráfico abaixo revela uma discrepância, no ano de 2001, entre uma e outra.

Gráfico 1 – Distribuição das IESs Privadas e Públicas no Brasil em 2001

⁴ De acordo com Gomes (*op. cit.*), que se apóia, por sua vez, em outros autores, as matrículas no ensino superior privado ultrapassaram, depois de 1930, 40%, chegando, depois de 1970, a 60%.

As IESs privadas totalizaram cerca de 86% de todas as instituições nacionais, demonstrando uma clara predominância quantitativa sobre as públicas na formação acadêmica brasileira. Curiosamente, no Sudeste, região responsável por 57,1% do PIB nacional⁵, elas representavam exatos 48,67%, metade das escolas privadas do país, como podemos notar no gráfico seguinte.

Gráfico 2 – Distribuição das IESs Privadas/Sudeste em relação às IESs Privadas e Públicas/Brasil em 2001

Contudo, embora essa reforma neoliberal tenha proposto (ou imposto) a privatização de serviços públicos, tirando a gestão desses últimos das mãos do Estado e colocando-a nas das empresas privadas, isto é, descentralizando-os, o setor público ainda detém a propriedade desses mesmos serviços, interferindo em sua disponibilidade por meio de instrumentos como o *Exame Nacional de Cursos*, ou ENC, substituído atualmente pelo *Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes*, ou ENADE⁶.

⁵ Esse alto índice do PIB não se reverte, porém, em benefício do ensino público. Esse dado ainda se refere ao ano de 2001, quando o PIB nacional atingiu a marca de R\$1,184 trilhão, segundo uma reportagem publicada no jornal *Folha de São Paulo*, caderno Folha Dinheiro, dia 12 de dezembro de 2003, p. 7.

⁶ Depois de 2003, o ENC – criado pela Lei Federal nº. 9.131, de 1995 – foi substituído por esse exame – criado pela Lei nº. 10.861, de 2004 –, passando por mudanças significativas em sua estrutura avaliativa. Ao invés de avaliar os formandos de cada área, todos os anos, o ENADE se propõe, entre outras alterações, a analisar o resultado dos estudantes por meio de uma amostra dos formandos e dos alunos de primeiro ano, a cada três anos. Sua intenção é avaliar todo o sistema, explicitando o conhecimento que o estudante agrega ao longo do curso.

“A educação continua a ser considerada uma responsabilidade das autoridades e como um serviço público pela esmagadora maioria dos governos do planeta. (...) Além disso, as propostas que vão no sentido de uma maior liberalização limitam-se geralmente ao ensino pós-obrigatório e acentuam o facto de o ensino dispensado pelo sector privado dever completar, e não substituir, o ensino público. (...)” (E/CN.4/2002/60, apud MONTEIRO, op. cit., p. 784, grifos nossos).

Ou seja, o setor privado também freqüenta as águas do ensino superior, movimentando-as em função de seus interesses mercadológicos. Contudo, elas ainda pertencem ao setor público, que avalia e regula uma parte significativa de seus movimentos por meio de instrumentos avaliativos.

1.2 O EXAME NACIONAL DE CURSOS

Como vimos, o Estado interfere no mercado educacional por meio de instrumentos que avaliam as IESs, criando padrões de qualidade e controlando, de alguma forma, esse mercado. Paradoxalmente, a centralização que se cria com isso vai contra os pressupostos da reforma neoliberal, defensora de uma descentralização. O processo de avaliação almeja “a padronização e a mensuração acadêmica voltada, prioritariamente, para as atividades de ensino” (DOURADO, *ibidem*, p. 244). Por meio desses instrumentos avaliativos, o setor público estimula a competição entre as IESs, delegando ao indivíduo interessado pela formação acadêmica, ou consumidor, o poder de escolha entre um curso de maior qualidade e outro de pior. Porém, reconhecemos que essa escolha não é tão simples assim.

Em 1995, o *Ministério da Educação e do Desporto* (MEC), um dos protagonistas da reforma neoliberal, promulgou a Lei Federal 9.131, criando um desses instrumentos avaliativos sob o nome de *Exame Nacional de Cursos* (ENC), vulgarmente chamado de “Provão”. Esse instrumento começou a ser aplicado no ano seguinte e se estendeu até 2003.

Segundo rege o artigo 3, da lei que o criou, o MEC deveria realizar “avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior [privados ou públicos], fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão”.

Dessa forma, a partir de 1996, o MEC passa a aplicar esse exame nacional anualmente com a finalidade central de “avaliar [tais cursos], no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem”, dentre outras coisas, por meio do desempenho do último anista do curso avaliado.

Vejamos um breve relato referente ao ENC:

“[...] As provas são formuladas pelas respectivas comissões de especialistas dos cursos, e os resultados são divulgados/publicados anualmente pelo [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)], classificando o desempenho dos cursos por instituição sem contudo nesse ato divulgar os resultados alcançados pelos estudantes. No entanto, a participação do graduando no ENC é condição obrigatória para a obtenção do diploma, sendo registrado no histórico escolar de cada aluno a data de sua participação (art. 3, inciso 3) e não a nota obtida, que será fornecida exclusivamente a cada participante em documento específico. Como sabemos, não há nenhum vínculo entre os resultados obtidos pelos estudantes no ENC e o processo de graduação, que permanece inteiramente dependente da avaliação realizada pelos docentes nas disciplinas que lecionam. [...] a avaliação ‘institucional’ e de cursos processa-se de fato por meio de revisão dos ‘conteúdos ensinados’, deduzidos dos resultados obtidos pelos alunos no exame nacional. Os resultados são publicados na forma de conceitos que variam de ‘A’ a ‘E’. O *ranking* busca sinalizar conceitual, mas não numericamente, a qualidade do ensino oferecido pelas IES avaliadas” (GOMES, *ibidem*, pp. 284-5)

Anualmente, todo esse processo de avaliação produzia diversas informações estatísticas, resultando posteriormente em relatórios gerais a respeito do ensino superior no país e em relatórios específicos de cada área avaliada. Esses dados contribuíam para a formulação desse *ranking* entre as IESs e também resultavam em discussões apresentadas em seminários promovidos pelo governo, com a intenção de aprimorar a qualidade da educação superior.

Após sua criação, o ENC tornou-se alvo de defesas e críticas contundentes. Por um lado, sua realização contribuía para a regulação do mercado educacional, como demonstraremos mais adiante, desenvolvendo a competição entre as instituições do setor privado que ofertavam ensino superior. Por outro lado, esse exame representava uma política de falsa avaliação justamente por estar atrelado ao mercado e se contrapunha ao amplo e real papel do ensino superior, direcionado à formação cidadã. Ristoff (2002, p. 31) afirma que, “se o provão por si só é incompetente

para provar que a graduação pública é ruim, a política que o subjaz é visivelmente vitoriosa no estímulo à ampliação desenfreada do ensino superior privado”.

A seguir, observaremos alguns desses dados produzidos pelo ENC aplicado em 2001.

1.3 ALGUNS DADOS SOBRE O ENC/2001

No ano de 2001, de acordo com o DAES⁷/INEP⁸/MEC, 3.701 cursos de graduação – cujas áreas avaliadas foram Agronomia, Administração, Biologia, Direito, Economia, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Farmácia, Física, Jornalismo, Letras, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Pedagogia, Psicologia e Química – e mais de 260.000 alunos participaram efetivamente do ENC. Somente 20% dos graduandos de todo o país não realizaram o exame, que já estava em sua sexta edição e possuía algumas inovações em relação aos exames anteriores.

Como podemos ver no Quadro 1 (abaixo), tomado do DAES/INEP/MEC, o curso de Letras⁹, nos anos de 1996 a 2001, depois de Direito, Administração e Pedagogia, foi o que mais cresceu em número de participantes inscritos na prova.

Quando o curso de Letras passou a ser avaliado pelo MEC, o número nacional de inscrições saltou de 18.423, em 1998, para 27.511, em 2001, representando um aumento de 49,33%.

É claro que esses números poderiam representar graduandos não inscritos pelas IESs nos ENC's anteriores, e que começaram a participar a partir de então. Assim como poderiam também representar um aumento no número de instituições que oferecessem graduação em Letras, elevando a quantidade de inscritos no exame.

⁷ Ou *Diretoria de Estatísticas e Avaliação do Ensino Superior*.

⁸ É importante ressaltar que o *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (INEP) começou a participar de todo o processo avaliativo do ENC somente a partir desse ano.

⁹ Os dados apresentados aqui, bem como as diretrizes do ENC/2001 do curso de Letras, determinadas pela Portaria nº. 011, de 4 de janeiro de 2001, podem ser encontrados no site www.inep.gov.br.

Quadro 1 – Número de inscrições ao ENC/96-97-98-99-00-01, por área de graduação
 Número de inscrições ao ENC/96-97-98-99-00-01, por área de graduação

	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Administração	27.535	36.205	42.224	43.970	48.020	51.686
Direito	27.220	39.715	44.318	45.373	48.854	53.051
Engenharia Civil	4.588	6.448	6.664	6.655	6.634	6.444
Engenharia Química	-	1.763	1.559	1.632	1.522	1.439
Medicina Veterinária	-	2.398	2.386	2.814	2.987	3.396
Odontologia	-	7.767	7.864	8.209	8.149	9.215
Engenharia Elétrica	-	-	4.848	4.667	4.677	4.726
Jornalismo	-	-	4.900	5.504	6.105	6.449
Letras	-	-	18.423	21.330	32.997	27.511
Matemática	-	-	8.921	11.013	11.797	13.009
Economia	-	-	-	10.621	10.164	9.441
Engenharia Mecânica	-	-	-	3.890	3.501	3.322
Medicina	-	-	-	7.953	8.097	8.479
Agronomia	-	-	-	-	3.565	3.582
Biologia	-	-	-	-	11.209	12.911
Física	-	-	-	-	1.734	1.865
Psicologia	-	-	-	-	9.889	10.184
Química	-	-	-	-	3.689	3.772
Farmácia	-	-	-	-	-	8.891
Pedagogia	-	-	-	-	-	49.966
TOTAL	59.343	94.296	142.107	173.641	213.590	289.339

Segundo os números do Quadro 2 (abaixo), o percentual de concluintes (em todas as áreas) nas IESs públicas da Região Sudeste foi de 12,75%, enquanto nas privadas foi de 45,61%, quase quatro vezes maior.

O setor privado, ligado especificamente à educação, como efeito da reforma governamental de caráter privatizante, tornou-se ainda mais predominante do que era no século XX. A educação se transformou explicitamente em um produto mercadológico, de consumo, e a quantidade de consumidores finais, ou melhor, de recém-formados, parece ir além daquilo que o mercado de trabalho pode comportar.

Quadro 2 – Dados do ENC/2001

	IES	%	Cursos	%	Matrículas	%	Presentes no ENC	%	Concluintes	%
Brasil¹⁰	1.391	100	3.701	100	3.030.754	100	264.024	100	352.305	100
Setor Público	183	13,16	-	-	939.225	30,98	-	-	116.641	33,10
Setor Privado	1.208	86,84	-	-	2.091.529	60,01	-	-	235.664	66,89
Brasil - Letras	-	-	432	11,67	35.334	1,16	24.872 ¹¹	9,42	-	-
Setor Público	-	-	196	5,29	22.976	0,75	11.311	4,28	-	-
Setor Privado	-	-	236	6,37	12.358	0,40	13.561	5,13	-	-
Sudeste¹²	742	53,34	185	4,99	1.566.610	51,69	-	-	205.661	58,37
Setor Público	75	5,39	73	1,97	313.513	10,34	-	-	44.946	12,75
Setor Privado	677	48,67	61	1,64	1.253.097	41,34	-	-	160.715	45,61
Sudeste - Letras	-	-	72	1,94	-	-	11.668	4,42	6.395	1,81
Setor Público	-	-	36	0,97	-	-	-	-	4.781	1,35
Setor Privado	-	-	36	0,97	-	-	-	-	1.614	0,45

Obs.: As células não preenchidas se devem à falta de informação no Relatório-Síntese do ENC/2001, disponibilizado na *internet*.

¹⁰ As porcentagens são dadas em âmbito nacional.

¹¹ No ENC/2001, também estiveram presentes 945 graduados, totalizando 25.817 participantes do curso de Letras.

¹² Em MG, existiam 142 IESs privadas, num total de 160, isto é, 142/160. Respectivamente, proporções semelhantes ocorreram no ES, no RJ e em SP: 62/68, 92/103 e 371/411.

Dessa forma, percebe-se que a discussão levantada até aqui pode suscitar uma dicotomia polêmica entre o setor público e privado do ensino superior. Todavia, tal dicotomia já esteve em debate nos setores governamentais (seja de âmbito federal, estadual ou municipal) e na comunidade acadêmica. Por isso, nesta pesquisa, não temos a finalidade de encorpar essa discussão, pois já é sabido que, devido à enorme heterogeneidade institucional, na qual se incluem a maior parte das IESs, a qualidade de seus cursos e o desempenho de quem os frequenta é um assunto extremamente relativo. Além disso, alguns dados, apresentados ainda no Quadro 2, revelam uma relação entre o setor privado e o público inversa da exposta acima. Diante dos números gerais, nota-se a predominância do setor privado sobre o público na formação superior. Mas, se observarmos, atentamente, o canto inferior direito desse quadro, perceberemos que, na Região Sudeste, essa predominância do setor privado sobre o público não é verdadeira, quando se trata de concluintes. Mesmo oferecendo metade dos cursos em Letras, o setor público produz quase três vezes mais concluintes que o setor privado.

De maneira geral, no que diz respeito à relação entre setor privado e federal da educação superior, Gomes (*ibidem*) produz uma interessante argumentação, defendendo que, quanto à qualidade da oferta de cursos, há certo equilíbrio entre ambos. Segundo ele, existem “instrumentos e mecanismos de coordenação e controle” (p. 840), deixados pela reforma neoliberal e associados ao sistema de ensino superior brasileiro, que promovem estrategicamente um equilíbrio entre esses dois setores.

Haveria, portanto, uma dinâmica de coordenação e controle nesse sistema educacional, associado ao Estado, ao mercado, à academia e à forma institucional, que regula a relação privado-federal de maneira flutuante. É claro que essa mesma dinâmica mereceria ser constatada também na relação público-privado, levando-se em conta os mesmos fatores (entre outros) empregados pelo autor. Adiantamos que, por meio da avaliação de alguns dados fornecidos pelo INEP, esse processo de regulação pode ser superficialmente notado.

Para o autor, os instrumentos de coordenação resumem-se: a) ao “financiamento”; b) à “nomeação dos dirigentes das universidades, dos diretores de instituições não-universitárias” e ao “controle dos processos de contratação/nomeação

de professores e servidores das IES”; c) às “avaliação das IES”; e d) à “autorização de cursos e credenciamento e re-credenciamento das instituições” (*ibidem*, p. 852). O Quadro 3, abaixo, mostra o número e percentual de cursos, segundo um desses quatro instrumentos, a saber, o da avaliação das IESs, mais especificamente, o resultado da avaliação dos formandos.

Entre os mecanismos de controle do mercado, existem: a) o “financiamento”; b) a “competição institucional por estudantes”; c) o “poder dos usuários ou clientes educacionais”; e d) a “parceria entre IES e setores produtivos da sociedade” (*ibidem*, pp. 855-6). Os conceitos de A a E regulariam a competição institucional por estudantes. O quadro abaixo poderia servir, por exemplo, para esse fim.

Quadro 3 – Número e percentual de cursos¹³, segundo os conceitos obtidos no ENC/Letras/2001, por categoria administrativa

Número e percentual de cursos, segundo os conceitos obtidos no ENC/Letras/2001, por categoria administrativa											
<i>Federal</i>			<i>Estadual</i>			<i>Municipal</i>			<i>Privada</i>		
A+B	C	D+E	A+B	C	D+E	A+B	C	D+E	A+B	C	D+E
32	22	10	26	30	54	2	5	13	55	108	68
50	34,4	15,6	23,6	27,3	49,1	10	25	65	23,8	46,8	29,4

Se nos baseássemos somente nas informações desse quadro, poderíamos constatar, de maneira simplista, que não haveria como ser pontual em afirmar que a qualidade de ensino oferecido por um setor é superior ao do outro nem traçar seus perfis definitivamente.

Todavia, esses últimos apontamentos não livram as IESs em Letras do setor privado de um questionamento central: se o aspecto mercadológico as envolve, mesmo estando credenciadas a prestar serviços educacionais, inclusive difundir conhecimento, quais seriam as filiações discursivas repassadas como produto ao formando, já que tanto este último quanto as próprias IESs são resultantes, como vimos, de uma ideologia neoliberal?

Na intenção de criar hipóteses para essa indagação, constituímos um *corpus* de 136 textos de formandos em Letras – advindos do setor privado e da Região

¹³ Nesse quadro, diferentemente do Quadro 2, o número de cursos oferecidos pelo setor público totaliza 194 (considerando a possibilidade de todas as instituições pertencentes às três primeiras categorias administrativas serem públicas), enquanto do setor privado totaliza 231.

Sudeste –, produzidos na situação do *Exame Nacional de Cursos* do ano de 2001, e empregamos como oxigênio, para o nosso mergulho nessas águas, a teoria sobre a(s) heterogeneidade(s) enunciativa(s).

Dito isso, descrevemos, no item seguinte, as diretrizes postas pelo MEC, naquele ano, ao ENC/Letras.

1.4 O ENC/2001 E O CURSO DE LETRAS

Em relação somente ao curso de Letras, segundo os dados oferecidos pelo INEP, os objetivos do ENC/2001 tinham a seguinte formulação:

- a. contribuir para a avaliação das instituições de ensino superior que ministram cursos de graduação em Letras, no intuito de possibilitar ações permanentes voltadas para a melhoria da qualidade do ensino ministrado;
- b. integrar um processo de avaliação continuada da formação pessoal e profissional do graduado em Letras;
- c. fornecer elementos que possam contribuir para a discussão do papel do profissional de Letras na sociedade brasileira;
- d. avaliar em que medida os cursos de Letras estão formando profissionais dotados de repertório cultural e metalingüístico que lhes permita operar com diferentes questões e problemas de linguagem e atuar como multiplicadores.

O ENC/Letras/2001, realizado no mês de julho, contou com a participação nacional de 432 cursos e 24.872 formandos. No Sudeste, o exame contou com a participação de 72 cursos e 11.668 formandos. Com um perfil delimitado pelas diretrizes do exame, esses futuros professores de língua materna deveriam apresentar um número elevado de domínios:

- a. capacidade de organizar, expressar e comunicar o pensamento em situações formais e em língua culta;
- b. domínio teórico e descritivo dos componentes fonológico, morfossintático, léxico, semântico e pragmático da língua portuguesa;
- c. domínio de diferentes noções de gramática e (re)conhecimento das variedades lingüísticas existentes e dos vários níveis e registros de linguagem;
- d. capacidade de analisar, descrever e explicar, diacrônica e sincronicamente, a estrutura e o funcionamento de uma língua, em particular da língua portuguesa;
- e. capacidade de analisar criticamente as diferentes teorias que fundamentam as investigações de língua e de linguagem;

- f. domínio ativo e crítico de um repertório representativo de literatura em língua portuguesa e capacidade de identificar relações intertextuais com obras de literatura universal;
- g. domínio do conhecimento histórico e teórico necessário para refletir sobre as condições sob as quais a expressão lingüística se torna literatura;
- h. domínio de repertório de termos especializados com os quais se pode discutir e transmitir a fundamentação do conhecimento da língua e da literatura;
- i. capacidade de usar o padrão culto e de operar, como professor, pesquisador e consultor, com as diferentes manifestações lingüísticas;
- j. capacidade de desempenhar papel de multiplicador, de modo a formar leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de diferentes gêneros e registros lingüísticos e fomentar o desenvolvimento de habilidades lingüísticas, culturais e estéticas;
- k. atitude investigativa que favoreça processo contínuo de construção do conhecimento na área e utilização de novas tecnologias;
- l. capacidade de pesquisar, reelaborar e articular dados, informações e conceitos, com vistas à produção de conhecimento.

Capazes de utilizar e articular os recursos da modalidade escrita e oral, além de atuarem como multiplicadores de um conteúdo voltado para as áreas de Língua Portuguesa, Lingüística, Teoria Literária, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa, Literatura Comparada, os alunos também deveriam mostrar no exame as seguintes habilidades desenvolvidas ao longo da graduação:

- a. compreender, analisar e produzir textos de gêneros variados;
- b. ler e produzir textos em diferentes linguagens e traduzir umas em outras;
- c. descrever e justificar as características fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas de variedades da língua portuguesa, em diferentes contextos;
- d. ler e analisar criticamente textos literários e identificar relações de intertextualidade entre obras da literatura em língua portuguesa e da literatura universal;
- e. estabelecer e discutir as relações dos textos literários com outros tipos de discurso e com os contextos em que se inserem;
- f. relacionar o texto literário com os problemas e concepções dominantes na cultura do período em que foi escrito e com os problemas e concepções do presente;
- g. interpretar textos de diferentes gêneros e registros lingüísticos e explicitar os processos ou argumentos utilizados para justificar tal interpretação;
- h. compreender, à luz de diferentes teorias, os fatos lingüísticos e literários e conduzir investigações sobre língua e linguagem e sobre problemas relacionados ao ensino/aprendizagem da língua materna.

Sob essas orientações formais, excessivas e, talvez, desconhecidas por parte dos formandos em Letras, estes fizeram uma prova em um período máximo de quatro horas. O exame continha 40 questões objetivas, 3 questões dissertativas e um

questionário-pesquisa (que não existia nos ENCs anteriores), no qual o formando forneceria informações ao MEC, aos dirigentes do curso, aos coordenadores e aos professores, sobre o processo de ensino-aprendizagem pelo qual passou, sobre suas expectativas para depois de formado e sobre o seu perfil social, econômico e cultural. Tais informações serviriam, obviamente, para discussões futuras a respeito do ensino superior, reunidas em seminários, como já citamos anteriormente.

No item seguinte, comentaremos sobre a primeira questão dissertativa do ENC/Letras/2001, da qual se originou nosso *corpus*, e sobre o perfil do formando, segundo os dados obtidos por meio de um questionário-pesquisa.

1.5 O MATERIAL A SER ANALISADO

Como já observamos, o ENC/Letras/2001 era composto por duas partes. A primeira continha 40 questões de múltipla escolha e a segunda, 3 questões, nas quais era necessário que o formando dissertasse sobre seus respectivos assuntos.

A fim de formularmos um *corpus* para esta pesquisa, optamos pela primeira questão dissertativa, referente à área de Lingüística e Língua Portuguesa, que solicitava ao formando mudanças no texto de uma menina de 10 anos, no que se refere a ligações coesivas. Segundo o enunciado da questão, essas alterações deveriam ser justificadas “com apoio em noções lingüísticas”, como se pode ver, abaixo, no Quadro 4.

Lembramos que foram exatos 27.511 inscritos no ENC/Letras/2001¹⁴. Contudo, entre algumas centenas de desistentes e já graduados inscritos, a soma daqueles que efetivamente participaram do exame atingiu 25.817.

¹⁴ Cf. Quadro 1, p. 28.

Quadro 4 – Questão Discursiva do ENC/2001

Questão 1. O texto abaixo foi produzido por uma menina de 10 anos.

O outro lado da ilha

Essa história começa com uma família que vai a uma ilha passar suas férias. Quando eles chegam eles vão logo explorando a ilha e explodem uma barreira que os impediam de passar para o outro lado da ilha.

Quando eles foram dormir eles perceberam que os bezerros começaram a correr e que quando eles foram ver o que estava assustando os bezerros. Quando eles de repente, com uma patada só um caranguejo gigante os atacou. Débora que era sua esposa começou a chorar dizendo que queria ir embora.

Quando amanheceu eles foram ver como estava o barco, para ir embora e perceberam que o barco não estava lá. Os homens saíram para explorar a ilha, e no meio do caminho encontraram um caranguejo que estava no penhasco. Eles não quiseram saber e atiraram no caranguejo que caiu ribanceira abaixo. Mais o marido de Débora, desmaiou e seu irmão não tinha como ajudá-lo, por isso foi chamar ajuda. [...]

(In: Marcuschi, L.A. Análise indireta: o barco textual e suas âncoras, inédito, fragmento adaptado)

Uma característica desse texto é a forma como a menina faz ligações coesivas. Elabore um texto no qual você proponha alterações para o segundo parágrafo, apresentando três soluções para o problema dos elos coesivos. Justifique as alterações sugeridas com apoio de noções lingüísticas.

(Valor total: 35 pontos)

Portanto, em todo o país, essa questão produziu aproximadamente 25.000 textos. Deste número, cerca de 13.000 textos pertenciam aos formandos de instituições privadas e o restante, aos de instituições públicas. Após uma escolha prévia, obteve-se uma seleção inicial de 3.363 textos¹⁵, da qual se organizou uma planilha em Excel chamada de *Dados da Identidade da Amostra*. Por meio dessa planilha, delimitamos, entre esses textos, aqueles produzidos por alunos de instituições privadas – em função de serem os principais alvos da política mercadológica que se instaurou na educação superior – e da Região Sudeste – por concentrar, de maneira desproporcional em relação às IESs do Brasil, o maior número delas, todas vinculadas ao setor privado. O resultado dessa seleção foi uma segunda planilha, com 1.356 textos.

Em seguida, com base nesta última planilha, destacamos os Estados do Espírito Santo, de Minas Gerais, de São Paulo e do Rio de Janeiro e realizamos

¹⁵ Esse montante pertence ao projeto “O exame nacional de cursos e as práticas de leitura e escrita de formandos em Letras”, que faz parte da pesquisa “Ensino-aprendizagem da escrita na formação de profissionais de ensino universitário” que, por sua vez, dá nome ao projeto CAPES/COFECUB 510/05, aprovado em 5 de novembro de 2004 e iniciado em janeiro de 2005, sob a coordenação, no Brasil, do Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa. Convém também lembrar que fazem parte desse total 260 provas com respostas em branco.

outra seleção de modo a obtermos um número relativo de textos representativos de cada um dos Estados do Sudeste.

Ao final, como se observa no quadro abaixo, chegamos a um *corpus* de 136 textos produzidos por formandos de IESs privadas localizadas somente na Região Sudeste. Em números, nosso material de pesquisa representa cerca de 1% dos textos produzidos por formandos do setor privado no país¹⁶.

Quadro 5 – Textos por Estado da Região Sudeste

Estado	Número de Textos	Porcentagem
Espírito Santo (ES)	3	2,20%
Minas Gerais (MG)	30	22,05%
Rio de Janeiro (RJ)	22	16,20%
São Paulo (SP)	81	59,55%
TOTAL	136	100,00%

Realizamos esse recorte em função da influência mercadológica exercida, no sistema de ensino universitário brasileiro, pelas instituições privadas da região, a fim de que levantemos hipóteses sobre o(s) tipo(s) de formação discursiva dada ao estudante de Letras.

Longe do perfil ideal almejado pelas diretrizes do MEC, quem é esse formando cujo texto será analisado aqui?

De acordo com a síntese do ENC/2001, que se baseia nas informações fornecidas pelo questionário sócio-econômico, os dados seguintes dão um contorno geral ao perfil desse estudante, que não vem somente do setor privado: 86,5% são do sexo feminino; 68,6% consideram-se brancos; 36,3% têm até 24 anos; 52,8% são solteiros; 60% não têm filhos; 52,4% possuem renda familiar entre R\$ 541 e R\$ 1.800; 33% trabalham 40 horas semanais ou mais; 76,2% não têm bolsa de estudos; 60,4% usam transporte coletivo; 52,2% dos pais e 48,7% das mães desses formandos não concluíram o ensino fundamental; 65,7% cursaram o ensino médio em escola pública; 60,8% utilizam-se da televisão para se manterem informados; 51,8% afirmam que a maior contribuição do curso foi a profissional; 43,5% afirmam que as apostilas e os resumos eram os materiais mais utilizados por indicação dos professores.

¹⁶ Ou 0,5% dos textos produzidos por formandos de setores público e privado no Brasil.

A maioria desses percentuais se mostra irrelevante para nossas discussões. Com exceção dos três últimos, que se referem, respectivamente, ao fator informacional, profissional e acadêmico. O fator cultural encontra-se (ou, pelo menos, deveria se encontrar) atrelado a todos eles. Quando 60,8% afirmam usar “da TV para se manterem informados”, entendemos que uma parte do nível informacional(-cultural) do formando se constitui por aquilo que a mídia televisiva lhe proporciona, ficando restrito aos interesses mercadológicos das grandes empresas de comunicação e ao interesse consensual do público-alvo. Quando “51,8% afirmam que a maior contribuição do curso foi a profissional”, entendemos que os formandos adquiriram seus diplomas para lecionar, o que reflete a valorização do aspecto profissional acima do cultural tal como o faz a sociedade contemporânea. Quando “43,5% afirmam que as apostilas e os resumos eram os materiais mais utilizados por indicação dos professores”, entendemos que o nível acadêmico do formando tenha se constituído por práticas discursivas homogeneizantes, sem vínculos com o conhecimento tácito ou com outras disciplinas do curso. Embora sejam apontamentos rápidos, eles contribuem para um prévio parecer a respeito do perfil do graduando e da sua formação em Letras.

* * *

Circunscritas as águas do ensino superior privado em Letras e, ainda que superficialmente, o sujeito responsável pelas respostas dadas ao ENC/Letras/2001, no capítulo seguinte, buscaremos oxigênio, isto é, embasamento teórico nos estudos sobre a(s) heterogeneidade(s) enunciativa(s). Em seguida, de posse dos dados fornecidos pelo DAES/INEP/MEC, do material e calcados nesse viés teórico da complexidade enunciativa, efetuiremos a análise. Nela, selecionaremos marcas lingüísticas que apontam para o exterior do texto do formando, por meio das quais, depois de categorizadas, contabilizadas e discutidas, levantaremos hipóteses em relação às filiações discursivas apreendidas nas respostas e, de certo modo, atribuíveis às IESs em que os formandos estudaram. Nesse ponto, já teremos emergido com algumas conclusões.

2

O OXIGÊNIO DADO PELA TEORIA DA(S) HETEROGENEIDADE(S) ENUNCIATIVA(S)

No capítulo anterior, na intenção de delimitar as águas em que pretendemos mergulhar nesta pesquisa, discorremos sobre o ensino superior em Letras ofertado pelo setor privado.

Depois dessa delimitação e de um questionamento direcionado às filiações discursivas dadas aos formandos em Letras pelas IESs privadas em que se graduaram, situadas no Sudeste do país, essas águas se mostram profundas. Portanto, o mergulho não pode ser feito em qualquer lugar e sem a ajuda de oxigênio. O ENC/Letras/2001 nos possibilitou definir este lugar, pois é a partir desse exame que constituímos nosso *corpus*. Neste capítulo, buscamos o oxigênio que nos permita essa imersão.

A fundamentação teórica vem, basicamente, das Teorias da Enunciação, formuladas por teóricos franceses – aí incluída a Análise do Discurso. Nos últimos anos, os estudos envolvendo essas linhas ganharam destaque por contribuírem para a discussão a respeito do aspecto heterogêneo do discurso. Por meio desses estudos, revelou-se, no processo enunciativo, uma complexidade que nega a transparência do discurso.

Vejamos a seguir, além de um breve histórico sobre a formação das Teorias da Enunciação, em que elas consistem e quais as suas contribuições para os estudos sobre a(s) heterogeneidade(s) enunciativa(s).

2.1 UM BREVE HISTÓRICO DE RUPTURAS: A ANÁLISE DO DISCURSO

Segundo Possenti (2004), a história do conhecimento sugere dois caminhos a seguir, bem distintos um do outro. Uma primeira alternativa seria enveredar

pelo caminho do acúmulo de informação, no qual se saberia mais e mais sobre a mesma coisa. As teorias, as técnicas e seus instrumentos posteriores se mostrariam mais sofisticados que os anteriores devido ao progresso da razão. Assim, o conhecimento mais atualizado se torna um bem mais desejável, aumentando o grau de competição em tê-lo e extinguindo, conseqüentemente, o anterior.

A segunda alternativa seria enveredar pelo caminho da ruptura, no qual se colocam os princípios do conhecimento posterior numa ordem distinta daqueles do anterior. Longe do desenvolvimento e da sofisticação das teorias anteriores, o conhecimento dado pela ruptura se efetua por meio de “saltos e mudanças de rumo em relação às etapas anteriores” (POSSENTI, *op. cit.*, p. 355). Esse caminho do conhecimento (ou de sua história) produz a impressão de que não há fim a ser alcançado, enfraquecendo a competição instaurada na busca incessante pelo poder. A ruptura pode desenvolver uma “problemática nova” ou, na mesma área, instalar-se de outra maneira (*ibidem*, p. 356).

E é por esse caminho de ruptura que se orientam muitos teóricos franceses, como Althusser, Pêcheux, Foucault, Derrida, Lévi-Strauss e Lacan. Dentre eles, Pêcheux, na década de 1960, foi o principal responsável pelo estabelecimento da Análise do Discurso (AD) como disciplina científica e pela sua formulação essencialmente aos estudos do discurso.

Pela tradição intelectual, habituada a refletir sobre texto e história, os estudiosos franceses defendiam uma nova leitura da teoria de Saussure, de Marx e de Freud, representantes máximos, respectivamente, da Lingüística, da História e da Psicanálise. Essa releitura produziu uma forte crítica ao estruturalismo saussuriano, sugerindo sua ruptura em defesa de um pós-estruturalismo. “A releitura de Saussure foi um dos princípios motores desse movimento, cujo objetivo era separar a Lingüística do funcionalismo sócio-psicologista, apoiando-se, principalmente, nos trabalhos de Jakobson e Benveniste” (GREGOLIN, 2004, p. 32).

Às releituras, sucede uma articulação entre as teorias desses três grandes nomes, formulando a base teórica dessa nova corrente que se instaura, absorvendo conceitos: ou novos, dos quais derivam “o objeto ‘discurso’, tensionado por uma relação entre [um] novo ‘estruturalismo’ (releitura de Saussure), um novo

‘marxismo’ (releitura de Marx) e uma nova teoria do sujeito (releitura de Freud)” (GREGOLIN, *op. cit.*, p. 26); ou em substituição a idéias como originalidade, unidade e significação (*ibidem*, p. 107), por exemplo.

Ao longo desse processo de ruptura, dois conceitos se tornaram essenciais para a AD francesa: a ideologia e o discurso.

O conceito de ideologia foi dado por Althusser, quando, em 1970, trouxe a noção de aparelhos ideológicos e de assujeitamento para esse quadro teórico que vinha se formando, negando a existência de **Sujeito** em razão de sujeitos e de sujeitos **da** história em razão de sujeitos **na** história (POSSENTI, *ibidem*, p. 387). Para Althusser, na luta entre as classes sociais, a ideologia é uma das maneiras que o Estado se utiliza para “forçar a classe dominante a submeter-se às relações de condições de exploração” (BRANDÃO, 2004, p. 23). Suas hipóteses explicativas a respeito da ideologia são as de que esta: a) “representa a relação imaginária de indivíduos com suas reais condições de existência”; b) “tem uma existência porque existe sempre num aparelho e na sua prática ou suas práticas”; e c) “interpela indivíduos como sujeitos” (*op. cit.*, pp. 24-5).

O conceito de discurso foi dado por Pêcheux e por Foucault, discípulos de Althusser, que desenvolveram, cada um à sua maneira, um projeto epistemológico ao redor de uma teoria do discurso. Embora tivessem a mesma meta, suas teorias seguiram por rumos diferentes, mas se dividiram igualmente em três fases, conflituosas entre si devido a distanciamentos e aproximações teóricas. Essas três fases se situaram entre o fim da década de 1960 e o início da década de 1980.

Pêcheux, influenciado pela teoria althusseriana, desenvolveu esse projeto¹⁷ embasado numa releitura de Marx (História), de Freud (Psicanálise) e, principalmente, de Saussure (Linguística).

Em sua primeira fase, o autor produziu a *Análise automática do discurso* (AAD) (1969 : 1990), lançando-se numa aventura teórica que realiza a ruptura

¹⁷ Tal empreendimento se deu de forma coletiva, sendo elaborado “a partir de uma troca constante com um grupo que estava sempre em torno [de Pêcheux], composto por P. Henry, M. Plon, F. Gadet, C. Fuchs, J. Leon, A. Badiou, J. J. Courtine, C. Normand, D. Maldidier, J. Authier etc.” (MALDIDIER, 1990, *apud* GREGOLIN, *op. cit.*, p. 53).

com o estruturalismo saussuriano (mesmo retornando a ele algumas vezes) e um novo corte epistemológico em favor de sua teoria materialista do discurso.

Esse teórico relembra a forma como Saussure desloca conceptualmente o estudo da função do texto para seu funcionamento, o que permitiria atingir seu sentido. Entretanto, a metodologia saussuriana, calcada no estruturalismo, também não deu conta do sentido do texto. Assim, Pêcheux vai se distanciando dos métodos empregados para se atingir esse sentido, fossem eles não-lingüísticos (como o método de dedução freqüencial, o da análise por categorias temáticas) ou para-lingüísticos¹⁸.

A partir de pressupostos dados pela teoria saussuriana – que afirma ser a língua uma instituição semiológica e exclui dos seus estudos lingüísticos tanto a fala quanto as instituições não-semiológicas (política, jurídica, etc.) –, Pêcheux discorreu sobre uma teoria do discurso, que define o sujeito responsável por um dizer como assujeitado (por ser atravessado pelo inconsciente e pela ideologia) e sem autonomia lingüística (por retomar um já-dito).

Para essa teoria do discurso, o autor traz a idéia de processo de produção, definido como “o conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de tipo dado em ‘circunstâncias’ dadas” (PÊCHEUX, *op. cit.*, p. 74), também compreendido como condições de produção. A essas duas concepções (a de processo e a de condições de produção), Pêcheux associa a noção de interdiscursividade e a de intersubjetivismo, quando fala sobre “as relações de sentido” (*ibidem*, p. 77) nas quais se produz o discurso político.

Segundo Pêcheux:

“o discurso se conjuga sempre sobre um discursivo prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima e o orador sabe que quando *evoca* tal conhecimento, que já foi objetivo de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado, com as ‘deformações’ que a situação presente introduz e da qual pode tirar partido.

Isso implica que o orador experimente de certa maneira o lugar de ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador: sua habilidade de imaginar, de preceder o ouvinte é, às vezes, decisiva se ele sabe prever, em tempo hábil, onde este ouvinte o ‘espera’” (*ibidem*, p. 77, grifo do autor).

¹⁸ Cf. Pêcheux, 1969 : 1990, pp. 63-9.

Pêcheux, colocando “o discurso entre a linguagem (vista a partir da lingüística, do conceito saussuriano de *langue*) e a ideologia” (HENRY, 1969 : 1990, pp. 34-5), propõe uma análise do discurso (predominantemente comprometida com práticas políticas) por meio de uma metodologia automática¹⁹, ou melhor, automatizada, que será, anos mais tarde, criticada por esse teórico.

Essas concepções cooperam para a impossibilidade de se “analisar um discurso como um texto, isto é, como uma seqüência lingüística fechada sobre si mesma, mas que é necessária referindo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção” (PÊCHEUX, *ibidem*, p. 79).

Na segunda fase, Pêcheux expôs o “quadro epistemológico geral” de seu projeto para uma teoria do discurso. Segundo ele, além da imbricação entre o materialismo histórico, a lingüística e essa teoria, há uma outra, de cunho psicanalítico, que atravessa as três primeiras, articulando-as (PÊCHEUX; FUCHS, 1975 : 1990, pp. 163-4). Essa teoria é a da subjetividade.

Também é nesse período que o autor mergulha definitivamente na perspectiva althusseriana sobre ideologia, incorpora o conceito foucaultiano de formação discursiva a sua teoria e estuda a relação parafrástica como um importante fator na produção de sentido. Assim, ele aprimorou “a análise das relações entre língua, discurso, ideologia e sujeito, formulando sua teoria dos ‘dois esquecimentos’: sob a ação da interpelação ideológica, o sujeito pensa que é a *fonte do dizer*, pois este se apresenta como *evidência*”²⁰ (GREGOLIN, *ibidem*, p. 62, grifos da autora).

Ou seja, o esquecimento nº. 1 pode ser denominado também esquecimento ideológico, encontrando-se no âmbito do inconsciente, pois o sujeito que enuncia vive uma ilusão de ser ele o centro do sentido; o esquecimento nº. 2 se encontra no âmbito do enunciado, pois esse sujeito, ao enunciar, volta-se para o próprio dizer na ilusão de que aquilo que enuncia só poderia ser feito daquela forma e não de outra.

¹⁹ Ele emprega essa metodologia justamente por ser “um filósofo fascinado pelas máquinas, pelas ferramentas, pelos instrumentos e pelas técnicas” (HENRY, *op. cit.*, p. 18).

²⁰ Retomaremos a noção de esquecimento nº. 1 e nº. 2, quando tratarmos da(s) heterogeneidade(s) enunciativa(s), respectivamente.

Na terceira fase, o autor reflete sobre todo o seu projeto teórico relacionado com a teoria do discurso, propõe “a emergência de novos procedimentos da AD, por meio da desconstrução das maquinarias discursivas” (PÊCHEUX, 1983 : 1990, p. 315), empregadas até então, e levanta questionamentos diversos sobre o discurso, a interpretação, a estrutura e o acontecimento (GREGOLIN, *ibidem*, p. 64).

Foucault, também discípulo de Althusser, apoiando-se, por sua vez, numa releitura sobre Marx (História), Nietzsche (Filosofia) e Freud (Psicanálise), desenvolve seu projeto epistemológico em direção a uma teoria que articula discurso (embora não se baseie na Lingüística, como Pêcheux), sujeito e História.

Segundo Foucault (1969 : 1995), os discursos podem ser entendidos “como uma dispersão, isto é, como sendo formados por elementos que não estão ligados por nenhum princípio de unidade” (*apud* BRANDÃO, 2004, p. 32).

Num primeiro momento, denominado fase arqueológica, Foucault buscou pela história do saber humano dentro do acontecimento discursivo, ou seja, dentro do instante em que o discurso surge mediante certas condições sócio-históricas de produção, permitindo “analisar as redes de relações entre o discurso e outros domínios (instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos econômicos)” (GREGOLIN, *ibidem*, p. 70). Essa busca, distante de encontrar as origens e distante das idéias responsáveis pela formulação de uma ciência humana em determinada época, apoiou-se nos discursos efetivamente produzidos nela, mostrando as brechas existentes entre um e outro. Essas brechas foram assumidas por Foucault como constituintes de um processo descontínuo.

“O discurso sobre o homem é um acontecimento na ordem do saber, é uma emergência brutal que se produziu num dado momento de nossa história, quando uma redistribuição geral da *episteme* ocidental a tornou possível. Apesar de ser uma irrupção brutal, o acontecimento discursivo obedece a uma combinação de regras, que constituem o *arquivo*, e que determinam as condições de possibilidades de sua aparição. A busca da *episteme* de uma época é, portanto, a busca pela ordem intrínseca, por uma certa lógica interna que possibilita o conhecimento, formando uma base sólida e coerente sobre a qual se constrói todo o arcabouço do saber daquela época determinada” (GALLO, 1995, *apud* GREGOLIN, *ibidem*, pp. 76-7, grifo da autora).

Ainda nessa primeira fase, Foucault delimita seus conceitos teóricos – como o de *acontecimento discursivo* (no qual há um distanciamento da História

tradicional em favor da “nova História”), *enunciado* (que não se reduz meramente a um desempenho verbal [GREGOLIN, *idem*, p. 94-5]), *formação discursiva* (que “constitui grupos de enunciados”, ou seja, “um conjunto de performances verbais que estão ligadas no nível de enunciados” [*ibidem*, p. 90]), *arquivo* (que “é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares” [FOUCAULT, 1969 : 1995, p. 149]), *discurso* (definido como “conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva” e se constitui “de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” [FOUCAULT, 1986, *apud* GREGOLIN, *ibidem*, p. 95]), no qual estão pressupostos as noções de prática discursiva, sujeito (determinado historicamente) e História.

Em *A ordem do discurso* (1971 : 2004), ele discute a articulação entre os saberes e os poderes, “desenvolvidos pela sociedade ocidental” (GREGOLIN, *ibidem*, p. 97). Ele supõe “que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento, esquivar sua pesada e terrível materialidade”²¹ (FOUCAULT, *op. cit.*, pp. 8-9)

A partir da primeira fase e da exposição desses procedimentos de controle, o autor mostra-se inserido numa segunda fase, denominada genealógica, na qual expõe princípios que vão mostrar uma metodologia para a análise do discurso. São eles: o princípio da intervenção, o princípio da descontinuidade, o princípio da especificidade, o princípio da exterioridade. Além deles, Foucault propõe a substituição de certas noções para que sua análise enfoque os acontecimentos discursivos.

Num terceiro momento, denominada fase ética e estética da existência, Foucault desenvolve uma construção histórica das subjetividades. Nesse período, o sujeito é visto como “resultado de uma produção que se dá no interior do espaço delimitado pelos três eixos da ontologia do presente (os eixos do ser-saber, do ser-poder e do ser-si)” (GREGOLIN, *ibidem*, p. 59).

²¹ Esses procedimentos são chamados por Foucault de externos (interdição, segregação e vontade de verdade), de internos (comentário, autor e disciplina) e de rarefação (ritual, sociedades do discurso, doutrinas e apropriações sociais do discurso) (Cf. FOUCAULT, 1971 : 2004).

Assim, articulando três áreas (a Lingüística, a História e a Psicanálise), a AD adquire definitivamente seu núcleo teórico com os conceitos sobre ideologia e discurso, fornecidos por Althusser, Pêcheux e Foucault. Transdisciplinar em sua origem e centrada na “linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 1999 : 2003, p. 15), seu enfoque analítico se dá no discurso, ou seja, em um âmbito essencialmente lingüístico.

Para tanto, essa teoria do discurso rompeu com a análise de conteúdo, com a filologia e com as concepções trazidas por ambas – como a “de sentido como projeto de autor”, “a de um sentido obrigatório a ser descoberto”, a “de língua como expressão de idéias de um autor sobre as coisas”, a “de texto transparente”, a “de contexto cultural dado como se fosse uniforme” (POSSENTI, 2004, p. 360) –, em vigor até metade do século passado.

Contudo, a AD não se mostrou propensa a ser uma disciplina especializada em interpretação, dominando totalmente o sentido que os textos possam dar, já que este sentido “é da ordem das formações discursivas (FDs), que, por sua vez, materializam formações ideológicas, que, por sua vez, são da ordem da história” (POSSENTI, *op. cit.*, pp. 360-1), e não somente da língua. A única intenção da AD é “construir procedimentos que exponham o olhar-leitor a *níveis opacos à ação estratégica de um sujeito (...)*”. Ou seja, “*construir interpretações*, sem jamais neutralizá-las, seja através de uma minúcia qualquer de um discurso sobre o discurso, seja no espaço lógico estabilizado com pretensão universal” (PÊCHEUX, 1984, *apud* MAINGUENEAU, 1987 : 1997, p. 11, grifos do autor).

Depois de formada, a expressão “análise do discurso” foi absorvida por outras áreas de pesquisa. E, preocupado com a grande diversidade de *corpus* e com os muitos sentidos que essas áreas poderiam dar à expressão, Maingueneau afirma que essa disciplina se envolve com textos que trazem enunciados: a) “produits dans le cadre d’institutions qui contraignent fortement l’enunciation”; b) “inscrits dans un interdiscours serré”; e c) “que fixent des enjeux historiques, sociaux, intellectuels...”²² (1991, p. 17).

²² Em português, tais trechos equivalem a: a) “produzidos no quadro de instituições que restringem fortemente a enunciação”; b) “inscritos em um interdiscurso cerrado”; e c) “que fixam apostas históricas, sociais, intelectuais...”

Ainda segundo Maingueneau:

“... não se trata de examinar um corpus como se tivesse sido produzido por determinado sujeito, mas de considerar sua enunciação como o correlato de uma certa *posição* sócio-histórica na qual os enunciadores se revelam substituíveis. Assim, nem os textos tomados em sua singularidade, nem o corpus tipologicamente pouco marcados [*sic*] dizem respeito verdadeiramente à AD” (1987 : 1997, p. 14, grifo do autor).

Conseqüentemente, além das noções já vistas anteriormente (como a de sujeito, acontecimento, discurso), outras (como a de interdiscurso, memória discursiva, pré-construído, enunciação) também contribuíram para a fundamentação epistemológica da AD e, ainda hoje, estão na pauta de discussões que tentam precisá-las. Porém, dentre todas elas, duas merecem maior destaque.

A primeira é a noção de *acontecimento*, pois está intrinsecamente vinculada à enunciação – entendida “como um fato que não se repete (ao contrário do enunciado)” (POSSENTI, *ibidem*, p. 378) – e à história, sendo, em função dessa relação, único.

A outra é a de *interdiscurso*, pois é na/por meio da relação do discurso do sujeito com outros discursos que o sentido se dá. Dessa forma, esse sentido acaba sendo um efeito, já que “tanto o sujeito [responsável pelo dizer] quanto o discurso [produzido por esse sujeito] são afetados (atravessados) pelo inconsciente e pela ideologia” (*ibidem*, p. 364). Segundo Maingueneau, que expõe o primado do interdiscurso, esse termo deve ser substituído “por uma tríade: *universo discursivo*, *campo discursivo*, *espaço discursivo*” (1984 : 2005, p. 35). E o discurso se constitui exatamente no interior do campo discursivo, entendido por esse teórico francês como:

“[...] um conjunto de [FDs] que se encontram em concorrência, delimitando-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo. ‘Concorrência’ deve ser entendida da maneira mais ampla: inclui tanto o confronto aberto quanto a aliança, a neutralidade aparente, etc... entre discursos que possuem a mesma função social e divergem sobre o modo pelo qual ela deve ser preenchida” (MAINGUENEAU, *op. cit.*, pp. 35-6).

Assim, é inevitável aceitar “que um discurso não nasce [...] de algum retorno às próprias coisas, ao bom senso, etc., *mas de um trabalho sobre outros*

discursos” (MAINGUENEAU, 1987 : 1997, p. 120, grifo do autor), isto é, crer numa relação de concorrência entre os discursos que se concretiza no próprio intradiscurso, instaurando uma complexidade enunciativa.

Reforçamos que não é só um discurso alheio que se marca no dizer, ou melhor, no discurso de quem enuncia. Há também o Outro enquanto inconsciente que se mostra presente no discurso por meio, por exemplo, de um ato falho. Portanto, é no processo intradiscursivo que o discurso (do) um, (isto é, do sujeito,) negocia com o discurso (do) outro, produzindo um efeito de sentido por meio de uma não-linearidade enunciativa, isto é, uma heterogeneidade enunciativa. Sobre esse assunto, os estudos a respeito da complexidade enunciativa realizados na Teoria da Enunciação desenvolvida por Authier-Revuz nos são muito úteis, pois apontam certas regularidades lingüísticas nessa negociação entre o um e o(s) outro(s).

2.2 UMA TEORIA DA ENUNCIAÇÃO: BASES DA(S) HETEROGENEIDADE(S) ENUNCIATIVA(S)

Estudiosa da Teoria da Enunciação, Authier-Revuz desenvolve uma teoria sobre a(s) heterogeneidade(s) enunciativa(s), discorrendo sobre um dos aspectos da complexidade enunciativa, citada anteriormente, que, por sua vez, já se tornou quase um lugar-comum nas pesquisas lingüísticas contemporâneas, bastante difundidas por vários autores, dentre os quais um dos mais conhecidos é Maingueneau.

A autora apresenta as diversas formas de negociação que o sujeito, responsável por um dizer (interioridade), realiza com um outro dizer (mostrado como exterior, do ponto de vista dela) no fio do seu próprio discurso.

A heterogeneidade pode se mostrar no discurso do sujeito através da demarcação de palavras que ele vê como não sendo suas. Segundo essa mesma autora, se partirmos:

“... das formas marcadas que atribuem ao outro um lugar lingüisticamente descritível, claramente delimitado no discurso, passando pelo *continuum* das formas recuperáveis da presença do outro no discurso, chega-se, inevitavelmente, à presença do outro – às palavras dos outros, às outras palavras – em toda parte sempre presentes [*sic*] no discurso, não dependente de uma abordagem lingüística” (1982 : 2004, p. 21).

Chega-se assim a uma heterogeneidade não perceptível, base para o próprio discurso:

“Mesmo na ausência de qualquer marca de heterogeneidade mostrada, toda unidade de sentido, qualquer que seja seu tipo, pode estar inscrita em uma relação essencial com uma outra, aquela do ou dos discursos em relação aos quais o discurso de que ela deriva define sua identidade” (MAINGUENEAU, 1987 : 1997, p. 120).

O discurso, ou a “unidade de sentido” que dele deriva, imbrica-se com outro já existente por meio da interdiscursividade, e a articulação entre ambos transformará o dito por último em algo distinto, único, mas longe de ser original.

Por isso, antes de descrever a *heterogeneidade mostrada* no discurso, vamos percorrer o caminho inverso ao da autora, observando, primeiramente, o modo como a heterogeneidade é constitutiva do discurso.

Esse tipo de heterogeneidade pode ser esclarecido através de duas teorias sobre a linguagem²³: a concepção dialógica da linguagem, dada pelo círculo de Bakhtin, e uma releitura da psicanálise freudiana, feita por Lacan.

A) *Heterogeneidade constitutiva*

Essa heterogeneidade imperceptível do discurso constitui o sujeito que enuncia e se mostra necessária para o funcionamento da linguagem. O sujeito, assumindo inconscientemente o papel de centro do sentido, vive uma ilusão ao achar que ele mesmo é a fonte do seu dizer. Ele se esquece de que os sentidos preexistem e são retomados a todo o momento em que se enuncia²⁴.

a) Bakhtin

Para falar sobre a existência de uma heterogeneidade que é

²³ A teoria bakhtiniana se insere nos estudos sobre semiótica e sobre literatura, e a lacaniana, nos estudos referentes ao inconsciente.

²⁴ Pêcheux (1975 : 1990, pp. 177-9) denomina essa conduta de “esquecimento nº. 1”.

constitutiva do discurso, Authier-Revuz recorre primeiramente ao dialogismo teorizado por Bakhtin, Volochinov, Medvedev, entre outros estudiosos responsáveis pela formação do círculo bakhtiniano. Essa teoria é uma das mais difundidas entre as áreas que promovem pesquisas lingüísticas, como a Teoria da Enunciação, a Sociolingüística, a Pragmática, a Análise do Discurso (AUTHIER-REVUZ, *op. cit.*, p. 24). Mas, na presente pesquisa, interessa-nos somente a contribuição da teoria do círculo de Bakhtin dada a este último campo lingüístico.

Uma das propriedades da linguagem é o seu aspecto dialógico²⁵, que se constitui em dois tipos de inter-relação: a) entre o locutor e o interlocutor (que se poderia chamar relação interlocutiva); e b) entre um discurso e outro(s) discurso(s) (que, em termos da Análise do Discurso, poderia se chamar relação interdiscursiva).

No primeiro caso, o locutor “termina seu enunciado para passar a palavra” ao interlocutor “ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (BAKHTIN, 1979 : 2003, p. 275). O discurso do locutor recebe determinado sentido no momento da enunciação²⁶, pois é uma resposta dada ao interlocutor e não escapa da influência de uma possível e prevista contra-resposta dada por este último ao locutor.

Segundo Authier-Revuz:

“Assim como a orientação através do meio ‘exterior’ dos outros discursos é um processo *constitutivo* do discurso, a orientação para um destinatário se marca *no* tecido do discurso que está sendo produzido. O outro é, para o locutor, de qualquer modo, apreendido como discurso: mais precisamente, a compreensão é concebida não como uma recepção ‘decodificadora’, mas como um fenômeno ativo, especificamente dialógico de ‘resposta’, por um ‘contra-discurso’. Isso quer dizer que todo discurso é compreendido nos termos do diálogo *interno* que se instaura entre esse discurso e aquele próprio ao receptor; o interlocutor compreende o discurso através do seu próprio discurso. *Visando à compreensão de seu interlocutor*, o locutor *integra*, pois, na *produção* de seu discurso, uma *imagem do ‘outro discurso’*, aquele que ele empresta ao seu interlocutor” (*ibidem*, p. 42, grifos da autora).

A exemplo dessa relação interlocutiva, no segundo tipo de interlocução, o dialogismo não acontece necessariamente numa enunciação face a face. O discurso

²⁵ Como afirma Bakhtin, 1979 : 2003.

²⁶ Nas palavras de Benveniste, “[a] linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a ‘mim’, torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu*” (1966 : 1995b, p. 286, grifos do autor).

torna-se um produto de sua relação com outro(s) discurso(s), isto é, produto do interdiscurso. É “um outro que não é nem o duplo de um frente a frente, nem mesmo o ‘diferente’, mas o outro que atravessa constitutivamente o um” (AUTHIER-REVUZ, *ibidem*, p.25).

Para Bakhtin:

“Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com sua entonação, em sua tonalidade valoritiva-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo. [...] Mais tarde, começa a adequar a si mesmo as palavras e as categorias neutras, isto é, a definir a si mesmo como homem independentemente do *eu* e do *outro*” (*op. cit.*, pp. 373-4, grifos do autor).

Por essa razão, podemos afirmar que, ao enunciar, torna-se impossível não retomar outro(s) discurso(s), pré-construído(s), já dito(s). As palavras empregadas pelo um no processo de enunciação, na construção do discurso, são sempre as palavras do(s) outro(s). E essa palavra é:

“qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer outra palavra *não minha*. Neste sentido, todas as palavras (enunciados, produções de discurso e literárias), além das minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavras do outro” (BAKHTIN, *ibidem*, p. 379, grifos do autor).

Fica claro que as palavras também dialogam entre si, fazendo com que o um, ao se utilizar delas, produza um discurso que, por sua vez, dialoga com outro(s) discurso(s) já dito(s), escutado(s), escrito(s) ou lido(s). Por conseqüência, o discurso de outrem participa constitutivamente do discurso do Eu (situado no plano do inconsciente e entendido até agora também como um), mesmo que este acredite ser ilusoriamente a única fonte do seu dizer.

Nas palavras de Authier-Revuz, “abordagens teóricas diversas têm mostrado que toda fala é *determinada de fora* da vontade do sujeito e que este ‘é mais falado do que fala’” (1984 : 1990, p. 26, grifo da autora).

Esse percurso teórico também traz outra concepção dada pelo círculo bakhtiniano. A concepção da polifonia fornecida pelos estudos sobre literatura

romanesca. Segundo tal perspectiva, que também se atrela ao dialogismo, as vozes externadas pelos personagens em determinada obra literária não pertencem ao autor. Essas vozes advêm de outros sujeitos e produzem múltiplos discursos que se articulam com o discurso do autor, isto é, do um. Elas representam outras consciências que são trazidas para o texto na intenção de interagir e cooperar como num coro, cujo regente, consciente ou não, é o próprio um.

Em meio à heterogeneidade de vozes que dialogam, a palavra usada pelo um, por ter sido empregada pelo outro anteriormente, não é de maneira alguma neutra, muito menos original, como já afirmamos antes. Assim o seria se tivesse sido usada por um possível Adão, primeiro representante da espécie humana, segundo a concepção judaico-cristã. A palavra apreendida pelo um e inserida em seu discurso pertence a um outro ponto de vista e é carregada de uma vivência passada.

“Somente o Adão mítico, abordando com sua primeira fala um mundo ainda não posto em questão, estaria em condições de ser ele próprio o produtor de um discurso isento do já dito na fala de outro. Nenhuma palavra é ‘neutra’, mas inevitavelmente ‘carregada’, ‘ocupada’, ‘habitada’, ‘atravessada’ pelos discursos nos quais ‘viveu sua existência socialmente sustentada’. O que Bakhtin designa por saturação da linguagem constitui uma teoria da produção do sentido e do discurso: coloca os outros discursos não como ambiente que permite extrair halos conotativos a partir de um nó de sentido, mas como um ‘centro’ *exterior constitutivo*, aquele do *já dito*, com o que se tece, inevitavelmente, a trama mesma do discurso” (AUTHIER-REVUZ, *op. cit.*, p. 27, grifos da autora).

E, assim, o sentido dado pelo um à palavra, e, na sequência, ao discurso, torna-se inacabado. Ele se dá nas próprias relações dialógicas entre o um e os outros que, por serem sujeitos sociais e possuírem pontos de vista distintos acerca da realidade, localizam-se em situações diversas e ilimitadas.

“O dialogismo é dado assim como uma *condição* de constituição de sentido: a ‘pluriacentuação’ da palavra não dá, com efeito, halos conotativos variáveis em torno de um núcleo de sentido comum, mas ‘acentos contraditórios que se cruzam no interior de cada palavra’, num sentido que se faz *no* e *pelo* entrecruzamento dos discursos” (AUTHIER-REVUZ, *ibidem*, p. 36, grifos da autora).

“Não há mensagem pronta, ‘remetida por A a B’. *‘Ela se forma no processo de comunicação entre A e B. Além disso, não é transmitida de um para o outro, mas construída entre eles como uma ponte ideológica’* (MEDVEDEV, 1928, *apud* AUTHIER-REVUZ, *ibidem*, pp. 41-2, grifos do autor).

O discurso acaba por ser um campo ideológico conflituoso no qual se enfrentam diferentes pontos de vista. O mesmo se pode dizer em relação às línguas, pois:

“... são concepções do mundo, não-abstratas, mas concretas, sociais, atravessadas pelos sistemas das apreciações, inseparáveis da prática corrente e da luta de classes. *É por esta razão que cada objeto, cada noção, cada ponto de vista, cada apreciação, cada entonação, que se encontre no ponto de intersecção das fronteiras das línguas – concepções do mundo – é englobado numa luta ideológica violenta*” (BAKHTIN, 1965, *apud* AUTHIER-REVUZ, *ibidem*, p. 30, grifos da autora).

E, no meio dessa “luta ideológica”, o discurso do um se forma em conjunto com outro(s) discurso(s), e este(s), embora seja(m) exterior(es), encontra(m)-se no discurso ao mesmo tempo.

Observamos, até o presente momento, a forma como o dialogismo, por meio de relações interlocutivas ou interdiscursivas, contribui para a *heterogeneidade constitutiva* do próprio discurso. Vejamos, no próximo item, como a leitura de Lacan sobre a psicanálise de Freud também faz a sua contribuição aos estudos a respeito desse tipo de heterogeneidade.

b) Lacan

Outro viés teórico utilizado na formulação do conceito de *heterogeneidade constitutiva* do discurso é o da psicanálise freudiana, por meio de sua releitura feita por Lacan em meados da década de 50.

Freud²⁷ fez ruir o paradigma cartesiano da existência de um sujeito centrado e indivisível, que vigorou desde o período iluminista até a metade do século XX. Sua contribuição foi revelar e circunscrever a presença de um Outro, que não o Eu, inserido no sujeito que se considera plenamente dono de si.

²⁷ Faz-se necessário lembrar que Sigmund Freud, pai da Psicanálise, foi responsável pela retirada do homem do centro cartesiano desenvolvido no século XVII. Num outro sentido, a retirada do homem como centro do universo foi realizada, em suas respectivas épocas, por Copérnico, com sua teoria heliocêntrica, e por Darwin, que colocou a origem do homem no macaco, com sua teoria evolucionista (GREGOLIN, *ibidem*, p. 83).

“É bem essa assunção pelo sujeito de sua história enquanto constituída pela fala dirigida ao outro, que faz o fundo do novo método a que Freud dá o nome de Psicanálise, [...], em 1895” (LACAN, 1966 : 1996, p. 122).

Ao discorrer sobre a estrutura psíquica do sujeito, sob um viés lacaniano, Battaglia²⁸, na revista *Viver Mente&Cérebro: Memória da psicanálise* n.º. 4, afirma que a formação de unidade, de centro do Eu, enquanto criança, é uma experiência subjetiva e cognitiva, dada, primeiramente, pela relação com a mãe, que representa o Outro até então²⁹. Depois, o Outro é visto:

“não como semelhante ou parceiro com quem o sujeito buscará identificar-se, mas como aquele que está para além de uma dimensão imaginária, sendo o portador de um tesouro de significantes. Isto é, uma instância que é feita de palavras e que as porta até o indivíduo, permitindo-lhe acender às representações e assim estabelecer diferenças entre aquilo que aparentemente – ou imaginariamente – pode parecer semelhante. Incluem-se aí a diferença entre os sexos e as gerações que estabelecem as relações de parentesco” (BATTAGLIA, *op. cit.*, p. 14).

Quando o sujeito permite que esse Outro se sobreponha ao seu falar, sem saber, trazendo palavras (vindas de um passado qualquer) que não são suas, é o inconsciente agindo no/pelo seu discurso.

Authier-Revuz lembra a afirmação de Clément acerca do fato de que:

“O Outro é o lugar estranho, de onde emana todo discurso: lugar da família, da lei, do pai, na teoria freudiana, elo da história e das posições sociais, lugar a que é remetida toda subjetividade; dizer que o inconsciente é o discurso do Outro é reafirmar, de maneira determinista, que um discurso livre não existe e é dar-lhe a lei” (CLÉMENT, 1976, *apud* AUTHIER-REVUZ, *ibidem*, p. 64).

Lacan afirma que a linguagem é a maneira pela qual o inconsciente se marca na/pela materialidade do discurso, impondo um “deslizamento incessante do significado sob o significante” (*op. cit.*, p. 233).

O autor assegura que o sujeito descentrado – por não existir mais um Eu dono de si, consciente e centrado, mas sim um Outro, o inconsciente, que o constitui – marca a presença do inconsciente em seu discurso ao empregar uma palavra cujo significado desliza para outro significado, isto é, uma palavra heterogênea,

²⁸ “A estrutura do psiquismo”, s/d.

²⁹ Ver, aqui mesmo, p. 50 e Bakhtin, *ibidem*, pp. 373-4.

permitindo que outra(s) voz(es) fale(em) em seu lugar.

Para Lacan:

“O inconsciente é essa parte do discurso concreto enquanto transindividual, que falta na disposição do sujeito para reestabelecer a continuidade de seu discurso consciente” (*ibidem*, p. 123).

Do mesmo modo:

“O inconsciente é esse capítulo de minha história que é marcado por um branco ou ocupado por uma mentira: é o capítulo censurado. Mas a verdade pode ser reencontrada; o mais das vezes ela já está escrita em algum lugar. A saber:

- nos monumentos: e isso é meu corpo, isto é, o núcleo histérico da neurose onde o sintoma histérico mostra a estrutura de uma linguagem e se decifra como uma inscrição que, uma vez recolhida, pode, sem perda grave, ser destruída;
- nos documentos de arquivos também: e são as recordações de minha infância, impenetráveis como eles, quando eu não conheço a proveniência;
- na evolução semântica: e isso responde ao estoque e às acepções do vocabulário que me é particular, como ao estilo de minha vida e a meu caráter;
- nas tradições também, e mesmo nas lendas sob uma forma heroicizada veiculam minha história;
- nos rastros, enfim, que conservam inevitavelmente as distorções, necessitadas pela emenda do capítulo adulterado nos capítulos que o enquadram, e das quais minha exegese estabelecerá o sentido” (LACAN, *ibidem*, p. 124).

Na Psicanálise, uma forma bem conhecida para se recuperar “o capítulo censurado” é o emprego da regressão, que se utiliza da própria linguagem, do próprio discurso do sujeito para presentificar um dito localizado no passado, ou seja, um já-dito.

A releitura feita por Lacan defende que toda a estrutura da linguagem está inserida no inconsciente (o Outro), que se deixa falar, de maneira incontrolável, sobre o consciente (o Eu), através do próprio discurso. Enquanto o Eu dá sentido às palavras empregadas, outros sentidos estão sob elas e estes podem ser trazidos ao discurso pela(s) voz(es) que compõe(m) o Outro.

Essas manifestações do inconsciente podem ser observadas, se não pelo processo psicanalítico da regressão, ao longo de nossas vivências: em “*atos falhos*” (erros: sobre lugares, tempos e pessoas...; esquecimentos, perdas, hesitações, gafes; lapsos de fala, de escuta, de escrita, de leitura, toda essa coleção de uma

‘palavra por uma outra’); em “*sonhos* como produtos significantes de uma intensa atividade psíquica”; e em “paralisias, dores significativamente localizadas, gravidez psicológica, perdas de voz” (AUTHIER-REVUZ, 1982 : 2004, pp. 49-50, grifos da autora), demonstrando que o Outro também fala através do corpo.

A manifestação do Outro no/pelo discurso do sujeito se dá pela dinâmica em:

“provocar a báscula pela qual *um discurso volta a um outro*, por *deslocamento do lugar* em que o efeito significante se produz” (LACAN, [s/d], *apud* AUTHIER-REVUZ, *ibidem*, p. 52, grifos da autora).

Há, continuamente, um outro discurso que invade o discurso do Um. É o “*um avesso do discurso*” que gira sobre o eixo do intradiscurso, deixando o Um nas mãos do Outro. Este avesso:

“é a pontuação do inconsciente; ela não é um outro discurso, mas o discurso do Outro: isto é, o mesmo, mas tomado ao avesso, em seu avesso” (CLÉMENT, 1973, *apud* AUTHIER-REVUZ, *ibidem*, p. 54).

E, antes que se cometa qualquer equívoco, é importante frisar que o objeto da psicanálise não é a linguagem, mas sim o objeto de desejo que a linguagem permite circunscrever.

“A hipótese de um inconsciente-linguagem torna possível uma apreensão do inconsciente como sempre transposto/transponível, alcançável pelas leis da linguagem, revelável em uma palavra que o diz” (ROUDINESCO, 1973, *apud* AUTHIER-REVUZ, *ibidem*, p. 53).

Portanto, embora seja uma atitude pretensiosa, cabe ao analista o trabalho de detectar aquilo que se marca pontualmente no discurso do sujeito na forma de ressonância, de eco de uma voz dada pelo inconsciente. Ou melhor, ele deve compreender aquilo que o discurso não diz explicitamente. Ele deve “ouvir, ao mesmo tempo, as diferentes vozes, partes, registros da partitura ou da cacofonia do discurso” (AUTHIER-REVUZ, *ibidem*, p. 61), pois:

“O discurso não se reduz a seu dizer explícito; ele carrega com ele como o

próprio pensamento, como o comportamento - o peso do outro de nós mesmos. Aquele que nós ignoramos ou recusamos” (LEMAIRE, 1977, *apud* AUTHIER-REVUZ, *ibidem*, p. 54).

Fica claro que o sujeito não representa uma homogeneidade e também não é exterior à linguagem, da qual se utiliza para dar um sentido ilusoriamente fornecido pelo plano do consciente, apesar de estar atravessado pelo plano do inconsciente.

O sujeito, mesmo descentrado, vive uma ilusão necessária de homogeneidade:

“Todo sujeito está sujeito ao fantasma, e a ilusão do centro é sua ‘tendência’. A prática do *descentramento* inaugurada por Freud e teorizada por Lacan não tem por função extrair um centro da essência humana para dar-lhe um conteúdo social ou psicológico, enfim, para dar-lhe uma nova essência. O que exprimem a clivagem do eu e o descentramento do sujeito, a barra que se imprime sobre seu ser, é o impossível do centro fora do lugar do fantasma”.
 “O sujeito continua no fantasma sob a forma do eu. A descoberta do inconsciente permite significar esta divisão inaugural, mostrando que a *ilusão do centro* permanece e que ela é *inerente à constituição do sujeito humano*” (ROUDINESCO, 1977, *apud* AUTHIER-REVUZ, *ibidem*, p. 66, grifos da autora).

Enfim, segundo o que se pode depreender do que afirma Authier-Revuz, Lacan demonstra que a heterogeneidade da palavra se dá por meio de uma polifonia, pois as palavras do inconsciente deslizam sobre as palavras do consciente empregadas no discurso, e que essa teoria sobre polifonia se articula com a do descentramento do sujeito.

Deixemos a *heterogeneidade constitutiva* e observemos, a partir do item seguinte, como a heterogeneidade pode se mostrar lingüisticamente no discurso.

B) *Heterogeneidade mostrada*

Com as teorias de Bakhtin e Lacan, vimos como a heterogeneidade é constitutiva do discurso. A primeira segue por um viés semiótico e literário, asseverando que outros discursos se fazem presentes no processo de enunciação e se incluem no

enunciado, produto do discurso. A segunda se embrenha totalmente pela psicanálise freudiana, afirmando que o inconsciente (o Outro) age no discurso do sujeito.

Neste item, observaremos os fenômenos indicativos de uma heterogeneidade que se mostra marcada ou não-marcada na superfície do enunciado.

Enquanto, por um lado, o sujeito acredita ser o centro do seu discurso, por outro, ele toma a palavra no âmbito do pré-consciente/consciente, empregando-a de um jeito e não de outro. O sujeito crê que seu enunciado só pode ser formulado daquela maneira e não de outra³⁰.

- *Heterogeneidade mostrada marcada*

Um dos indícios mais simples e clássicos para se constatar a *heterogeneidade mostrada marcada* é o uso das aspas em citações. Authier-Revuz (1980 : 2004) concede a essa forma de menção um valor de autonímia.

Por meio das aspas, o sujeito realiza uma demarcação de palavras em seu enunciado, deixando visível a fronteira entre o seu discurso e o do outro. Ele tenta se distanciar das palavras que acredita não serem as suas, estabelecendo uma relação com aquelas que acredita serem suas.

No discurso relatado, esses símbolos gráficos desempenham um importante papel enunciativo. Na modalidade de discurso relatado direto, as palavras do outro são bem delimitadas. Podemos afirmar que o um, sujeito responsável pela asserção e detentor de uma ilusão necessária de posse do discurso, atribui explicitamente outras palavras a um outro sujeito. Na modalidade de discurso indireto, as aspas não aparecem, mas a estrutura sintática cumpre esse papel de demarcação. Incorporando as palavras que não são suas, o um age como um tradutor do discurso do outro. Mas, quando a incorporação feita pelo um dilui o discurso do outro por completo, a fronteira entre um discurso e outro se torna difícil de ser delineada. Neste caso, chamamos o discurso relatado de indireto livre.

³⁰ Pêcheux (*op.cit.*, pp. 177-9) categoriza esse ato como mais um tipo de esquecimento, que ele chama de “esquecimento nº. 2”.

Em seus primeiros estudos, Authier-Revuz (*ibidem*) discorre sobre o uso das aspas e a forma como o um mantém as palavras que acredita não serem suas à distância, ou seja, como ele demarca o outro no processo de enunciação. Quando faz uso desse sinal, o um mostra que não se responsabiliza pelo discurso do outro que se insere no seu, ao mesmo tempo em que assume as palavras não aspeadas como suas, isto é, apropria-se delas. “As palavras aspeadas são palavras assinaladas como ‘deslocadas’, ‘fora do seu lugar’, pertencendo e adequando-se a um outro discurso” (AUTHIER-REVUZ, *ibidem*, p. 221).

Quando usa esses sinais, o sujeito mostra diversos aspectos de distanciamento em relação às palavras que acredita não lhe pertencerem. Isso ocorre no emprego das aspas em: a) termos estrangeiros, neológicos e técnicos; b) expressões familiares; c) termos de distinção em relação ao outro; d) palavras aceitas somente pelo outro; e e) expressões meramente destacadas. As aspas também fornecem um aspecto de proteção ao um, pois este, se for interpelado pelo seu interlocutor, acredita deixar claro que os termos empregados entre aspas em seu discurso não são seus.

A presença das aspas delimita o já dito e dá contornos ao dito sobre esse já dito, fazendo com que o um saiba o que lhe pertence na enunciação e o que é do outro. Eis que surge a borda. Ou melhor:

“As aspas [...] marcam o *encontro com um discurso-outro*. São uma balizagem dessa zona de demarcação mediante a qual, através de um *trabalho* sobre suas bordas, um discurso se constitui em relação a um exterior. Essa borda é, a um só tempo, *reveladora e indispensável*: acompanhar o mapeamento das palavras das palavras aspeadas de um discurso é acompanhar a zona fronteira reveladora *daquilo* em relação ao que lhe é essencial se distanciar: ‘Diz-me o que tu aspeias...’; ao mesmo tempo, é pelo fato de colocar algumas palavras como não apropriadas que um discurso constitui, em si mesmo, o complementar dessas palavras: palavras essas plenamente apropriadas, às quais o locutor supostamente adere sem distância; é o trabalho constitutivo das aspas.

As aspas são portanto, em um discurso algo como o *eco* de *seu encontro com o exterior*. Apesar dos termos interior/exterior, borda, fronteira, esse encontro não se faz segundo uma linha de justaposição, mas na forma de uma *zona de interação*, de imbricação, de invasão” (AUTHIER-REVUZ, 1980 : 2004, p. 229, grifos da autora).

Essa zona adquire um equilíbrio instável em função da tensão ou acordo, e é nela que o um realiza uma negociação e, em seguida, uma manutenção entre as palavras que acredita serem suas e as que vê como exteriores do seu discurso. Nesse processo de negociação e manutenção, deixa transparecer os contornos da sua identidade.

Por um lado, se utilizar aspas em excesso, o um será “despossuído de palavras” (AUTHIER-REVUZ, *ibidem*, p. 230). Ele não se defende no discurso e se perde na fala por não delinear aquilo que acredita ser sua fala e a do outro, bem como, ao que já foi dito anteriormente e ao que está sendo dito.

Por outro lado, se as aspas não existirem, o um emprega a terceira modalidade de discurso relatado já citado nas linhas acima: o discurso indireto livre. As bordas entre suas palavras e as palavras dos outros se diluem, apagam-se, assim como ele próprio.

Essa forma de *heterogeneidade mostrada* é mais complexa. Authier-Revuz dá-lhe um valor de conotação autonímica. Diferente da autonímia, da simples menção ao discurso do outro, na conotação autonímica, “o [um] faz uso de palavras inscritas no fio de seu discurso (sem a ruptura própria da autonímia) e, ao mesmo tempo, ele as mostra” (1982 : 2004, p. 13) ao seu interlocutor de diversas formas. Ele não se revela somente como um usuário de palavras, mas também como um observador. E o trecho do discurso em que faz isso pode vir marcado “por aspas, itálico, por uma entonação e/ou por alguma forma de comentário” (*op. cit.*, p. 13), o que também revela a presença do outro, ou seja, a alteridade discursiva.

Assim como no discurso relatado, os comentários explícitos do autor sobre suas próprias palavras podem dar indícios lingüísticos de uma *heterogeneidade mostrada* marcada. Por meio da conotação autonímica, indícios como uma outra língua, um outro registro, um outro sentido de palavra empregada pelo locutor, um outro discurso e o próprio outro, entendido aqui como interlocutor, marcam-se no discurso.

- *Heterogeneidade mostrada não-marcada*

Entretanto, a *heterogeneidade mostrada* (porque o discurso fornece indícios de uma heterogeneidade recuperável em relação ao seu exterior) pode também vir *não-marcada* na superfície do discurso. Por exemplo, a polifonia – em que o locutor responsável pela seleção dialoga, consciente ou inconscientemente, com uma outra voz, ou ponto de vista, que lhe é exterior, ao mesmo tempo em que se insere em seu discurso – é um aspecto de heterogeneidade que se encontra diluído no enunciado, tal como o discurso indireto livre, que “opera no espaço não-explicito, do ‘semidesvelado’, do ‘sugerido’, mais do que do mostrado e do dito” (AUTHIER-REVUZ, *ibidem*, p. 18).

Um último ponto de *heterogeneidade mostrada*, mas que também é *não-marcada*, é o efeito causado pelo deslizamento de sentido da palavra, que pode se dar pela polissemia, homonímia, paronímia, metáfora, metonímia, trocadilhos, enigmas, equívocos etc.

- Os pontos de *heterogeneidade mostrada* (*marcada e não-marcada*)

Assim, pode-se delimitar a heterogeneidade enunciativa por meio de marcas lingüísticas que se mostram no fio discursivo daquele que toma a palavra. Tais marcas, também chamadas de pontos de heterogeneidade por Authier-Revuz, foram reunidas, em nossa pesquisa, no Quadro 6 (abaixo).

Ao relacionar a *heterogeneidade constitutiva* do discurso e a *heterogeneidade mostrada* no discurso, Authier-Revuz afirma que ambas “representam duas ordens de realidade diferentes: a dos processos reais de constituição dum discurso e a dos processos não menos reais, de representação, num discurso, de sua constituição” (1984 : 1990, p. 32). Enquanto o primeiro tipo de heterogeneidade provoca a cisão tanto do sujeito como de seu discurso, o segundo tipo coopera para dar contornos à identidade desse sujeito e corpo ao seu discurso, agregando um e outro. Contudo, mesmo não cedendo espaços nessa relação, a *heterogeneidade constitutiva* e a *mostrada* se articulam, solidarizando-se uma com a outra.

Quadro 6 – Tipos de *heterogeneidade mostrada* e seus pontos

Tipo de <i>Heterogeneidade mostrada</i>	Pontos de <i>Heterogeneidade mostrada</i>	
I. <i>Marcada</i> e explícita	a) o outro do discurso relatado	- discurso direto; - discurso indireto.
	b) conotação autonímica	- outra língua, outro registro; - o outro (interlocutor); - outro sentido da palavra; - outro discurso.
II. <i>Não-marcada</i> e não-explicita	a) polifonia	- discurso indireto livre; - pressuposição; - negação; - metadiscurso; - parafraseagem; - ironia; - imitação; - provérbio; - alusão; - reminiscência; - estereótipo; - pastiche.
	b) deslize da palavra	- polissemia; - homonímia; - paronímia; - metáfora; - metonímia; - trocadilhos; - enigmas, etc.

* * *

Abastecidos de oxigênio, ou seja, embasados por essa teoria a respeito da linguagem, pretendemos, no capítulo seguinte, mergulhar nas águas delimitadas pelo *corpus* da presente pesquisa. Entretanto, tendo em vista essa teoria sobre a(s) heterogeneidade(s) enunciativa(s), optamos por seis tipos de indícios que se mostram no texto do formando em Letras e revelam sua negociação, sutil ou não, com aquilo que acredita ser exterior. Esses indícios, ou pontos de *heterogeneidade mostrada* são: a) remissão explícita a outro enunciador; b) remissão implícita a outro enunciador; c) remissão a outro discurso; d) remissão a partes do enunciado da questão; e) remissão ao próprio texto; e f) remissão a léxico especializado. Além desses seis tipos de indícios, um sétimo seria a remissão a outro interlocutor, por meio do qual se considerariam, nos textos produzidos, as várias interlocuções possíveis: com a banca de elaboração/avaliação, com a autora do texto-base ou com ambas. Logo,

fundamentados por essa perspectiva teórica e munidos desses pontos de heterogeneidade, sigamos para um mergulho analítico nas águas em que se formam os profissionais em Letras.

3

UM MERGULHO ANALÍTICO

Por meio do embasamento teórico explicitado no capítulo anterior, propomos analisar o *corpus* constituído pelas respostas³¹ dos formandos ao ENC/Letras/2001, tomando seis pontos que mostram o aspecto heterogêneo do discurso, ou seja, por meio de marcas lingüísticas que mostram a presença do outro no fio do discurso. Uma dessas respostas pode ser observada no texto abaixo:

(1)

“Esse parágrafo poderia ser transcrito da seguinte forma: “Quando eles foram dormir perceberam que os bezerros começaram a correr e foram ver o que estava assustando-os. Foi quando, de repente, com uma patada só, um caranguejo gigante os atacou Debora, a esposa, nesse momento, começou a chorar, dizendo que queria ir embora.”

Destacamos que o emprego adequado das desinências verbais, e dos advérbios de tempo e modo são recursos coesivos importantes. O uso correto de conjunções é outro exemplo de elo coesivo que podemos utilizar. A falta de tais elementos, o que resulta na repetição constante de pronomes, apresentação abrupta de fatos e personagens, não especificação de local e tempo, etc, dificultam o entendimento da narrativa, justamente por não estabelecerem, corretamente, a coesão textual.

Entretanto, longe de simplesmente expor a indiscutível relação que esse formando faz com o já-dito ou de refutar a ilusão enunciativa em que vive, pretendemos mostrar como esse sujeito enunciador negocia, de forma sutil ou não, com sua formação acadêmica, construindo seu enunciado em função da(s) filiação(ões) discursiva(s) enfatizada(s) em sua formação.

3.1 OS SEIS PONTOS QUE MARCAM A HETEROGENEIDADE ENUNCIATIVA DO TEXTO DO FORMANDO

³¹ Convém lembrar que as respostas dadas pelos formandos foram transcritas, nesta pesquisa, *ipsis litteris*.

Após uma quantificação isolada das marcas lingüísticas que indicam a presença do outro no discurso do um, somamos suas ocorrências nos 136 textos e obtivemos os seguintes números:

Quadro 7 – Pontos de *heterogeneidade mostrada*

Pontos de <i>heterogeneidade mostrada</i>	Ocorrências	Porcentagem	Número de Textos
A) Remissão explícita a outro enunciador	162	16,09%	56
B) Remissão implícita a outro enunciador	69	6,85%	44
C) Remissão a outro discurso	181	17,97%	129
D) Remissão a partes do enunciado da questão	75	7,45%	48
E) Remissão ao próprio texto	56	5,56%	39
F) Remissão a léxico especializado	464	46,08%	94
TOTAL	1007	100%	

A maneira como obtivemos esses resultados e a análise de cada uma dessas marcas lingüísticas serão descritas a seguir. Entretanto, já adiantamos que, em algumas das respostas dos formandos, há mais de um tipo de ocorrência dessas marcas lingüísticas ou mais de uma ocorrência do mesmo tipo de marca³².

3.1.1 Remissão explícita a outro enunciador

O primeiro ponto de heterogeneidade é a remissão explícita a um enunciador, exterior ao enunciado produzido. Constata-se tal processo de remissão ou por meio de certos recursos gráficos e/ou sintáticos, possuidores de um valor autonímico, como ocorre no discurso relatado (direto ou indireto); ou por meio de recursos gráficos, possuidores de um valor de conotação autonímica. Esses recursos (ou marcas) empregados pelos formandos contabilizam-se da seguinte forma:

Quadro 8 – Remissão explícita a outro enunciador

Número de ocorrências	Porcentagem
162	16,09%

³² Ver Apêndice I, p. 114.

A maneira como as marcas, enquanto recursos gráficos, surgem no texto do formando nos orienta a dividi-los de acordo com esses dois tipos de valores³³: (a) ou autonímico, referindo-se à mera menção feita por aquele que é responsável por certa enunciação (locutor)³⁴: nesse caso, o sujeito se mantém explicitamente à distância das palavras do outro (enunciador) por meio do emprego de recursos gráficos, como as aspas, o sublinhado, os parênteses, as letras maiúsculas, que, em nosso *corpus*, aparecem tanto isolados como concomitantes; (b) ou de conotação autonímica, que consiste no distanciamento enunciativo definido como o uso de palavras que, destacadas (por meio das aspas, por exemplo) pelo locutor, marcam uma ação deste último sobre elas, agindo, pois, sobre elas como um observador. As aspas são uma “marca de uma operação metalingüística *local* de distanciamento” (AUTHIER-REVUZ, 1980 : 2004, p. 219, grifo da autora).

Na intenção de formular dados referentes a essa regularidade lingüística, realizamos uma contagem, em todo o *corpus*, dos trechos (repetidos ou não) entre aspas, entre parênteses, escritos com letra maiúscula ou sublinhados. Depois de contabilizadas, as ocorrências dessas marcas foram divididas de acordo com os dois valores supracitados. Observemos o quadro abaixo:

Quadro 9 – Ocorrências das marcas em relação aos seus dois tipos de valores

		(A) Com valor autonímico	(B) Com valor de conotação autonímica
<i>Marcas Gráficas</i>	Aspas	11,12%	2,68%
	Parênteses	1,39%	–
	Letra maiúscula	0,5%	–
	Sublinhado	0,4%	–
TOTAL			16,09%

É clara a predominância das aspas nesse processo de remissão. Principalmente com valor autonímico, apontado a seguir.

(A) Remissão com valor autonímico

³³ Ver, nesta pesquisa, o subitem *Heterogeneidade mostrada marcada*, que se inicia na p. 57.

³⁴ Utilizamos aqui a distinção de Ducrot (1984 : 1987) entre *locutor* (aquele que se responsabiliza pelo enunciado) e *enunciador* (correspondendo às vozes que o enunciador mobiliza na organização da argumentativa do texto).

A forma mais clássica e simples de observarmos a presença do outro é por meio do uso das aspas. Tais sinais delimitam as fronteiras entre o que se supõe como a fala do um e a do outro, mostrando, no intradiscurso, as possíveis negociações com outro(s) discurso(s).

Ocorre a utilização das aspas em 13,8% das vezes³⁵, e, como podemos perceber no Quadro 9, há uma predominância do valor autonímico em seu emprego. Ao se utilizar delas, o formando, segundo nossa análise, produz uma ambigüidade: ou ele emprega aspas como uma mera menção (e não uso) de palavras que acredita não serem suas, mas da autora do texto-base; ou ele se remete a um procedimento da tradição gramatical de aspear as menções.

Vejamos como isso acontece nos exemplos seguintes:

(2)

A utilização do pronome “**ele**” (1ª linha) por ser um pronome redundante seria retirado juntamente com os termos “**e que quando**” (1ª linha) e “**Quando eles**” (2ª linha) para melhor coesão do texto.

[...]

(3)

[...]

O texto apresenta alguns problemas que dificultam sua coesão e coerência textuais. Por exemplo, a repetição da conjunção temporal “**quando**”. No parágrafo corrigido, essa conjunção foi utilizada apenas uma vez, sendo eliminada na quarta oração e substituída por “**Ao irem dormir...**” na primeira oração. Observa-se ainda que a menina inicia a narrativa com o tempo no presente e muda para o passado; inicia o segundo parágrafo com o pronome eles sem que haja termo antecedente; utiliza o artigo definido “**os**” para bezerros e o pronome “**sua**” para esposa sem ter feito referências a bezerros antes ou ao cônjuge de Débora. [...]

(4)

O segundo parágrafo do texto “**O outro lado da ilha**” não traz elementos para que o mesmo se torne coeso. [...] Na citação “**Débora que era sua esposa...**”, percebe-se claramente que o pronome “**sua**” refere-se a alguém que não foi citado no texto, nem anaforicamente, nem cataforicamente. [...] Há excesso de pronome “**eles**”, o que causa uma confusão textual. Na parte “**...e que quando eles foram ver...**”, o pronome “**eles**” tanto pode se remeter anaforicamente à família (aos seus membros) ou aos bezerros. Da mesma forma o exemplo “**quando eles de repente...**”, o pronome eles não está claro ao que se remete. [...]

(5)

[...]

³⁵ Esta informação é a soma das ocorrências envolvendo as aspas com valor autonímico (11,12%) e com valor de conotação autonímica (2,68%).

Uso do “**que**” repetidas vezes.

É notável que a remissão de menção se revela igual ao procedimento de remissão. Ou o formando mantém uma distância dessas palavras aspeadas (e por nós grifadas acima), removendo-as do texto-base, como se as mantivesse metaforicamente nas mãos, ao mesmo tempo em que as mostrasse ao seu interlocutor tal como o faria com um objeto concreto qualquer. Ou o formando se assujeita ao procedimento gramatical de mencionar palavras.

Nos exemplos seguintes, ao mencionar as palavras que crê pertencerem à menina, destacando-as graficamente, o formando não emprega somente as aspas. Ele reforça a fronteira entre suas palavras e a do outro por meio também de parênteses, de letras maiúsculas e de sublinhado. Vejamos, primeiramente, um exemplo do uso de letras maiúsculas e aspas:

(6)

Deveria ser retirado o uso da vogal “**E**” como adicionador e colocado vírgulas, bem como o pronome do caso reto “**ELES**”, pois os verbos que o seguem já submetem ao pronome, deveria também ser retirado os “**QUE**”, “**QUANDO**” e a palavra “Bezerras”, repetida pela segunda vez. [...]

Os parênteses (exemplos (7) e (8)) e o sublinhado (exemplos (9)) dão a mesma idéia de menção e de distanciamento. Esses recursos pouco aparecem em nosso *corpus*:

(7)

[...]

1ª solução: retirar os pronomes que estão em excesso (**eles**) porque apresentam redundância quando estão colocados próximos em um texto;

2ª solução: utilizar um outro elemento de ligação entre as duas orações, no caso, a conjunção (**portanto**) ou até mesmo poderia ser a conjunção (**então**) que significa o motivo que levou-os à fazer determinada ação;

3ª solução: trocar a ordem sintática dos elementos: no texto está explícito a seguinte ordem: com uma patada só, um caranguejo gigante = (**sujeito**), atacou = (**verbo**); os = (**objeto direto**), mas o ideal seria usar na seguinte ordem: sujeito (**um caranguejo gigante**); verbo (**atacou**); objeto (**os**); adj. adv. modo (**com uma só patada**).

As conjunções devem ser utilizadas para expressar os objetivos de uma ação: portanto (**conseqüência**).

No exemplo (7), percebe-se claramente que, na primeira e na segunda solução, com exceção de *sujeito*, *verbo* e *objeto direto*, todos os outros termos entre

parênteses referem-se ao texto-base. O formando emprega esses recursos ou com a mera finalidade de mencionar palavras que crê pertencerem à menina ou a fim de se assujeitar ao procedimento de remissão fornecido pela Gramática Tradicional. No trecho que se refere à segunda solução, os termos entre parênteses não pertencem ao texto da menina, o que nos faz entender que essas menções aparecem como marcas de um tipo de discurso sobre outro discurso.

Vejamos outros exemplos:

(8)

[...]

1ª Solução: tornar o sujeito elíptico (**eles**), evitando repetições do mesmo.

2ª Solução: pontuar corretamente o texto para dar sentido e sequência às idéias

3ª Solução: usar o pronome **os** em substituição a **eles**, exigido pela língua escrita; e retirar o pronome sua (sua esposa) para evitar ambigüidade.

(9)

Analisando o texto **O outro lado da ilha**, nota-se que há erros de coesão, de colocações pronominais e pontuação tornando o texto incoeso.

[...]

Em (8) e (9), o sublinhado destaca os termos com as mesmas funções com que as aspas se apresentam nos exemplos expostos mais acima. Em (8), tanto o termo entre parênteses empregado pelo formando quanto os dois termos sublinhados recebem destaque gráfico tal como se fossem aspeados. Em (9), o trecho sublinhado possui esse mesmo caráter de menção ou procedimento, que se refere explicitamente a outro enunciador ou a um procedimento de remissão.

No exemplo (10), ao reescrever o texto-base, o formando deixa claro que os termos entre parênteses deveriam ser substituídos por nomes ou simplesmente omitidos:

(10)

[...]

(eles)

Quando a família foi dormir, perceberam que os bezerros começaram a correr, então **(eles)** foram ver o que estava assustando os bezerros. **(eles)** De repente com uma patada viram, que foi só um caranguejo gigante que os atacou. Débora, esposa do Marido da Família, começou a chorar dizendo que queria ir embora.

Os três problemas relacionados ao texto são:

1º eles = a família foi dormir...

2º eles =, então foram ver.....

3º eles = . De repente, com uma patada viram, que foi só...
[...]

Nessa negociação, a presença dos parênteses serve para mostrar ao interlocutor ou a remissão que faz com as palavras que acredita não lhe pertencer ou o procedimento que agora adquire um aspecto mais textual do que gramatical. Num primeiro momento, o formando eleva à linha superior o termo *eles* para colocar em seu lugar o termo *família*. Num segundo momento, o formando, ao colocar os parênteses, remete à ambigüidade do texto-base, interferindo novamente no enunciado da menina, para sugerir-lhe a remoção do pronome. Na terceira ocorrência, essa sugestão se repete. E a negociação com as palavras que acredita não serem suas é retomada na seqüência, mas o formando não discute sobre a concordância verbal que foi obrigado a fazer no primeiro período por causa da substituição nem sobre a fissura, causada pela primeira interferência (sujeito “a família” posto no singular), entre o período inicial e os subseqüentes, sendo os verbos “foram” e “viram” mantidos no plural.

Por fim, existe somente um caso de discurso citado de forma indireta que não se refere às palavras da menina.

(11)

[...]
Justificativa → **Segundo Saussure, o significado e o significante tem que haver um significado, uma representação**
[...]

O formando, quando procura expor os conhecimentos lingüísticos solicitados pela questão, usa o recurso da atribuição explícita para delimitar uma fala que não é sua. E ele o faz desse lugar discursivo no qual se encontra, a fim de dar veracidade àquilo que enuncia. Entretanto, a própria estrutura frasal do intradiscurso revela as brechas entre o(s) discurso(s) que o constitui(em). Ele deixa a fala fluir sem ancoragem naquilo que aprendeu, naquilo que se materializou em sala de aula como informação. Esse conhecimento fica à deriva.

(B) Remissão com valor de conotação autonímica

Em 2,68% das ocorrências, o formando dá um valor de conotação autonímica ao processo de uso das aspas, sem empregar quaisquer outros recursos gráficos como os vistos no subitem anterior. Ele se mostra no texto como senhor pleno das palavras, como alguém que se utiliza de certos termos, mas que, apesar disso, deixa claro que eles não lhe pertencem em razão de poderem produzir um deslizamento de sentido que as aspas, no entanto, controlariam. Segundo Authier-Revuz, “[pôr] aspas também é entender (e assinalar) [...] que o que se diz é um *redito*” (*ibidem*, p. 231, grifo da autora).

Vejamos como se dão as negociações do formando com essas palavras:

(12)

[...] Lembro-me de ter estudado tais conceitos, mas neste momento, falta-me “**criatividade**” para resolvê-la. Uma vez que, os elementos coesivos são “**peças**” fundamentais para entendimento de um texto.

Nesse exemplo, parece-nos que o sentido da palavra *criatividade* desliza em direção ao sentido dado pela palavra *memória* por causa do trecho “lembro-me de ter estudado tais conceitos”. E, reconhecendo que a palavra *criatividade* não está bem empregada, o formando mostra seu juízo sobre ela, colocando-a entre aspas. É como se ele quisesse mostrar ao seu interlocutor um domínio total sobre a palavra. De modo diverso, na seqüência do texto, ao aspear *peças*, ele não indica um emprego inadequado, mas marca como não sendo sua a palavra que usa, talvez por não estar seguro de seu uso. Além de mostrar um controle sobre seu não-saber, julgando ser esse o saber do elaborador/corretor, o formando retoma esse já-dito, baseado tanto na crença de que o texto seja um conglomerado de itens que vão se juntando e/ou acoplando como na construção de uma máquina quanto na questão argumentativa atrelada à sua resposta.

Em (13), o formando produz uma reescrita³⁶ do texto-base, separando-a dos seus comentários por meio da paragrafação:

(13)

³⁶ Não fazemos, aqui, a distinção proposta por Marcuschi (2001a) entre reescrita e retextualização.

Quando eles foram dormir perceberam que os bezerros começaram correr, então foram ver o que os assustava. De repente, com uma só “**patada**” um caranguejo gigante os atacou. Débora a esposa de...
[...]

Contudo, embora insira em suas palavras as da menina, ele se utiliza somente das aspas em *patada* como se estivesse se defendendo de algo que lhe soa como inadequação. Ele tenta esclarecer que um caranguejo não poderia dar patada simplesmente por não possuir patas. Por isso, essa suposta incoerência é colocada à distância pelo próprio formando.

Em (14), as aspas reforçam a suposta insensatez da inclusão de bezerros em uma ilha:

(14)

É claramente perceptível a necessidade de, no segundo parágrafo serem feitas algumas alterações, começando por exemplo, pela explicação do surgimento de bezerros que não é “**sensato**”, passando depois para o surgimento também inexplicado de um caranguejo que, além disso, é continuação de uma oração que não faz sentido por causa do uso indevido do pronome eles.

[...]

O discurso do formando vai ao encontro de um outro discurso, exterior ao seu, que almeja uma correspondência termo-a-termo entre linguagem e mundo, e com o qual ele concorda.

Vejamos agora exemplos em que as aspas aparecem nas bordas da reescrita:

(15)

[...]

“Quando eles foram dormir, perceberam que os bezerros começaram a correr. Então, foram ver o que os estava assustando. Ao chegarem lá, um caranguejo gigante com uma patada só os derrubou.”

Para trabalhar com os alunos os elementos de coesão, eu mostraria as repetições, fazendo em conjunto ou individualmente a reescrita do texto.

[...]

(16)

...“Quando eles foram dormir perceberam que os bezerros começaram a correr e quando foram ver o que estava a assustá-los foram atacados de repente com uma patada de um caranguejo gigante, Débora, a esposa, começou a chorar dizendo que queria ir embora.”

O uso constante de “eles” no texto deixou-o cansativo. No 2º parágrafo falta concordância verbal e nominal, por isso elaborei o texto acima modificando isto. [...]

Esses exemplos poderiam nos levar a pensar que o formando simplesmente não domina o uso das aspas, mas não é esse o caso. O formando aspeia todo o trecho apontado pelo enunciado da questão, pois ele quer marcar que as palavras são do outro, no caso, da autora do texto-base. Ele usa as aspas para criar bordas que mostrem a fronteira entre aquilo que acredita ser o seu falar e o que ele atribui à autora. Nesse espaço, entretanto, há uma interação muito maior entre ambos que não se explicita. O formando insere suas alterações nesse trecho que ele próprio delega à menina por meio das aspas. É como se ele não realizasse, nesse território do outro, nenhum tipo de mudança, e, por meio desse procedimento, recusasse como suas as mudanças que ele próprio sugeriu.

Outra forma de percebermos o valor de conotação autonímica é observando a reescrita feita pelo formando. Nos exemplos (17) e (18), não há emprego de aspas. Em (17), os dois pontos, colocados no final da primeira oração, em conjunto com a paragrafação se encarregam de estipular uma sutil fronteira entre seu comentário e um outro dizer que lhe é predominantemente exterior.

(17)

[...]

Por exemplo: no segundo parágrafo a menina poderia ter escrito assim:

Quando as pessoas da família foram dormir, perceberam que os bezerros começaram a correr. Então elas, preocupadas foram ver o que estava assustando os bezerros. De repente um caranguejo gigante atacou o chefe da família. Débora, que era a mulher dele, começou a chorar dizendo que queria voltar para casa.

Acreditamos também que esse exemplo acima represente uma simulação de conotação autonímica utilizado pelo formando como uma ferramenta de defesa e de persuasão.

Esse recurso reflete a solicitação feita pela própria questão do ENC/Letras/2001 em se elaborar “um texto no qual [se] proponha alterações para o segundo parágrafo”. Já o exemplo (18):

(18)

Quando amanheceu, eles foram ver como estava o barco para irem embora, e perceberam que o mesmo já não estava mais lá. **(parágrafo)** Os homens saíram para explorar a ilha e no meio do caminho encontraram um caranguejo no penhasco. Eles não quiseram saber, atiraram-no e esse caiu ribanceira abaixo.

O marido de Débora desmaiou e seu irmão não tinha como ajudá-lo. Por isso, foi pedir ajuda.

[...]

apresenta um fato interessante e mais visível na folha em que a resposta foi manuscrita (cf. adiante). Ao produzi-la, o formando separa a reescrita do comentário com um pequeno espaço em branco. Na reescrita, em particular, ele executa três rasuras: a primeira se dá pelo acréscimo do termo *parágrafo* entre parênteses; a segunda ocorre após o trecho “esse caiu ribanceira abaixo”, no qual o formando iniciou uma palavra, mas não a terminou; e a terceira expõe a mudança de *pediu* para a locução verbal *foi pedir*, localizada no fim da reescrita.

Quando amanheceu, eles foram ver como estava o barco para
 ir embora e perceberam que o mesmo já não estava
 mais lá. **(parágrafo)** Os homens saíram para explorar a ilha e no meio
 do caminho encontraram um caranguejo no penhasco. Eles
 não quiseram saber, atiraram-no e esse caiu ribanceira
 abaixo. **foi**
 O marido de Débora desmaiou e seu irmão não tinha
 como ajudá-lo. Por isso, **foi pedir** ajuda.

Trecho escaneado de (18)

Essas rasuras são marcas explícitas da subjetividade do formando, pois representam aquilo que Possenti (2001), numa discussão muito interessante que faz a respeito da subjetividade, chama de “trabalho de escolha” (*op. cit.*, p. 138). Poderíamos empregar a mesma metáfora utilizada por ele, quando diz que um dado de subjetividade poderia ser comparado:

[...] aos chamados atos falhos, no âmbito da psicanálise. O locutor, num momento de menor controle, deixa emergir um traço que normalmente é instigado a esconder. E este dado que emerge, de linguagem ou de outro tipo de comportamento, pode revelar um traço mais profundo de sua identidade. Mas o sujeito é histórico em mais de um sentido, na medida em que, em sua história, está sujeito a mais de uma força. Ora uma domina, ora outra. A variação de estilo do mesmo locutor, do mesmo indivíduo em circunstâncias

diferentes, revela a força das diversas pressões. Há uma pressão de sua história tanto na emergência da repetição (digamos, é assim que ele fala e mesmo escreve em certas circunstâncias) e na rasura que efetua, porque ela é fruto de um outro traço de sua história, a escolar, onde se constrói sua imagem de aluno (não necessariamente a de Fulano de Tal) e onde seu interlocutor é uma outra imagem, a de professor (e não necessariamente a de Fulano de Tal) (*ibidem*, p. 139, grifos nossos).

* * *

Como vimos, na maioria das ocorrências, a remissão explícita a outro enunciador se dá pelo uso ambíguo das aspas, principalmente com valor autonímico. Ou por meio da mera menção, o formando traz, para o seu intradiscurso, palavras que acredita não lhe pertencer. Mas essa remissão a outro enunciador, que na maior parte das vezes, é a autora do texto-base, é praticamente inevitável porque a própria questão do ENC/Letras/2001 orienta o formando a fazê-la. Ou o formando se assujeita ao procedimento gramatical de mencionar palavras.

Observamos, também, que, desconsiderando o procedimento gramatical ao qual se assujeita, ora o formando traz as palavras que acredita ser da menina para o seu texto, ora ele se insere no texto dela, despossuindo-se praticamente de palavras. No primeiro caso, as aspas se encarregam de marcar as fronteiras entre sua fala e uma outra que crê não lhe pertencer, causando, na negociação, fissuras entre elas. No segundo caso, o formando não se preocupa em marcar essa fronteira entre o um e o outro. Quando se joga assim no texto-base, a negociação entre ele e a menina deixa transparecer não só as fissuras entre suas falas, mas também um soerguimento ou desnivelamento enunciativo.

Saber usar ou não as aspas seria também um indicativo de filiação(ções) discursiva(s) referentes à sua formação.

3.1.2 Remissão implícita a outro enunciador

No item anterior, observamos a maneira como o formando remete seu texto a outro(s) enunciador(es) explicitamente. Por meio de uma análise polifônica, é

possível demarcar a(s) voz(es) que não pertence(m) ao responsável pelo enunciado, mas a esse(s) outro(s) enunciator(es).

A delimitação das fronteiras entre aquilo que se acredita ser a fala do um e a do outro não é tão complexo quando se trata de discurso relatado direto (DD) e/ou indireto (DI). O grau de complexidade aumenta quando outra(s) voz(es), pertencente(s) a outro(s) enunciator(es), encontram-se diluídas na fala do um, produzindo uma ambigüidade enunciativa. Denomina-se esse tipo de discurso de indireto livre (DIL), como já apontamos anteriormente. As fronteiras não estão demarcadas, nem se pode afirmar o que pertence ao enunciator citado e o que pertence ao enunciator citante. Todavia, os pontos de vista surgem ao longo do enunciado, permitindo que a não-linearidade enunciativa se sobressaia. Acreditamos que a negação aproxima-se deste último tipo de remissão.

Pretendemos, portanto, neste item, delimitar o segundo ponto de heterogeneidade: a remissão implícita. Assim chamamos esse tipo de remissão por duas razões: (a) em virtude de se constituir em uma forma sutil de integrar a *heterogeneidade mostrada*, isto é, sem fronteiras demarcadas; (b) em virtude de a remissão a outro enunciator não ser explícita. Destacaremos, para tanto, um tipo de negação cujo funcionamento produz esse tipo de remissão. Escolhidos por serem índices de polifonia, as marcas de negação contabilizadas como ocorrências relevantes para nossa pesquisa foram aquelas encontradas na justificativa explícita do formando. As marcas de negação presentes na reescrita do texto-base, desde que tenham representado uma mera cópia deste último, foram desconsideradas. Vejamos, em números, as ocorrências que se referem à negação no *corpus*:

Quadro 10 – Remissão implícita a outro enunciator

Número de ocorrências	Porcentagem
69	6,85%

Norteados e coagidos socialmente pela questão do ENC/Letras/2001, os formandos se utilizam dessa marca, deixando que outra(s) voz(es), consciente ou inconscientemente, evidencie(m)-se. Bakhtin³⁷ – para quem o discurso é

³⁷ Cf. Bakhtin, 1929 : 2002, pp. 4-5.

constitutivamente dialógico – vai definir esse fenômeno como polifonia, dentro de suas teorias dialógicas.

Embora tenha sido ele o grande precursor dos estudos sobre a polifonia, foi Ducrot (1984 : 1987) que, ao analisar enunciados isolados, retomou, circunscreveu e sistematizou uma teoria relacionada a esse tema. Segundo este último, “é o objeto próprio de uma concepção polifônica do sentido mostrar como o enunciado assinala, em sua enunciação, a superposição de diversas vozes” (DUCROT, *op. cit.*, p. 172). E esse fenômeno se insere em toda língua natural:

“A originalidade de sua abordagem reside na cisão do sujeito falante no nível do próprio enunciado. Inspirado pelos trabalhos de Genette, que faz distinção entre aquele que vê e aquele que fala, Ducrot introduziu uma distinção semelhante entre o locutor e os enunciadorees. O *locutor* é aquele que, segundo o enunciado, é responsável pela enunciação. Ele deixa marcas em seu enunciado, como, por exemplo, os pronomes da primeira pessoa. O locutor é capaz de pôr em cena *enunciadores* que apresentam diferentes pontos de vista. Ele pode se associar a alguns enunciadorees, dissociando-se completamente de outros. É importante sublinhar que todos esses ‘seres discursivos’ são seres abstratos” (MAINGUENEAU; CHARAUDEAU, 2004, p. 385).

Para Ducrot, todo enunciado tem um locutor (L1) que assume o dizer, em 1ª ou 3ª pessoa. L1 é a instância organizadora do discurso a que está ligado o *ethos*.

Entretanto, retomando a teoria authieriana, é bom lembrar que não concebemos essa instância organizadora do discurso como a fonte do discurso. Existe um sujeito cindido, descentrado, fruto de seu tempo, de sua cultura, de sua língua. O sujeito é uma posição que se instaura na prática lingüístico-social. A partir daí, percebe-se a dispersão de discursos e de sujeitos no enunciado. Portanto, a polifonia não se refere somente a outras vozes e a locutores, mas sim a uma pluralidade de pontos de vista, de ideologias, que se encontram no enunciado. E este último, por sua vez, dialoga com outro(s) enunciado(s).

Por causa das exigências da questão do exame³⁸, essa polifonia se faz presente ao longo da argumentação do formando, que tenta encontrar modos de

³⁸ Cf. Quadro 1, p. 28.

persuadir seu interlocutor, isto é, o corretor. É a esses modos de persuadir que buscamos ao tratar do papel argumentativo da negação.

Assim, vejamos alguns exemplos nos quais a negação emerge como índice de polifonia, pois, segundo Ducrot (apud MAINGUENEAU, 1987 : 1997, p. 80), a maior parte dos enunciados negativos, produzidos pelo locutor, pressupõem um enunciado afirmativo, produzido por um enunciador outro.

No exemplo (19), ao utilizar a negação, o formando busca assimilar a voz que atribui à banca de elaboração/correção do ENC para afirmar, junto com a proposta de exame, que, no texto-base, “há problemas com os elos coesivos”. No entanto, ao lado da assimilação dessa voz, assume uma outra ligada a uma compreensão tradicional sobre a língua e o texto: “*para que suas idéias fossem entendidas pelo leitor*”, [a escrita tem de se articular de maneira correta]. Portanto, ao utilizar a negação, é à voz, assim constituída, da banca de elaboração/correção que o formando tenta responder pela adesão.

(19)

[...]

A menina não conseguiu articular sua escrita, de maneira correta para que suas idéias fossem entendidas pelo leitor.

Esse indício de uma outra voz adjacente ao enunciado também pode ser encontrado nos exemplos seguintes:

(20)

A palavra “quando” utilizada no início do segundo parágrafo pode ser substituída por “Ao prepararem-se” pois, **não é adequada para iniciar a frase do texto**. [...] **A autora não deu continuidade ao assunto tratado no primeiro período**, por isso, pode-se retomar o tema mudando-se a estrutura do primeiro período com o segundo da seguinte forma: “... eles foram ver o que estavam assustando os bezerros. De repente, com uma só patada...”. [...]

(21)

[...]

Para entendimento do texto, **não há necessidade de repetição dos elementos de coesão e referência**.

Em (19), (20) e (21), a negação marca a adesão do formando à perspectiva que supõe ser a da banca de elaboração/correção. Ou seja, a negação marca sua concordância com a imagem que faz da perspectiva da banca.

(22)

[...]
O texto é escrito com falhas de coesão mas ela consegue se comunicar, passar sua intenção, **não precisamos escrever corretamente para sêmos entendidos**.

Tomemos o exemplo (22). Nele, a negação marca a discordância do formando em relação à perspectiva que imagina ser o da banca. Ele formando refuta um outro argumento que defende um uso correto da escrita “para sêmos entendidos”. Ele assume a voz coletiva de um clichê sobre as posições defendidas pela Lingüística, ao contrapor-se – negando-a – à afirmação de que o sentido depende da correção gramatical. Resultado dessa contraposição é o desnivelamento entre as vozes:

Enunciador¹ = atribuído à própria proposta do ENC = “o texto é escrito com falhas de coesão”;

Enunciador² = voz coletiva de um clichê sobre as posições defendidas pela Lingüística = “mas ela consegue se comunicar e passar sua intenção”;

Enunciador⁰ = conclusão que assimila duas vozes, ao mesmo tempo: E¹ “[a menina não escreve] corretamente” e E² = “não precisamos escrever corretamente para sêmos entendidos”.

Por esse desnivelamento de vozes, explicitado em termos da sobreposição de enunciadores, o formando põe em relevo a voz de E₀. Prova desse desnivelamento é a mudança na pessoa gramatical do verbo do trecho grifado, que revela a fissura entre esses diferentes enunciadores.

Um último exemplo dessa marca de polifonia pode ser visto em (23):

(23)

[...]
O tempo não foi suficiente.

Neste exemplo, o formando nega a prerrogativa do INEP/MEC de determinar a duração da prova ou pelo menos se contrapõe, pela negação, ao indubitável julgamento negativo da banca de avaliação em relação à falta de resposta. O discurso do um, ou do formando, mostra-se em conflito com outro discurso, dado por esse instituto de pesquisa e/ou pela banca de avaliação. Há um embate discursivo e ideológico entre “[o] tempo não foi suficiente” e “[você] terá 4 (quatro) horas para responder às questões objetivas, discursivas e de impressões sobre a prova”. E é nesse embate entre sujeitos históricos que se dá o efeito de sentido.

* * *

Ao analisar esse ponto de heterogeneidade, buscamos mostrar que há formas que implicam os enunciadores a que dão voz. A negação é uma delas e, na maior parte das vezes, traz uma afirmação de um enunciador ausente a quem se contrapõe. Os exemplos discutidos permitiram mostrar que, nos textos analisados, esses enunciadores variam, encontrando-se remissões desde a autora do texto-base até à banca de elaboração/correção, passando pelo INEP/MEC, pela voz coletiva de certos clichês sobre a Lingüística e pela voz da tradição normativa. A adesão do formando em Letras a esses clichês explicita um pouco sua(s) filiação(ões) discursiva(s).

3.1.3 Remissão a outro discurso

Emergindo em 94,85% dos textos e, por isso, predominante entre todas as regularidades lingüísticas apontadas nesta pesquisa, o terceiro ponto de heterogeneidade é a remissão a um outro discurso³⁹.

Quadro 11 – Remissão a outro discurso

Número de ocorrências	Porcentagem
181	17,97%

³⁹ O conceito de discurso empregado aqui é dado por Maingueneau (1984 : 2005, pp. 35-6). Cf., aqui mesmo, p. 46.

A situação enunciativa em que se encontra o formando o interpela a buscar as diferentes formações discursivas que compõem o seu arquivo⁴⁰. Mas, como se não houvesse alternativas, ele se filia não propriamente a vários discursos mas a uma das quatro variações do discurso didático-pedagógico sugeridas pela própria questão do ENC/Letras/2001: (a) a do didático-pedagógico marcado pelo lugar social atribuído à menina; (b) a do didático-pedagógico marcado pelo tipo de enunciado produzido pela menina na escola, em que há uma expressividade em estado bruto; (c) a do didático-pedagógico, caracterizado por um esforço de descrição científica e (d) a do didático-pedagógico, marcado por recomendação prescritiva. Observemos, no quadro abaixo, como “surtem” esses *posicionamentos enunciativos*:

Quadro 12 – Variações em torno de um tipo de discurso

Variação discursiva	Trechos da questão dissertativa
(a)	Questão 1. O texto abaixo foi produzido por uma menina de 10 anos.
(b)	<p style="text-align: center;"><i>O outro lado da ilha</i></p> <p><i>Essa história começa com uma família que vai a uma ilha passar suas férias. Quando eles chegam eles vão logo explorando a ilha e explodem uma barreira que os impediam de passar para o outro lado da ilha.</i></p> <p><i>Quando eles foram dormir eles perceberam que os bezerros começaram a correr e que quando eles foram ver o que estava assustando os bezerros. Quando eles de repente, com uma patada só um caranguejo gigante os atacou. Débora que era sua esposa começou a chorar dizendo que queria ir embora.</i></p> <p><i>Quando amanheceu eles foram ver como estava o barco, para ir embora e perceberam que o barco não estava lá. Os homens saíram para explorar a ilha, e no meio do caminho encontraram um caranguejo que estava no penhasco. Eles não quiseram saber e atiraram no caranguejo que caiu ribanceira abaixo. Mais o marido de Débora, desmaiou e seu irmão não tinha como ajudá-lo, por isso foi chamar ajuda. [...]</i></p> <p><i>(In: Marcuschi, L.A. Análise indireta: o barco textual e suas âncoras, inédito, fragmento adaptado)</i></p>
(c) e (d)	<p>Uma característica desse texto é a forma como a menina faz ligações coesivas. Elabore um texto no qual você proponha alterações para o segundo parágrafo, apresentando três soluções para o problema dos elos coesivos. Justifique as alterações sugeridas com apoio de noções lingüísticas.</p> <p style="text-align: right;">(Valor total: 35 pontos)</p>

Como se pode constatar, essas quatro principais entradas caracterizam diferentes posições enunciativas: (a) pelo discurso didático-pedagógico marcado pelo lugar social: a referência à idade da menina sugere uma posição enunciativa para ela –

⁴⁰ Segundo Maingueneau (1991, p. 22), o arquivo “regroupe un ensemble d’inscriptions’ [ou formas discursivas] référées à um même positionnement [enunciativo]”. Cf. também Foucault, 1969 : 1995, p. 149, e, aqui mesmo, p. 44.

a de aluna –, enquanto interlocutora da resposta a ser produzida pelo formando; (b) pelo discurso didático-pedagógico influenciado pelo tipo de enunciado produzido pela menina na escola: a expressividade em estado bruto do texto da menina sugere um tipo de enunciado pouco tolerado pela escola, que, em geral, o considera quase como uma anomalia, mas, ao mesmo tempo, funciona como uma chave para a produção – também expressiva – do formando; (c) pelo discurso didático-pedagógico construído pelo esforço de uma descrição: uma parte do enunciado da prova sugere um cuidado descritivo, feito de modo imparcial e próximo do que se imagina ser uma perspectiva científica; e (d) pelo discurso didático-pedagógico de teor prescritivo: uma parte do enunciado da prova sugere um limite de tolerância em relação ao texto da menina de modo a propor intervenção no que seria um “problema” do texto. À indicação desse limite, o formando faz corresponder uma perspectiva normativo-prescritiva.

As alusões a essas diferentes posições enunciativas aparecem da seguinte forma nos textos:

Quadro 13 – Número de textos e porcentagem de remissão a outro(s) discurso(s)

Variações em torno de um tipo de discurso	Nº. de textos	Porcentagem
(a) o didático-pedagógico marcado pela ênfase no produtor do texto-base (no lugar social de “aluna” atribuído à menina)	11	8,09%
(b) o didático-pedagógico marcado pela ênfase no produto representado pelo texto-base da menina (e no tipo de enunciado que ele representa, de caráter marcadamente expressivo)	54	39,70%
(c) o didático-pedagógico, caracterizado por um esforço de descrição científica	99	72,79%
(d) o didático-pedagógico, caracterizado por recomendação prescritiva	18	13,23%

Em relação aos quadros associados a outros pontos de heterogeneidade, o Quadro 13 foi obtido de maneira diferente. Seus dados referem-se à participação dos tipos de discurso em relação aos 136 textos e não se associam diretamente aos números do Quadro 7⁴¹. Ou melhor, contabilizamos a presença de um dos tipos do discurso didático-pedagógico não mais que uma única vez por resposta dada ao ENC/Letras/2001. A leitura desses números e porcentagens deve levar em

⁴¹ Cf. p. 64.

conta que trabalhamos com apenas 136 textos, fato que evidencia a co-ocorrência dessas variações.

Logo no início do enunciado da questão do Provão, no trecho “o texto abaixo foi produzido por uma menina de 10 anos”, pode-se ler uma sugestão de resposta que retoma um discurso (a) didático-pedagógico, reforçado pela tríade produto (o texto) → produção (foi produzido) → produtor (por uma menina de 10 anos) que ali se desenvolve.

Eis uma tentativa de resposta a essa solicitação:

(24)

Podemos observar que **a aluna** emprega o pronome, eles, com frequência; o que torna o trecho sem sentido. [...]

O que pode ser feito com **essa aluna** é **trabalhar mais o sentido da leitura**, o que possibilitaria a ela **trabalhar o conhecimento prévio**, o que tornaria **seus textos mais coesos**.

Nesse exemplo, o formando incorpora a função exercida pelo professor, mostrada não só pelo emprego da palavra *aluna*, mas também ao responder a questão, recomendando encaminhamentos didático-pedagógicos aos “seus textos”. Curiosamente, há aqui uma inversão da tríade. Ao invés de produto → produção → produtor, o formando a ordena produtor (uma menina de 10 anos) → produção (produziu) → produto (o texto).

Vejamos outros exemplos:

(25)

“[...]Débora que era a esposa, começou a chorar dizendo que queria ir embora”.
(-**Débora era a esposa de quem?**)
[...]

Em (25), nota-se um recurso muito empregado no processo de ensino-aprendizagem da modalidade escrita. Ao perguntar “Débora é esposa de quem?”, o formando se alça à posição de professor, agindo na reescrita da menina. Ele toma o posicionamento de um educador e enuncia um discurso próprio da sala de aula. Possuído de uma autoridade escolar, ele se vê no direito de intervir didaticamente no texto da menina.

Nos vários exemplos a seguir, termos como *que*, *quando*, *de repente* e *só*, empregados no texto-base, acabam por orientar o formando a intervir no aspecto (b) expressivo, fazendo ressoar, nesses pontos, um arremedo de discurso literário:

(26)

[...] As pessoas da família descobriram que o alvoroço foi causado por um **carangueijo gigantesco**. [...]

(27)

[...] **De repente** ouve-se barulhos, ruídos e animais fugindo. A família ficou bastante assustada e foram ver o que estava acontecendo. **Um carangueijo enorme e muito feio** tentava atacá-los. **Débora** (a esposa) **começou a ficar desesperada e chorando** pedia para ir embora.

(28)

[...] Chegou a noite e foram dormir, quando ouviram um **barulho muito estranho, muito grande**. **Bezerros assustados corriam de um lado para outro**. **Rapidamente levantaram acampamento, tentando sair da zona de perigo, quando um carangueijo gigante os atacou com uma patada!** **Débora, esposa de Pedro, mãe de Pablo e irmã de Diego, começou a chorar assustada** e querendo ir embora. Seu marido a tranqüilizou e resolveram esperar o dia nascer, depois de se refugiarem numa gruta.

É perceptível a maneira como o formando dá contornos expressivos às personagens da narrativa desenvolvida no texto-base, assim como a suas ações e ao espaço em que se encontram. Intensifica-se a sensação de suspense já dada pela produção textual da menina.

Um efeito semelhante é o buscado em:

(29)

[...] eles perceberam que sons vinham do outro lado da ilha e que quando eles foram ver o que poderia ser, **não encontraram nada**. Quando eles de repente, **ouviram uma voz que dizia:**

- A ilha está cheia de caranguejos, não durmam.

Em (29), a expressividade empregada pelo formando traz uma voz fantasmagórica, a fim de realçar o caráter assustador daquela situação vivenciada pela família na ilha. Valorizando essa filiação discursiva e reduzindo ainda mais o caráter verossímil da história inicial, o formando pode também chegar ao ponto de alterar alguns de seus acontecimentos:

(30)

[...] no meio do caminho encontraram **um caranguejo** que estava no penhasco e **os salvou**. Assim, **o caranguejo os ajudou a construir um outro barco** que os levou embora da ilha.

Ou, diante talvez da necessidade de preencher o espaço em branco trazido pela questão do exame, ele chega ao ponto de produzir uma narrativa só sua, sem vínculos com a da menina:

(31)

[...]

Luiz disse que predestinação existe.

Varões e varoas que nasceram, uns para sorrir, outros para chorar e outros para uma vida mais ou menos.

Os que sempre sorriem estão brilhando, é certo que existem problemas, contudo sem intensidade. Os que choram, buscam sua felicidade mas encontram só melancolia e sinal vermelho. Um sinal amarelo é armazenado num ser com meio regozijo e meio nostalgia.

Todos correm em busca de um sinal verde, neste se conseguem frutos inabaláveis, de uma vida, de um destino almejado.

Além desta resposta não estar relacionada à primeira questão discursiva do ENC/Letras/2001, responsável pela constituição de nosso *corpus*, a não ser pelo aspecto narrativo, ela também não se associa diretamente às duas questões discursivas subseqüentes, também presente no exame.

Diferentemente dos exemplos anteriores, mas ainda remetendo à posição enunciativa designada em (6), no exemplo (32), o formando busca atuar sobre o modo de construir a expressividade:

(32)

[...]

Para trabalhar com os alunos os elementos de coesão, eu mostraria as repetições, fazendo em conjunto ou individualmente a reescrita do texto.

No meu entender, para que o aluno se aproprie do código escrito é preciso investir na leitura contrastiva e nos projetos de escrita entre outras estratégias.

Produzindo uma resposta preocupada com o produto, o formando propõe conter o excesso de repetições presente no texto da menina.

O terceiro tipo de variação do discurso didático-pedagógico é o da (c) descrição científica, que se baseia, paralelamente aos dois primeiros, na tríade

constituída por constatar → solucionar → justificar numa réplica à filiação discursiva já presente no último enunciado da questão: “Justifique as alterações sugeridas com apoio de noções lingüísticas”.

(33)

A menina ao produzir seu texto faltou alguns termos de ligações que fariam com que o texto ficasse mais coeso e coerente. Faltou também pontuação no texto, com isso os períodos ficaram muito longos dificultando a compreensão dos mesmos. [...]

(34)

O segundo parágrafo inicia-se com uma oração subordinada adverbial temporal. Até aí, tudo bem, só que, na seqüência, repete-se ainda o conectivo conjuncional “quando” no primeiro período, antecedido de dois outros (“e”, “que”) causando um problema de coesão e estruturação frasal. Tal seqüência poderia ser substituída por uma outra conjunção desta vez estabelecendo uma idéia de conclusão em relação ao primeiro período. O primeiro período dividir-se-ia, então, em dois. O segundo e o terceiro pronome pessoal reto (eles) seriam simplesmente excluídos, já que foram desnecessariamente empregados. Seguindo a leitura do parágrafo, percebe-se novamente o emprego da expressão “quando eles”, que seria eliminada. O pronome oblíquo, funcionando como complemento direto do verbo “atacou”, causa certa ambigüidade. E, finalmente, o período final, que tanto apresenta ausência de pontuação adequada para a oração adjetiva explicativa, como também, o emprego do possessivo com duplicidade de sentido. [...]

Esse posicionamento enunciativo se relaciona com a percepção de fatos (tomada de conhecimento), relatada em tom constativo, analítico. Em (34), pontual e didaticamente, o formando se aproxima de uma descrição gramatical não-normativa, indo ao encontro do enunciado da questão.

Em função da interpelação pela qual passa, o formando analisa mais e dirige-se, ora ao texto da menina:

(35)

No início do parágrafo, o pronome “eles” repete-se sem necessidade, portanto, minha primeira alteração seria a eliminação desse pronome logo após o verbo dormir e no lugar, colocaria uma vírgula para separar as orações. Em seguida, trocava a expressão “e que quando” pela expressão “então” para justificar o fato deles deixarem de dormir para ver o que estava acontecendo. Após a expressão “assustando os bezerros”, a menina continua sua narração empregando um termo desnecessário que é “quando eles”, pois ela não completa sua idéia após uso dessa expressão, sendo assim, eu eliminaria essa expressão deixando apenas “De repente” para a continuidade da idéia. Ao referir-se a “Débora”, a menina usa “que era sua esposa”, porém ela não faz referência ao marido de Débora no texto. [...]

ora à reformulação que ele próprio faz no texto-base, como podemos ver nas duas últimas frases do exemplo abaixo:

(36)

Quando eles foram dormir, perceberam que os bezerros começaram a correr e foram olhar o que estava acontecendo.

[...]

- Excesso de pronomes
- Enxugamento de expressões
- Sentido lógico.

Neste exemplo, de maneira bem simplificada, o formando em Letras executa mudanças no texto-base, orientando-se pela tríade relacionada ao terceiro tipo de variação discursiva. Dos três tópicos, o primeiro representa o *constatar*; o segundo, o *solucionar*; e o terceiro, o *justificar*. O item “excesso de pronomes” aponta para o texto-base e os outros dois restantes apontam para a própria reescrita do formando.

A quarta e última variação do discurso didático-pedagógico (d) é a que se caracteriza pela recomendação prescritiva, tendo em vista o limite de tolerância indicado no enunciado da prova como um “problema”.

(37)

A criança [...] aborda um assunto e imediatamente passa para outro como se tivesse terminado o primeiro.

A solução seria o trabalho com o raciocínio da menina. Trabalho como formação de frases até chegar ao texto propriamente dito.

Podemos observar como, por exemplo, em (37), a resposta visa a esse “problema”, localizando-o na autora (falta de raciocínio).

A mesma variação do discurso didático-pedagógico pode ser visualizada quando o formando se utiliza de um tom imperativo, injuntivo, para ordenar mudanças cabíveis ao parágrafo em questão:

(38)

[...]

Recursos lingüísticos para maior coesão: parágrafos, vírgulas, uso de pronomes para evitar repetições de palavras.

(39)

No segundo parágrafo **você poderia melhorar o seu texto, e torna-lo mais coeso**, através de sinais de pontuação melhor empregados, **respeitando assim a estrutura das frases.**

Poderia também, sem dúvida, torna-lo menos redundante o texto ficaria bem melhor substituindo palavras já colocadas por outras de significação equivalente.
[...]

É, pois, a relação problema-solução, já presente no enunciado da prova, que contribui para uma leitura por parte do formando de modo que ele se norteie pela correção dos “erros” do texto da menina. Contudo, esse tipo de variação do discurso didático-pedagógico, na maioria das vezes, não ocorre isoladamente. Quando surge nas respostas, ele se mescla a outro tipo:

(40)

[...]

1ª Solução: tornar o sujeito elíptico (eles), **evitando repetições do mesmo.**

2ª Solução: pontuar corretamente o texto **para dar sentido e sequência às idéias.**

3ª Solução: usar o pronome os em substituição a eles, exigido pela língua escrita; e retirar o pronome sua (sua esposa) **para evitar ambigüidade.**

(41)

[...]

A aluna utilizou-se de palavras repetitivas, tais como: bezerro, eles.

Deve-se fazer referências ao enunciado da sequência nas frases.

Deve-se estabelecer um elo de coesão e coerência textual.

(42)

[...]

- Usar menos um mesmo elemento coesivo
- Observar as retomadas anafóricas.
- **A falta de pontuação prejudica a entonação.**
- Organizar estruturas aceitáveis do ponto de vista gramatical e da norma culta.

Nesses três exemplos, a variação prescritiva se funde à variação de fundo descritivo. A emergência desses posicionamentos enunciativos no texto do formando se norteia pelo discurso didático-pedagógico que envolve toda a questão do ENC/Letras/2001. Novamente, temos um formando que se utiliza da própria questão para responder a interpelação pela qual passa.

Nesta seção, vimos que, em números absolutos, a variação do discurso didático-pedagógico marcado pelo esforço de descrição científica é mais freqüente. Acreditamos que isso ocorra devido ao trecho “Justifique as alterações sugeridas com apoio de noções lingüísticas”, no qual se unem um tom injuntivo dado pelo modo do verbo *justificar* e a obrigação deste último em fundamentar sua resposta na Lingüística, ou melhor, em um único tipo de filiação teórica.

A segunda variação discursiva mais recorrente no *corpus* é aquela caracterizada pela ênfase no produto representado pelo texto-base do ENC/Letras/2001. Embora a escola de ensino fundamental e/ou médio tenda a refutar a expressividade presente em seu estado bruto; é dela que esse estudante de Letras se utiliza para produzir sua resposta. É interessante observar que, mesmo parecendo concordar com essa recusa, o formando busca explorá-la, o que lhe dá um lugar contraditório entre o que reconhece de expressividade no texto-base e o tipo de intervenção que propõe.

Esse tipo de variação discursiva se encontra dividida, quase por igual, entre aparecer isolada ou vinculada à variação predominante a da perspectiva descritivista.

3.1.4 Remissão a partes do enunciado da questão

Dos 136 textos, as ocorrências de remissão direta aparecem em 48 textos do *corpus*. Considerados esses 48 textos, o formando remete 75 vezes a partes do enunciado da questão, revelando-nos um quarto ponto de heterogeneidade. Percebe-se esse procedimento de remissão pelo emprego de palavras como *menina*, *solução*, *problema*, *elo coesivo*, *idade*, *10 anos*, *alteração*, *três justificativas* e seus similares.

Quadro 14 – Remissões a partes do enunciado da questão do Provão

Número de ocorrências	Porcentagem
75	7,45%

Vejamos como esse ponto se marca nos seguintes exemplos:

(43)

[...] O interlocutor ficará confuso ao deparar com frases como essas que compõem o texto, pois não se sabe de quem a **menina** está falando.

Proponho que avalie a colocação de referentes no corpo do texto e revise o uso da pontuação nas frases. Além de se equivocar com uso da pontuação, a referida **menina** usou-a indevidamente ao longo do texto. Há, também a utilização de “Trechos da fala”, na escrita dessa **menina**.

Em suma, para um bom texto escrito, a **menina** deverá reformular suas frases, encaixando-as em momentos diferentes no texto.

(44)

De acordo com o texto, houve um atrapalhamento nas idéias formuladas pela autora do texto. Possivelmente devido à **sua idade, pois ela tinha apenas 10 anos** e ao mesmo tempo não tinha conhecimento total de todas as regras gramaticais, já que na sua idade e provavelmente cursando a 4ª série, não teria aprendido ainda como organizar suas idéias dentro de um texto.

As possíveis alterações a serem feitas no segundo parágrafo podem ser as seguintes: separação das idéias; uma pontuação melhor; esclarecer melhor, em certas situações, sobre de quem estava falando; etc.

[...]

Como podemos ver, em (43), o termo *menina*, empregado pelo formando quatro vezes, retoma o seguinte trecho presente na primeira parte do enunciado da questão: “O texto abaixo foi produzido por uma menina de 10 anos. Logo no início do exemplo (44), essa retomada é feita por meio da expressão “autora do texto”. No entanto, o formando constrói essa relação com o ENC/Letras/2001 de uma maneira mais elaborada: “sua idade, pois ela tinha apenas 10 anos”. No mesmo exemplo, a segunda parte do enunciado da questão⁴² também é retomada: “alterações para o segundo parágrafo” substituído por “alterações a serem feitas no segundo parágrafo”.

Essa relação entre a segunda parte do enunciado do exame e a resposta do formando repete-se nos quatro exemplos seguintes:

(45)

A primeira solução para os problemas de elos coesivos seria a correção da pontuação do parágrafo, aliada à supressão ou substituição de alguns pronomes pessoais que, neste caso, tornam o texto redundante e confuso. [...]

(46)

[...]

⁴² Cf. Quadro 12, item c, p. 80.

O primeiro aspecto a ser retomado para que possamos tentar **solucionar os problemas** é a questão das formas remissivas não-referenciais livres: “eles”. [...]

(47)

[...] para **apresentar soluções aos problemas de elos coesivos**, os quais são necessários às expressões escritas, o segundo parágrafo é alterado da seguinte maneira:

[...]

(48)

Para o segundo parágrafo, **proponho alterações** como pausas por meio de vírgulas e o uso de conectivos e elementos de coesão.

[...]

Mesmo em se tratando de uma resposta a uma questão de exame em que se espera uma réplica explícita, é notável como esse ponto de heterogeneidade aparece nas respostas dadas, o que só confirma que não há outra forma de se dizer o que se quer a não ser pelas palavras do outro.

* * *

Sem ser coagido de forma direta a retomar partes do enunciado da prova, o formando traz esse outro explicitamente para o fio do seu discurso. Ao fazê-lo, busca validar sua resposta por meio da colagem dessas partes. Eis um modo de registrar sua preocupação em responder ao que foi perguntado, mas, ao mesmo tempo, de assegurar uma assimilação do seu dizer ao que representa como sendo o de seu avaliador. Nesse ponto de heterogeneidade, a(s) posição(ões) discursiva(s) do formando adquire(em) relevo.

3.1.5 Remissão ao próprio texto

O quinto ponto de heterogeneidade a ser observado é a remissão que o formando faz ao próprio texto que está produzindo.

Quadro 15 – Remissões ao próprio texto

Número de ocorrências	Porcentagem
56	5,56%

Com ocorrência de 56 vezes em 39 textos, essa regularidade lingüística revela a representação que o formando faz sobre a escrita institucionalizada.

Essas remissões são feitas com o uso de índices que, após identificados no *corpus* e contabilizados, foram classificados em: espaciais, temporais, modais, de relativização (retomada do antecedente) e de conformidade, tal como mostra o Quadro 16.

Essas marcas evidenciam os movimentos argumentativos que o formando faz ao responder à questão que lhe é posta. Desse modo, ele pode: (a) atestar o que fala ao apontar, espacialmente, para o que se materializa em sua escrita; (b) indicar que o seu dizer é ordenado, ao utilizar um critério cronológico de aparecimento dos argumentos; (c) atribuir um modo de ocorrência ao introduzir ações pela linguagem; (d) articular o dizer ao dito pelo recurso da relativização; (e) atribuir ao dito o estatuto de respaldo ao dizer, ao utilizar a relação de conformidade.

Quadro 16 – Ocorrências dos índices de remissão ao próprio texto

Tipo de Marcas	Índice de Remissão	Porcentagem
<i>Espaciais (demonstrativas)</i>	seguinte (s) tais como tais acima isto, este, esta isso, esse, essa - , - , dessa - , deste, desta - , neste, nesta - , nesse, - no parágrafo corrigido no parágrafo reescrito mesmas	3,47%
<i>Temporais</i>	na primeira oração a primeira alteração a segunda alteração a terceira e última alteração	0,40%
<i>Modais</i>	assim como	1,39%
<i>Relativização (retomada do antecedente⁴³)</i>	os quais o que	0,20%
<i>Conformidade⁴⁴</i>	conforme	0,10%
TOTAL		5,56%

⁴³ Exemplo: “[...] para apresentar soluções aos problemas de elos coesivos, **os quais** são necessários às expressões escritas, o segundo parágrafo é alterado da seguinte maneira: [...]”

⁴⁴ Exemplo: “Esses problemas foram solucionados **conforme** o 1º parágrafo”.

Eis alguns exemplos de como esses índices revelam pontualmente a referência a um enunciado presente no intradiscurso do formando:

(49)

Ao irem dormir, os membros da família percebem que uns bezerros haviam começado a correr. Vão, desse modo, ver o que estava assustando os animais, quando são repentinamente atacados por um caranguejo gigante, com uma só patada. Débora, que era a esposa, começou a chorar, dizendo que queria ir embora.

[...] **No parágrafo corrigido**, [a conjunção *quando*] foi utilizada apenas uma vez, sendo eliminada na quarta oração e substituída por “Ao irem dormir...” **na primeira oração**. Observa-se ainda que a menina inicia a narrativa com o tempo no presente e muda para o passado; inicia o segundo parágrafo com o pronome eles sem que haja termo antecedente; utiliza o artigo definido “os” para bezerros e o pronome “sua” para esposa sem ter feito referências a bezerros antes ou ao cônjuge de Débora. **Esses** problemas foram solucionados **conforme o 1º parágrafo**.

No exemplo (49), com exceção do termo *esses*, que se refere ao mesmo parágrafo no qual se encontra, os trechos “no parágrafo corrigido”, “na primeira oração” e “conforme o 1º parágrafo” instauram respectivamente: uma relação com uma escrita anterior, que é, neste caso, a reescrita situada no começo da resposta; uma relação de tempo, à medida que os argumentos vão sendo ordenados; uma relação de conformidade, a fim de sustentar seu dizer.

(50)

Quando eles foram dormir, perceberam que os bezerros começaram a correr e foram ver o que estava assustando-os, mas com uma só patada um caranguejo gigante os atacou. Débora, que era sua esposa, começou a chorar dizendo que queria ir embora.

- **A primeira alteração** ocorreu porque foi preciso utilizar a vírgula e o conectivo “e” na oração, que é coordenada aditiva [...].

- **A segunda alteração** foi por conta de uma conjunção temporal que foi usada equivocadamente no lugar de uma adversativa [...].

- **A terceira e última alteração** foi feita porque ao explicar que Débora era a esposa, essa oração explicativa deveria aparecer entre vírgulas.

O mesmo acontece em (50). Os trechos “a primeira alteração”, a “segunda alteração” e “a terceira e última alteração” apontam para o início do texto.

No exemplo (51), a remissão realizada pelo formando vai em direção a outro ponto do seu texto.

(51)

Há um problema sério na coesão do texto. A falta de elementos de ligação e concordâncias perfeitas fizeram com que a autora se perdesse na construção do mesmo.

Para que o texto viesse a ser coeso seria necessário uma melhor aplicação das idéias. No segundo parágrafo ela poderia ter esclarecido melhor assustava os bezerros, a quem o carangueijo atacou, por que Débora estava chorando e de quem ela era esposa.

Uma melhor distribuição das orações poderia ter dado ao texto maior compreensão, conjuntamente com as sugestões dadas **acima**. [...]

Ao escrever *acima*, refere-se principalmente ao segundo parágrafo da sua resposta, isto é, o formando aponta para a organização do texto em função da verticalidade que reconhece no espaço gráfico.

(52)

[...] Como a menina não transmitiu coerência no parágrafo especificado para análise, o texto deveria estar, escrito **assim**:

Quando foram dormir, perceberam que os bezerros começaram a correr e quando foram ver o que os assustava, foram atacados com uma patada de um carangueijo gigante. Débora começou a chorar dizendo que queria ir embora.

No parágrafo reescrito foi-se retirado alguns elementos incoerentes que distorciam a interpretação, sendo que, no original encontramos por diversas vezes a repetição do pronome “ELES”, a falta de ligação entre o que assustava os bezerros e de como foram atacados pelo carangueijo e principalmente pela má definição de Débora, pois não compreendemos de quem ela era esposa. [...]

No exemplo (52), a primeira remissão (*assim*) aponta para um trecho posterior e, a segunda (*no parágrafo reescrito*), para o mesmo trecho situado numa posição anterior. Trata-se, no primeiro caso, de uma remissão que atribui um modo de ocorrência para o dizer e, no segundo caso, de uma remissão à ordenação do dizer no eixo temporal (opondo o que veio antes ao que será dito na seqüência).

* * *

Tanto os dados do Quadro 16 quanto os exemplos (51) e (52) dão destaque para as marcas espaciais de organização do texto com remissão ao próprio texto. Todas essas marcas remetem à ocupação e à distribuição do texto no espaço gráfico. Todavia, essas remissões também apontam para a posição enunciativo-discursiva que o formando ocupa ao fazer a prova: a de futuro avaliador. Assim, essas remissões apontam também para o lugar que lhe é determinado pelo ENC/2001. E isso constrange.

3.1.6 Remissão a léxico especializado

No item 3.1.3, tratamos do processo de remissão a outro discurso, sendo este uma variação do discurso didático-pedagógico, visível em consequência do posicionamento defendido pelo formando diante da situação em que se encontrava. Ele era estudante de Letras, estava sendo examinado, a questão que o interpelava continha um texto escolar produzido por uma criança, entre outras coisas.

Neste item, o posicionamento do formando é observado por meio da remissão ao léxico, que instaura o sexto ponto de heterogeneidade tematizado na presente pesquisa, revelando, pela primeira vez neste trabalho, sua(s) filiação(ções) discursiva(s).

Após uma observação inicial realizada no *corpus*, notamos que, embora a questão do ENC/Letras/2001 oriente o formando a se apoiar em “noções lingüísticas”, muitos termos empregados por ele remetem a áreas diversas, tais como: a Psicanálise, a Matemática, a Literatura, a Oratória, a própria Lingüística e, sobretudo, como veremos a seguir, a Gramática Tradicional.

Em função da construção da pergunta do exame ser voltada à área de Lingüística e Língua Portuguesa e em função da predominância de vocábulos advindos dessas duas últimas áreas (Lingüística e Gramática Tradicional), contabilizamos e organizamos o seguinte quadro:

Quadro 17 – Remissão a léxico especializado

Número de ocorrências	Porcentagem
464	46,08%

Essas remissões dividem-se em:

Quadro 18 – Ocorrências do léxico advindo da Lingüística e da Gramática Tradicional

Área da qual se origina o léxico	Porcentagem ⁴⁵
Lingüística	18,97%
Gramática Tradicional	27,11%
TOTAL	46,08%

⁴⁵ Porcentagem obtida em relação ao total de remissões à Lingüística e à Gramática Tradicional.

Atingindo quase a metade do total de ocorrências observadas na presente pesquisa, esse ponto de heterogeneidade distribui-se por 94 textos do *corpus* e suscita uma antiga (e, ao mesmo tempo, atual) polêmica ligada ao conflito entre a variação e a norma lingüística⁴⁶. A relação é conflituosa porque uma não reflete a outra.

Vejamos alguns exemplos:

(54)

[...] quanto a estrutura não há uma **coerencia** pois pula muito, cada parágrafo repete muitas vezes.

Portanto, neste texto está faltando muita argumentação e e sequência, não há ponto chave e **contextualidade**.

Todo texto necessita de uma composição que os parágrafos possam está enserido no **contexto**, dando ao leitor uma ênfase ao entender.

[...] Na verdade era preciso mais encorporação diante do **discurso**, onde cada parágrafo teria que dar uma sequencia e assim sucessivamente.

(55)

[...]

Supressão dos termos “sua esposa”, “quando eles” e “Quando eles de repente” por não trazerem **referenciais** no texto e por trazerem **conotações** errôneas ao leitor pois podem remeter a **referencial** diverso daquele proposto no texto, fugindo das **variações lingüísticas** reconhecidas e do **contexto social/cultural** proposto.

Tanto em (54) quanto em (55), o léxico, como *coerencia*, *contextualidade*, *contexto*, *discurso*, *referenciais*, *conotações*, *referencial*, *variações lingüísticas* e *contexto social/cultural*, empregado pelo formando em Letras advém, *grosso modo*, da Lingüística.

Nos dois exemplos abaixo⁴⁷, os termos empregados pertencem à área da Gramática Tradicional, ainda que o formando tenha sido guiado pelo enunciado da questão do exame a utilizar conceitos lingüísticos para produzir sua resposta.

(56)

[...]

1ª solução: retirar os **pronomes** que estão em excesso (eles) porque apresentam **redundância** quando estão colocados próximos em um texto;

⁴⁶ Sobre norma gramatical, cf. Bagno, 2001.

⁴⁷ O exemplo (56) é idêntico ao exemplo (7), visto na p. 67. Todavia, embora haja outros textos para ilustrar a presença de um léxico vinculado à Gramática Tradicional, ele foi retomado aqui devido ao seu caráter essencialmente gramatical. Ou seja, foi retomado com outros fins.

2ª solução: utilizar um outro **elemento de ligação** entre as duas **orações**, no caso, a **conjunção** (portanto) ou até mesmo poderia ser a **conjunção** (então) que significa o motivo que levou-os à fazer determinada ação;

3ª solução: trocar a **ordem sintática** dos elementos: no texto está explícito a seguinte ordem: com uma patada só, um caranguejo gigante = (**sujeito**), atacou = (**verbo**); os = (**objeto direto**), mas o ideal seria usar na seguinte ordem: **sujeito** (um caranguejo gigante); **verbo** (atacou); **objeto** (os); **adj. adv. modo** (com uma só patada).

As **conjunções** devem ser utilizadas para expressar os objetivos de uma ação: portanto (consequência).

(57)

[...] Justificativas: 1º Omitir o **pronome pessoal** “eles”, **flexionando** os **verbos** para a 3ª **pessoa**, já que o **sujeito** da **oração** é **indeterminado**; 2º Utilizar a **partícula aditiva** “e” para continuar a mensagem num **período composto**. 3º Utilizar-se de **vírgulas** para introduzir os **vocativos**, como, por exemplo:..., com uma só patada”.

Nestes dois exemplos, podemos notar como o campo da Gramática Tradicional é presente no texto do aluno de Letras. Parece haver uma necessidade do formando em mostrar ao corretor do ENC/Letras/2001 que domina um processo de categorização sedimentado desde o ensino fundamental.

Já no exemplo abaixo, os vocábulos referentes à Lingüística se imbricam aos da Gramática Tradicional, revelando novamente o aspecto heterogêneo do discurso.

(58)

O segundo parágrafo apresenta falhas quanto a **coesão** e **coerência**. As **frases** não possuem **contigüidade**, o que dificulta a compreensão da mensagem passada pelo parágrafo.

O primeiro aspecto a ser retomado para que possamos tentar solucionar os problemas é a questão das formas remiscivas não-referenciais livres: “eles”. [...] Além do que o **pronome** “eles” se repete muitas vezes, sendo que poderia ser substituído por **anafóricos** e **catafóricos**.

O segundo aspecto é a organização das **orações**. Falta **coerência**. As ações descritas nos **períodos** são confusas, como no 1º (primeiro) **período** do 2º (segundo) parágrafo. Sente-se um sentido incompleto.

O terceiro aspecto é o uso inadequado de expressões “quando”, “que” além da constante repetição destes no parágrafo. Isso encobre o **sentido**.

É claro o trabalho que o formando faz com o(s) outro(s) discurso(s) diferente(s) do(s) da Gramática Tradicional.

* * *

Por meio desses exemplos e da teoria sobre a heterogeneidade enunciativa constitutiva, podemos depreender claramente que ou a filiação acadêmica do estudante em Letras se baseou na Lingüística, ou na Gramática Tradicional, ou em ambas. Entretanto, quando afirmamos que a filiação teórica do formando se fundamenta em ambas, ressaltamos que as negociações que o sujeito faz com os discursos de uma e de outra área nos leva a crer que seu posicionamento refuta superficialmente a Gramática Tradicional. Há, entretanto, exemplos como (58), em que é perceptível o trabalho que o formando faz com o(s) outro(s) discurso(s) diferentes da Gramática Tradicional.

3.1.7 Um outro ponto de heterogeneidade: o interlocutor

Dada a perspectiva dialógica adotada neste trabalho, optamos por abordar a relação com o interlocutor como um ponto de heterogeneidade à parte.

Pode-se dizer que os pontos de heterogeneidade se organizam em função do interlocutor, ora identificado com a banca de elaboração/correção⁴⁸, ora representado pela autora do texto-base, ora por ambos, ora por um outro interlocutor (inesperado para o momento do exame). Isso ocorre em virtude da própria situação enunciativa em que se encontra o formando, que lhe dá ora a posição de aluno, ora a de futuro professor e, mais raramente, a de um literato.

Além desses interlocutores, dentre outros possíveis, a instituição de origem e, até mesmo, a ideologia neoliberal podem também assumir esse papel na interlocução.

Vejamos como se distribuem numericamente esses interlocutores:

Quadro 19 – Distribuição dos interlocutores nos textos

Interlocutores	Número de textos	Porcentagem
(a) a banca de elaboração/correção	118	86,76%
(b) a banca de avaliação e a menina	15	11,03%
(c) a menina	2	1,47%
(d) outro interlocutor	1	0,74%
TOTAL	136	100,00%

⁴⁸ Fazemos essa distinção porque, diferente da banca de correção, a de elaboração determina aos formandos suas ações nas respostas.

Circunscrever os diferentes interlocutores seria uma difícil tarefa se não fosse pela situação enunciativa dada pelo ENC/Letras/2001. Interpelado pela primeira questão dissertativa da prova, o formando se vê coagido a se posicionar como aluno diante de um interlocutor representado, na maioria das vezes, pela banca de avaliação, como comprova o quadro anterior. Ele não tem outra alternativa, a não ser cumprir aquilo que lhe foi solicitado.

Vamos observar alguns exemplos:

(59)

No texto, **a menina conseguiu transmitir a sua idéia**, porém **pecou** em alguns pontos, porque **escreveu** reproduzindo fielmente a língua falada.

Poderia ter utilizado períodos mais curtos [...].

(60)

[...]

No texto dela foi apresentado repetência e falta de coesão, ao citar algo que tinha acontecido no início e repentinamente no final.

(61)

[...]

Tais alterações feitas, ocorreram devido às repetições de **palavras usadas pela menina**, falta de pontuação e elos de ligações, tornando o texto sem coerência e coesão. E essas deficiências encontradas consiste na caracterização da linguagem falada.

A própria situação de avaliação, a produção de reescrita (nos primeiros parágrafos de (60) e (61)) e os trechos grifados acima denunciam que o formando se assume como interpelado perante o elaborador/corretor da prova, isto é, interpelado pela banca que determina o que deve fazer/o avalia.

Além disso, na posição de aluno, as questões do exame devem ser respondidas dentro de um tempo previamente especificado:

(62)

[...]

O tempo não foi suficiente.

O exemplo (62)⁴⁹ explicita essa situação enunciativa ao instaurar o elaborador/corretor como seu interlocutor, ou, até mesmo, o próprio ENC/Letras/2001. Ao lado dessa remissão ao interlocutor (banca de elaboração/correção), que repõe – da posição de aluno – o discurso didático-pedagógico, há, por consequência, a assunção do papel de avaliador. Em (63), o interlocutor do formando é a autora do texto-base:

(63)

Caro aluno (a) mesmo reconhecendo que **sua imaginação** é notória pra **sua idade**, observo que o **seu texto** não tem coerência pela falta dos conectores, de conjunções imprescindíveis num relato coeso. [...] **Procure** após apresentar uma introdução num texto fazer um desenvolvimento nítido para que chegue a uma conclusão, **não deixe** frases soltas. [...] Por isso **procure reescrever seu texto** usando elementos coesivos como: mas, e, porém, depois etc... assim haverá coesão e coerência no **seu texto**.

Dada a natureza da relação proposta com esse interlocutor, novamente o discurso didático-pedagógico reaparece com força, desta vez, com o formando assumindo a posição de futuro professor.

Em outros exemplos, como em (64) e (65), o formando não deixa claro quem é seu interlocutor. Ele inicia a frase se dirigindo à menina, porém, o léxico aponta para outro que não ela.

(64)

Narrar a história em 3ª pessoa do plural, e retirar os “eles” e corrigir a segunda linha que está sem sentido
[...]

Aqui, seu interlocutor pode ser tanto a menina, por causa do tom imperativo, dado pelo infinitivo dos verbos *narrar*, *retirar* e *corrigir*, quanto seu elaborador/corretor, em função do uso do infinitivo que dá, desta vez, um tom de orientação, aconselhamento, simulando, diante do avaliador, também uma possível conversa com a menina.

(65)

[...]

Justificativas:

Repetição da palavra “ele”, usa-se vírgula

⁴⁹ Este exemplo repete o exemplo (23), localizado na p. 78, mas as discussões suscitadas por eles percorrem caminhos distintos.

“E que quando”: tira-se “que quando”, pois está sendo usada de forma inadequada.

“Quando eles de repente”: Quando de repente.

Em parte, o exemplo (65) assemelha-se ao (64). A simplicidade da justificativa nos leva a crer que o interlocutor desse texto seja a menina, ao mesmo tempo em que a própria estrutura da resposta, norteadas pelo enunciado da questão, almeje como interlocutor o responsável pela sua elaboração/correção.

A mesma ambigüidade no que se refere ao interlocutor escolhido volta a se repetir em (66).

(66)

[...]

É interessante não começar uma frase com conjunções, por exemplo no 1º parágrafo **podemos começar com um adjunto adverbial de tempo.**

As vírgulas estão mal-estruturadas nos parágrafos dando sentido ambíguo.

No último período há uma redundância, melhor trocar o termo ajudar por “socorro”.

Neste exemplo, o interlocutor do formando pode ser pensado como o elaborador/corretor do exame em função do emprego de termos técnicos (como *conjunções*, *adjunto adverbial de tempo*, *vírgulas mal-estruturadas*, *sentido ambíguo*, *período*, *redundância*) e da diminuição do tom imperativo em favor do tom de aconselhamento. Todavia, esse mesmo tom aparenta tornar real uma conversa entre o formando, no papel de professor, e a menina, no papel de sua aluna.

* * *

Em função da visão ideológica assumida nesta pesquisa e da evidente predominância da banca de elaboração/correção enquanto interlocutor do formando, esse último ponto de *heterogeneidade mostrada* não receberá destaque no item seguinte, no qual pretendemos expor algumas considerações baseadas nos outros pontos da análise.

3.1.8 Considerações finais

Até aqui, discorremos sobre os pontos de *heterogeneidade mostrada* de forma isolada. Entretanto, como já citamos no início deste capítulo, as marcas lingüísticas que mostram o(s) outro(s) discurso(s) no discurso do um (compreendido aqui como o formando em Letras) emergem, nos textos, várias vezes da mesma forma ou de maneira diversificada.

Em princípio, o exemplo (1)⁵⁰ foi visto sem as fissuras ocasionadas pelas negociações entre o um e o(s) outro(s). Ou melhor, as fissuras entre o discurso do um e o(s) discurso(s) do(s) outro(s) não se mostraram muito perceptíveis, pois não afastavam esses discursos nem diagonal, nem horizontal, nem verticalmente, mas o faziam tal como acontece no movimento do solo, em profundidade. Essas fissuras, identificadas na análise dos pontos de *heterogeneidade mostrada*, resultam de um movimento em profundidade, causado pelo trabalho discursivo do formando. Tal movimento encontra-se representado neste subitem e, se for intensificado, assemelha-se ao processo de soerguimento do solo, também chamado de desnivelamento.

O desnível enunciativo exposto por esse movimento pode ser observável nas imagens formuladas a partir do exemplo (1)⁵¹, abaixo.

" Esse parágrafo poderia ser transcrito da seguinte forma: "Quando eles foram dormir perceberam que os bezerros começaram a correr e foram ver o que estava assustando-os. Foi quando, de repente, com uma patada só, um caranguejo gigante os atacou Debora, a esposa, nesse momento, começou a chorar, dizendo que queria ir embora."

Destacamos que o emprego adequado das desinências verbais, e dos advérbios de tempo e modo são recursos coesivos importantes. O uso correto de conjunções é outro exemplo de elo coesivo que podemos utilizar. A falta de tais elementos, o que resulta na repetição constante de pronomes, apresentação abrupta de fatos e personagens, não especificação de local e tempo, etc, dificultam o entendimento da narrativa, justamente por não estabelecerem, corretamente, a coesão textual.

Exemplo (1)

⁵⁰ Ver (1), p. 63.

⁵¹ As imagens foram produzidas pelo programa *3D Studio Max*.

Se pensarmos no aspecto semiótico⁵² do texto do formando, há um dado de bidimensionalidade interessante relacionado à sua escrita. Ao usar o termo *seguinte*, logo na primeira linha de seu texto, esse graduando instaura um movimento lateral (da esquerda para a direita) a ser efetuado pelo leitor. Já o uso da palavra *tais* orienta verticalmente (de baixo para cima) o percurso de exploração do texto indicado para o leitor. Ao realçar os seis pontos⁵³ de heterogeneidade com diferentes cores nas figuras seguintes, pretendemos, porém, ir além dessa bidimensionalidade, acrescentando-lhe, também, o aspecto da profundidade, tomado aqui em caráter ilustrativo. Obtemos, desse modo, por meio de uma representação tridimensional do texto, o desnivelamento produzido pelos pontos de heterogeneidade para chegarmos ao trabalho do sujeito com o que ele considera como exterior ao seu texto. Ultrapassamos, assim, por meio da simulação de um olhar em profundidade, a limitação gráfica dos movimentos lateral, diagonal e vertical para captar a organização do texto em termos dos desnivelamentos enunciativos.

Esses desnivelamentos mostram que, apesar de o escrevente construir os efeitos de profundidade indicados nas Figuras 2, 3 e 4, ele próprio não percebe esse movimento em profundidade, encarando seu texto sempre como linear, característica tanto da base semiótica da fala (linearidade temporal) quanto da base semiótica da escrita (linearidade espacial⁵⁴). Assim sendo, o(s) outro(s) que atravessa(m) o discurso ganham, para o escrevente, a natureza dos limites estabelecidos na superfície bidimensional do plano, permanecendo obscura a delimitação de territórios enunciativos em profundidade, tal como num espaço tridimensional.

Os diferentes cortes mostram diferentes pontos de vista, salientando, no lugar das fissuras do texto, os desníveis enunciativos. Numa perspectiva frontal, nota-se o desnível enunciativo no intradiscurso, mas sem muita profundidade:

⁵² Cf. “A heterogeneidade na base semiótica do falado e do escrito”, Corrêa, 1997a, pp. 53-69.

⁵³ Para efeito de leitura das figuras, separamos, conforme aparece nas legendas, a remissão ao léxico especializado da Lingüística e da Gramática Tradicional, razão pela qual, nas legendas das figuras, constam sete pontos de heterogeneidade e não apenas seis.

⁵⁴ A fim de manter o aspecto ilustrativo dos exemplos, desconsideramos os traços não-lineares que envolvem a escrita, por exemplo, de um poema concreto.

Figura 1 – Vista frontal de (1)

Legenda

- Remissão explícita a outro enunciador
- Remissão implícita a outro enunciador
- Remissão a outro discurso
- Remissão a partes do enunciado da questão
- Remissão ao próprio texto
- Remissão a léxico especializado (GT)
- Remissão a léxico especializado (Linguística)

À medida que a perspectiva se altera, a profundidade aumenta, tornando esse processo de desnivelamento mais explícito. É o que ocorre nas figuras abaixo:

Figura 2 – Vista semifrontal de (1)

Legenda

- Remissão explícita a outro enunciador
- Remissão implícita a outro enunciador
- Remissão a outro discurso
- Remissão a partes do enunciado da questão
- Remissão ao próprio texto
- Remissão a léxico especializado (GT)
- Remissão a léxico especializado (Linguística)

Figura 3 – Vista lateral esquerda de (1)

Figura 4 – Vista inferior de (1)

Tanto na perspectiva semifrontal (Fig. 2), quanto nas perspectivas lateral, da esquerda para a direita (Fig. 3), e inferior, de baixo para cima (Fig. 4), notamos o resultado do embate que se instaurou entre o discurso do um e o(s) discurso(s) do(s) outro(s). Ressaltamos que cada trecho distendido representa um

ponto de heterogeneidade e que a imagem em profundidade dada a esses discursos é meramente ilustrativa, servindo somente para se ter uma idéia do processo enunciativo que se desenvolve na escrita do formando em Letras.

Nas imagens acima, com a intenção de mostrar o soerguimento enunciativo, demos relevo a seis pontos de heterogeneidade: (1) remissão explícita a outro enunciador; (2) remissão implícita a outro enunciador; (3) remissão a outro discurso; (4) remissão a partes do enunciado da questão; (5) remissão ao próprio texto; (6) remissão a léxico especializado. O terceiro ponto, que se refere à remissão a outro discurso, aparece com menor relevo e se caracteriza pelo esforço de descrição científica, servindo de base para todo o discurso do formando. Quanto ao sexto ponto, optamos por subdividi-lo em léxico especializado da Lingüística e léxico especializado da Gramática Tradicional.

Essa análise, envolvendo a *heterogeneidade mostrada*, corrobora a existência da *heterogeneidade constitutiva* e a opacidade do “sentido que se faz *no* e *pelo* entrecruzamento dos discursos” (AUTHIER-REVUZ, 1982 : 2004, p. 36, grifos da autora). Naturalmente, as figuras obtidas carecem de uma melhor representação do entrecruzamento dos discursos.

Todavia, antes de se atingir um aniquilamento a respeito desse formando, por parecer que o(s) outro(s) que o constitui(em) se mostra(m) sempre e em todo lugar, retomamos o fato de que ele se identifica como sujeito histórico justamente pelo trabalho que realiza com esses discursos.

4

ALGUMAS CONCLUSÕES

Depois de delimitarmos as águas, de nos abastecermos de oxigênio e de nelas mergulharmos, finalmente, emergimos com algumas conclusões.

Ao estipularmos pontos que indicam, de forma mostrada, a(s) heterogeneidade(s) enunciativa(s) que constitui(em) o discurso do formando e organiza(m) sua escrita, notamos que a negociação feita por ele com aquilo que lhe soa como exterior ao seu discurso representa uma maneira de pensar que teve início muito antes da realização do ENC/Letras/2001.

Dizemos “muito antes”, porque o estudante de Letras advindo de IES privada chega ao seu último ano de graduação depois de ter passado pelas políticas de administração pública destinadas à educação superior e como resultado também do aspecto mercadológico ligado a esse nível de formação. Inclui-se, portanto, a passagem pelas reformas iniciadas em 1995, advindas da ideologia neoliberal que se difundiu em países desenvolvidos e emergentes, em particular, advindas da liberalização de certos serviços públicos ao comércio e da aceitação de indicações feitas, na época, pelo Banco Mundial⁵⁵.

Assim, tal formando se senta diante do ENC/Letras/2001 que, além de ser constituído de 40 questões objetivas e 3 dissertativas a serem respondidas num prazo máximo de 4 horas, representa um instrumento de controle governamental das IESs, a fim de adequá-las ao mercado da educação superior. Tanto é assim que são inúmeras e excessivas as diretrizes dadas pelo MEC/INEP para nortear esse processo avaliativo. Logo, só resta ao formando responder às questões que o interpelam naquele momento de realização do exame, inclusive a questão que resultou em nosso *corpus*.

Ao longo do ENC/Letras/2001, o formando é provocado a suscitar filiações discursivas adquiridas dentro ou fora da IES na qual estudou, filiações que o constituíram até aquele momento.

⁵⁵ Cf., aqui mesmo, p. 22.

No que se refere especificamente às filiações discursivas desse futuro professor de língua materna, apresentamos, como resultado desta pesquisa, alguns dados que consideramos relevantes.

Retomemos, para tanto, alguns índices divulgados pelo INEP/MEC ao expor o perfil do formando⁵⁶. Segundo o Relatório-Síntese publicado pelo INEP/MEC, o formando em Letras constitui-se por um indivíduo: (a) que se utiliza da TV para se manter informado; (b) que acredita ter-se beneficiado profissionalmente com o curso; e (c) que teve como principais materiais de estudo os resumos e as apostilas indicadas por seus professores. Vale ressaltar, porém, que esses índices se referem aos percentuais mais elevados, organizados pelo DAES/INEP/MEC.

Repassadas pela IES privada, as filiações discursivas possivelmente apreendidas pelo formando em Letras dividiram espaço com três fatores explicitados por esses índices: (a¹) a importância dada pelo estudante à mídia televisiva, já bastante criticada pela comunidade acadêmica; (b¹) o interesse fortemente profissional desse formando em relação ao curso que faz na IES; (c¹) a instrução dada por meio de apostilas ao invés de materiais e fontes teóricas diversificadas.

São indiscutíveis, os pontos positivos vinculados a esses fatores. Contudo, um formando que tem um perfil desse tipo pode estar mais sujeito: (a¹) a ser manipulado pela mídia que, por sua vez, freqüentemente se rende aos interesses mercadológicos; (b¹) a desvalorizar uma formação cultural mais ampla em favor da profissional; e (c¹) a absorver práticas discursivas homogeneizantes, cuja função é fazer a mediação entre a teoria original e uma teoria possivelmente mais assimilável. Se todos esses fatores fossem atrelados a uma formação teórico-cultural sólida, os efeitos na educação em geral provavelmente seriam sentidos.

Seria, então, por essa concorrência entre discursos que o texto do formando é heterogêneo? Naturalmente, todo texto é constituído pela heterogeneidade. Mas o modo de organização dessa heterogeneidade é revelador das condições que tem o formando ou aluno de Letras.

Por meio da análise dos textos produzidos pelo formando dessa área em razão da questão dissertativa sobre Lingüística e Língua Portuguesa,

⁵⁶ Cf., aqui mesmo, p. 36.

circunscrevemos alguns pontos de heterogeneidade que revelam as negociações entre os discursos que o constituem. Esses pontos foram vistos, na análise, segundo a oposição entre bidimensionalidade e tridimensionalidade do texto. Esta última, ainda que utilizada de modo ilustrativo, permitiu observar a organização dos pontos de heterogeneidade não apenas em função dos aspectos bidimensionais do texto, ligados à sua linearidade temporal e espacial, mas também em função da coexistência de vozes que se sobrepõem.

Essa coexistência de vozes corresponde a negociações, conflituosas por sinal, que representam o trabalho do graduando com diferentes filiações discursivas. Estas não se resumem àquelas vistas em sala de aula, mas incluem, sobretudo, as fornecidas pela própria questão do ENC/Letras/2001.

Algumas marcas denunciam a forte relação que formando instaura com a própria questão do exame. Palavras ou trechos pertencentes à autora do texto-base e/ou ao enunciado da questão são mencionados em seu texto. Variações do discurso didático-pedagógico originárias da própria questão também são empregadas por esse aluno.

Se pensarmos no aspecto neoliberal que permitiu a comercialização do ensino superior, parece-nos que as IESs em Letras do setor privado têm exercido bem o seu papel. As teorias empregadas na formação acadêmica se tornaram produtos de fácil apreensão, mas de pouca durabilidade. Logo, o formando, que tem como interlocutor o elaborador/corretor do exame, joga com os subsídios de que dispõe para enfrentar a avaliação nacional, restando-lhe não muito mais que negociações, no âmbito discursivo, com o que tem em mãos: a própria questão do ENC/Letras/2001 e com aquilo que a tornou possível.

Outra marca lingüística, apontada na análise, identifica as filiações discursivas referentes às teorias difundidas pela IES privada na qual o formando se graduou. Por meio da utilização de léxico especializado, percebemos o predomínio da Gramática Tradicional sobre a Lingüística na formação em Letras, representando um repasse (ou simples repetição) de um produto já muito conhecido pela sociedade em geral e questionado pelos estudiosos da linguagem.

Dizemos que as negociações entre uma filiação e outra(s) se mostram conflituosas porque o próprio enunciado do ENC/Letras/2001 solicita uma filiação voltada à Lingüística. Mesmo assim, o formando toma um dos três caminhos a seguir: ou ele se filia totalmente ao que é pedido na prova; ou ele, embora saiba o que está sendo pedido na prova, tenta se filiar, mas não consegue; ou nem percebe o aspecto teórico exigido pela questão, porque sua formação não lhe permite enxergar.

Em outras palavras, ou o formando recorre a uma teoria dada pela Gramática Tradicional, chocando-se com a questão do exame na maioria das vezes, ou ele se baseia na utilização dos recursos disponibilizados por esta mesma questão, deixando de lado ou à deriva a teoria dada pelo processo de ensino/aprendizagem.

Entre as muitas soluções que poderiam contribuir de forma pertinente para uma formação em Letras mais completa, há uma que resulta da própria maneira como a presente pesquisa foi organizada: a busca da complexidade enunciativa nos estudos da linguagem em geral. Assim, o conhecimento a ser valorizado poderia ser adjetivado da seguinte forma: *conhecimento como rede de significações, conhecimento tácito e conhecimento como dádiva*, segundo Machado (2001, pp. 333-52 *passim*). Em outros termos, o conhecimento a ser considerado seria o interdisciplinar, o cultural amplo e aquele encarado como doação espontânea, e não como mercadoria.

Assim, o diálogo, ou melhor, o mergulho, realizado nesta pesquisa, deve continuar, a fim de respondermos, por exemplo, questionamentos vinculados ao setor público do ensino superior em Letras e a influência da ideologia neoliberal nele.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHARD, P. (1996). "A especificidade do escrito é de ordem lingüística ou discursiva?" p. 64-74. In: CATACH, N. (org.) *Para uma teoria da língua escrita*. São Paulo, SP: Ática.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1980 : 2004). Palavras mantidas a distância. In: AUTHIER-REVUZ, J. (2004). *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Tradução de Heloisa Monteiro Rosário. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS. p. 217-37.
- _____ (1982 : 2004). *Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso*. In: AUTHIER-REVUZ, J. (2004). *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Tradução de Alda Scher; Elsa Maria Nitsche Ortiz. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS. p. 11-80.
- _____ (1984 : 1990). Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). In: *Cadernos de estudos Lingüísticos*. Trad. CRUZ, M.; GERALDI, J. W. Campinas, SP(19): 25-42, jul/dez. p. 25-42.
- _____ (1998). *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Tradução de Cláudia R. Castellanos Pfeiffer et al. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. 200 p.
- BAKHTIN, M. M. (1929 : 2002). *Problemas da poética de Dostoievski*. 3 ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária. 275 p.
- _____ (1979 : 2003). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 4 ed. São Paulo, SP: Hucitec. 200 p.
- _____ (1984 : 2003). *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes. 478 p.
- BAGNO, M. (2001). *Norma lingüística*. São Paulo, SP: Edições Loyola. 304 p.
- BATTAGLIA, L. [s/d]. "A estrutura do psiquismo". In: *Revista Viver Mente&Cérebro: Memória da psicanálise*, n.º. 4, São Paulo, SP. p. 14-21.
- BENVENISTE, E. (1966 : 1995a). "'Estrutura' em lingüística". In: BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral I* (trad.). 4. ed. Campinas, SP: Pontes. p. 97-104.
- _____ (1966 : 1995b). "Da subjetividade na linguagem". In: BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral I* (trad.). 4. ed. Campinas, SP: Pontes. p. 284-93
- BRAIT, B. (1997): "Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem". In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. p. 91-102.
- _____ (2005). *Bakhtin: conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo, SP: Contexto. 224 p.

BRANDÃO, H. H. N. (2004). *Introdução à análise do discurso*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. 124 p.

CARLSSON, L. D. (2005). "A heterogeneidade e a formação do professor". In: CORRÊA, M. L. G. (org.). *Práticas escritas na escola: letramento e representação*. São Paulo, SP: Convênio CAPES-COFECUB n°. 510/05. 1 CD-ROM.

CORACINI, M. J. R. F. (2003). "Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português". In: CORACINI, M. J. R. F. (org.) *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. p. 239-55.

CORRÊA, M. L. G. (1997a). *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. 422 f. Tese (Doutorado). - Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

_____ (1997b). "A heterogeneidade na constituição da escrita: complexidade enunciativa e paradigma indiciário". In: CHACON, L.; POSSENTI, S. (orgs.) *Cadernos da F.F.C. Análise do Discurso*. São Paulo: FFC - UNESP - Marília (SP). v. 6, (2). P. 165-85.

_____ (2001). "Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português". In: SIGNORINI, I. (org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras. P. 135-66.

_____ (2002). *Linguagem e comunicação social: visões da lingüística moderna*. São Paulo, SP: Parábola. 104 p.

_____ (2004). *O modo heterogêneo da constituição da escrita*. São Paulo, SP: Martins Fontes. 309 p.

CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (2006). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 232 p.

CUNHA, C.; CINTRA, L. (2001). *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira. 750 p.

DIAS, M. A. R. (2003). Comercialização no ensino superior: é possível manter a idéia de bem público? In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 817-38.

DICIONÁRIO Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (2001). Instituto Antônio Houaiss. Ed. Objetiva Ltda. 1 CD-ROM.

DOURADO, L. F. (2002). Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 235-53.

DUCROT, O. (1984 : 1987). *O dizer e o dito*. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes. 222 p.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE (2002). Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 23, n. 80. 440 p. ISSN 0101-7330.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE (2003). Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 24, n. 84. 360 p. ISSN 0101-7330.

ENSINO superior particular: um vôo histórico (2004). São Paulo, SP: Segmento. 153 p.

FIORIN, J. L. (1994). "Polifonia textual e discursiva". In: FIORIN, J. L. (org.) *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. São Paulo, SP: Edusp. p. 29-36.

_____. (2004). Bakhtin e a concepção dialógica da linguagem. In: ABDALA JR., B. (org.): *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas*. São Paulo: Boitempo. P. 37-66

SOARES, P. Peso de SP no PIB diminui com guerra fiscal. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 12 dez. 2003. Dinheiro, p. 7. Disponível em : <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi1212200322.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2007.

FOUCAULT, M. (1969 : 1995). *Arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 236 p.

_____. (1971 : 2004). *A ordem do discurso* (trad.). 11. ed. São Paulo, SP: Loyola. 80 p.

GOMES, A. M. (2002). Política de avaliação da educação superior: controle e massificação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 277-300.

GREGOLIN, M. R. (2004). *Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos*. São Carlos, SP: Claraluz. 210 p.

HENRY, P. (1969 : 1990). Os fundamentos teóricos da "análise automática do discurso" de Michel Pêcheux. Tradução de Bethania S. Mariani. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. p. 13-38.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Exame Nacional de Cursos: relatório-síntese 2001 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Brasília: O Instituto, 2001.

KOCH, I. V. (2001). *A inter-relação pela linguagem*. São Paulo, SP: Contexto. 136 p.

LACAN, J. (1966 : 1996). *Escritos*. 4. ed. São Paulo, SP: Perspectiva. 352 p.

LIMA, M. E. A. T. (2003). Análise do discurso e/ou análise de conteúdo. *Psicologia em Revista* [on-line], Vol. 9, n.º. 13, pp. 76-88. Disponível em: http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20041214095144.pdf?PHPSESSID=5a1785f29112b9f6142f64f6a0153e07. Acesso em: 20 fev. 2007.

LOPES, E. (1993). O texto literário e o texto de massa e o ensino da Língua Portuguesa”. In: LOPES, E. *A palavra e os dias*. Ensaios sobre a teoria e a prática de literatura. São Paulo, SP: EDUNESP/Campinas (SP) Editora da UNICAMP. p. 27-43.

LOPES, V. L. (2005). *A formação do professor de língua portuguesa e alguns aspectos retóricos de seu discurso*. 247 f. Tese (Doutorado). - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo.

MACHADO, N. J. (2001). A Universidade e a organização do conhecimento: a rede, o tácito, a dívida. *Estud. av.* [on-line]. Vol. 15, n.º. 42, pp. 333-352. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200018&lng=pt&nrm=iso. ISSN 0103-4014. doi: 10.1590/S0103-40142001000200018. Acesso em 11 nov. 2006.

MAINGUENEAU, D. (1984 : 2005). *Gêneses do discurso*. Tradução de Sírío Possenti. Curitiba, PR: Criar Edições. 192 p.

_____. (1987: 1997). *Novas tendências em análise do discurso*. Tradução de Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1997. 200 p.

_____. (1991). *L'Analyse du discours: introduction aux lectures de l'archive*. Paris: Hachette, 1991. 268 p.

MAINGUENEAU, D.; CHARAUDEAU, P. (2004). *Dicionário de análise do discurso*. Coordenação de tradução de Fabiana Komesu. São Paulo, SP: Contexto. 560 p.

MARCUSCHI, L. (2001a). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo, SP: Cortez. 136 p.

_____. (2001b) Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. *Revista de Letras da UFPR*, Curitiba, n. 55/56, 2001. (Versão revista do texto apresentado IV Jornada do CELSUL – UFPR, em novembro/2000).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Lei Federal 9.131, 25/11/1995. Brasília.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Portaria 011, 04/01/2001. Brasília.

MONTEIRO, A. R. (2003). O pão do direito à educação... In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 763-89.

NUMOMURA, E. (2006). Melhorar o ensino não rende votos. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 10 set. 2006. Nacional, p. 8. Disponível em: <http://www1.estado.com.br/ep/ep.asp?name_final=Estado_20060910_A-1%BA%20Caderno_A04-Nacional_008_01_documento>. Acesso em 10 nov. 2006.

ORLANDI, E. P. (1999 : 2003). *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes. 100 p.

PÊCHEUX, M. (1969 : 1990). "Análise automática do discurso". Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. p. 61-161.

_____. (1983 : 1990). "A análise do discurso: três épocas". Tradução de Jonas de A. Romualdo. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. p. 311-319.

_____. (1988: 2006). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes. 68 p.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. (1975 : 1990). "A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas". Tradução de Péricles Cunha. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. p. 163-252.

PERINI, M. A. (2001). *Gramática descritiva do português*. 4. ed. São Paulo, SP: Ática. 380 p.

POSSENTI, S. (2001). *Discurso, estilo e subjetividade*. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes. 297 p.

_____. (2004). Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.) *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez. v. 3, p. 353-92.

REY-DEBOVE, J. (1996). À procura da distinção oral/escrito. In: CATACH, N. (Org.) *Para uma teoria da língua escrita*. São Paulo: Ática. p. 75-90.

RISTOFF, D. I. (2002). O exame nacional de curso e avaliação institucional. In: SOBRINHO, J. D.; RISTOFF, D. I. (orgs.) (2002). *Avaliação democrática: para uma universidade cidadã*. Florianópolis, SC: Insular. p. 17-36.

SOBRINHO, J. D.; RISTOFF, D. I. (orgs.) (2002). *Avaliação democrática: para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular. 184 p.

SOUZA, G. T. (2002). *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo de Bakhtin/Volochinov/Medvedev*. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP. 152 p.

SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. (2003). Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 873-895.

TRASK, R. L. (2004). *Dicionário de linguagem e lingüística*. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo, SP: Contexto. 368 p.

ZOPPI-FONTANA, M. G. (1997). O outro da personagem: enunciação, exterioridade e discurso. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP. p. 115-27.

Webiografia

www.estadao.com.br

www.folha.uol.com.br

www.google.com

www.iea.usp.br

www.inep.gov.br

APÊNDICE I

Quadro Geral de Análise dos Textos

A presença dos (6) Pontos de Heterogeneidade (PH) nos textos e remissão ao enunciador nos 136 textos analisados

N° do Texto	1° PH		2° PH	3° PH				4° PH	5° PH	6° PH		Total de PH	E ⁵⁷	
	VA ⁵⁸	CA ⁵⁹	Negação	P ⁶⁰	P ⁶¹	C ⁶²	N ⁶³			L ⁶⁴	GT ⁶⁵		C ⁶⁶	O ⁶⁷
1	•					•				•	•	3	•	
2					•							1	•	
3			•	•		•				•	•	3	•	
4	•			•		•				•	•	3	•	
5				•	•	•	•	•	•	•	•	4	•	
6			•			•	•	•		•	•	4	•	
7					•	•	•	•	•	•	•	4	•	
8					•							1	•	
9							•			•	•	2	•	
10						•		•		•	•	3	•	
11	•		•			•		•		•	•	5	•	
12		•	•			•	•	•		•	•	5	•	•
13	•		•			•	•		•	•	•	4	•	
14						•		•		•	•	3	•	
15	•			•		•	•				•	3	•	•
16		•			•	•		•		•		5	•	

⁵⁷ Remissão ao enunciador.

⁵⁸ Valor autonímico.

⁵⁹ Valor de conotação autonímica.

⁶⁰ Discurso didático-pedagógico marcado pelo lugar social atribuído à menina.

⁶¹ Discurso didático-pedagógico marcado pelo tipo de enunciado produzido pela menina na escola, em que há uma expressividade em estado bruto.

⁶² Discurso didático-pedagógico, caracterizado por um esforço de descrição científica.

⁶³ Discurso didático-pedagógico, marcado por recomendação prescritiva.

⁶⁴ Lingüística.

⁶⁵ Gramática Tradicional.

⁶⁶ O corretor do exame visto como enunciatário.

⁶⁷ Nesta coluna, o interlocutor parece ser o elaborador/corretor + a menina (15 textos), somente a menina, (2 textos) ou outros (1 texto).

55		•		•				•	3	•
56		•			•	•	•	•	5	•
57				•		•			2	•
58				•	•				1	•
59		•			•		•		3	•
60				•					1	•
61	•	•	•		•		•	•	4	•
62									0	•
63				•					1	•
64		•			•	•			5	•
65									0	•
66					•	•	•	•	4	•
67				•					1	•
68	•	•			•	•		•	4	•
69		•			•		•		3	•
70		•		•	•	•	•	•	4	•
71				•					1	•
72		•		•	•	•		•	4	•
73	•	•		•	•		•	•	4	•
74		•		•	•				2	•
75					•			•	2	•
76				•		•			2	•
77	• ⁶⁸			•	•			•	3	•
78	•		•	•	•				3	•
79				•			•	•	2	•
80	•	•			•	•		•	5	•
81				•	•		•		2	•
82	•	•			•		•		4	•
83	•				•		•	•	3	•
84				•		•			2	•
85		•		•					2	•
86				•	•	•	•		3	•
87		•			•	•	•	•	6	•
88	•			•	•		•	•	4	•
89		•			•		•		4	•
90	•				•	•		•	4	•

⁶⁸ Não são aspas, mas parênteses.

129	•	•	•	•	•	•	•	5	•
130	•	•	•	•	•	•	•	5	•
131			•					1	•
132		•	•	•	•	•	•	3	•
133			•	•	•	•	•	2	•
134			•	•	•	•	•	4	•
135		•	•	•	•	•	•	2	•
136	•		•	•	•	•	•	3	•
Ocorrências (n°)	162	69	181	75	56	464	1007		
<i>Ocorrências⁶⁹ (%)</i>	<i>16,09%</i>	<i>6,85%</i>	<i>17,97%</i>	<i>7,45%</i>	<i>5,56%</i>	<i>46,08%</i>	<i>100%</i>		
Total de Textos (n°)	56	44	129	48	39	94			
<i>Total de Textos⁷⁰ (%)</i>	<i>41,18%</i>	<i>32,35%</i>	<i>94,85%</i>	<i>35,29%</i>	<i>28,68%</i>	<i>69,12%</i>			
Textos (n°)	42 23	44	11 54 99 18	48	56	74 76		133 18	
Textos (%)	30,88% 16,91%	32,35%	8,09% 37,70% 72,94% 13,23%	35,29%	41,17%	54,41% 55,88%		97,79% 13,23%	

⁶⁹ A porcentagem representa uma parcela das 1.007 ocorrências observadas na análise.

⁷⁰ A porcentagem representa a participação de determinado ponto em relação ao total de textos, que é de 136.

ANEXO I

Capa do ENC/Letras/2001

PROVAO 2001

EXAME NACIONAL DE CURSOS

PROVA ①

CADERNO DE QUESTÕES

Instruções

1- Você está recebendo:

- a) este caderno com o enunciado das questões **objetivas, discursivas** e relativas às suas impressões sobre a prova, obedecendo à seguinte distribuição:

Partes	Questões	Páginas	Peso de cada parte
Questões objetivas	1 a 40	2 a 11	50%
Questões discursivas e Rascunho	1 a 3	12 a 13	50%
Impressões sobre a prova	41 a 53	14	- - -

- b) 1 Folha de Respostas destinada às respostas das questões objetivas e de impressões sobre a prova. O desenvolvimento e as respostas das questões discursivas, a caneta esferográfica de tinta preta, deverão ser dispostos nos espaços especificados.

2- Verifique se este material está em ordem e se o seu nome na Folha de Respostas está correto. Caso contrário, notifique imediatamente a um dos Responsáveis pela sala.

3- Após a conferência, você deverá assinar a Folha de Respostas, a caneta esferográfica de tinta preta, e assinalar o gabarito correspondente à sua prova ①, ②, ③ ou ④. Deixar de assinalar o gabarito implica anulação da parte objetiva da prova.

4- Na Folha de Respostas, a marcação das letras, correspondentes às suas respostas (apenas uma resposta por questão), deve ser feita preenchendo todo o alvéolo a lápis preto Nº 2 ou a caneta esferográfica de tinta preta, com um traço contínuo e denso.

Exemplo: A B C D E

5- Tenha cuidado com a Folha de Respostas, para não a dobrar, amassar ou manchar.

6- Esta prova é individual, sendo vedadas qualquer comunicação e troca de material entre os presentes, consultas a material bibliográfico, cadernos ou anotações de qualquer espécie, ou utilização de calculadora.

7- Você pode levar este Caderno de Questões.

8- Quando terminar, entregue a um dos Responsáveis pela sala a Folha de Respostas e assine a Lista de Presença. Cabe esclarecer que nenhum graduando deverá retirar-se da sala antes de decorridos 90 (noventa) minutos do início do Exame.

OBS.: Caso ainda não o tenha feito, entregue ao Responsável pela sala as respostas da Pesquisa e as eventuais correções dos seus dados cadastrais. Se não tiver trazido as respostas da Pesquisa você poderá enviá-las diretamente ao INEP (Edifício - Sede do MEC, Anexo I - Esplanada dos Ministérios, Bloco "L" - Brasília, DF - CEP 70047-900).

9- Você terá 4 (quatro) horas para responder às questões objetivas, discursivas e de impressões sobre a prova.

OBRIGADO PELA PARTICIPAÇÃO!

MEC
Ministério da
Educação

INEP
Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais

DAES
Diretoria de Avaliação
e Acesso ao Ensino Superior

Consórcio
Fundação Cesgranrio/Fundação Carlos Chagas

LETRAS

ANEXO III

Texto original, publicado em Marcuschi (2001b)

O outro lado da ilha

Essa história começa com uma família que vai a uma ilha passar suas férias. Quando eles chegam eles vão logo explorando a ilha e explodem uma barreira que os impediam de passar para o outro lado da ilha.

Quando eles foram dormir eles perceberam que os bezerros começaram a correr e que quando eles foram ver o que estava assustando os bezerros. Quando eles de repente, com uma patada só um caranguejo gigante os atacou.

Debora que era sua esposa começou a chorar dizendo que queria ir embora.

Quando amanheceu eles foram ver como estava o barco, para ir embora e perceberam que o barco não estava lá. Os homens saíram para explorar a ilha, e no meio do caminho encontraram um caranguejo que estava no penhasco. Eles não quiseram saber e atiraram no caranguejo que caiu ribancera a baixo. Mais o marido de Debora, desmaiou e seu irmão não tinha como ajudá-lo, por isso foi chamar ajuda. Quando chegou em casa chamou logo seu sobrinho Ivan para ajudar ele a trazer seu irmão. Quando os dois chegaram lá ele não estava mais lá. Quando eles estavam voltando, Ivan teve a idéia de fazer um farol com a torre que havia na ilha. Ele foi com sua prima e com seu cachorro. E tudo deu certo, mas quando eles estavam indo embora da ilha, os caranguejos estavam na porta da torre fazendo com que eles não pudessem sair daquele labirinto. Eles dois tiveram várias idéias mais nenhuma dava certo. Em casa Debora havia avistado seu marido chegando com um homem. Na torre Ivan teve a idéia de jogar a lanterna a querosene nos caranguejos. Quando eles jogaram-na nos caranguejos eles saíram correndo em direção a mata e com isso a mata pegou fogo. Da casa dava pra ver o fogo, então todos saíram correndo para apagar o fogo. Eles apagaram o fogo e foram dormir e quando acordaram avistaram um barco e foram embora.