

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

HELOISA HELENA DOS SANTOS

v.1.

**SENTIDOS POSSÍVEIS NA RELAÇÃO DO SUJEITO COM A LÍNGUA
PORTUGUESA: AS “PÉROLAS DO ENEM”.**

Pouso Alegre, MG
2014

HELOISA HELENA DOS SANTOS

**SENTIDOS POSSÍVEIS NA RELAÇÃO DO SUJEITO COM A LÍNGUA
PORTUGUESA: AS “PÉROLAS DO ENEM”.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem para obtenção do título Mestre em Ciências da Linguagem.

Área de Concentração: Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Paula Chiaretti

**Pouso Alegre, MG
2014**

Santos, Heloisa Helena dos.

“Sentidos Possíveis na relação do sujeito com a língua portuguesa: “Pérolas do ENEM” / Heloisa Helena dos Santos – Pouso Alegre: UNIVÁS, 2014.
105f.: il,

Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre – MG, 2014.

Orientadora: Paula Chiaretti

1.Discurso. 2.ENEM. 3. Sentido. 4.Sujeito-autor. 5.Sujeito-leitor. 6.Equívoco
I.Chiaretti,Paula. II.

Universidade do Vale do Sapucaí. III.Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada " **SENTIDOS POSSÍVEIS NA RELAÇÃO DO SUJEITO E A LÍNGUA PORTUGUESA: AS PÉROLAS DO ENEM** " foi defendida, em 12 de dezembro de 2014, por **HELOISA HELENA DOS SANTOS**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº98006466, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:



Profª. Drª. Paula Chiaretti

Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora



Profª. Drª. Dionéia Motta Monte Serrat

Universidade de Ribeirão Preto - UNAERP
Examinadora



Profª. Drª. Maria Onice Payer

Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

**Dedico este trabalho
aos homens da minha vida - Paulo, meu marido,
pela cumplicidade. Gustavo e Thiago, meus filhos,
razão da/na busca por dias melhores...
amor incondicional.**

AGRADECIMENTOS

Do lugar que ocupo de cristã, agradeço a Deus por tudo, pois sem Ele nada seria possível.

Do lugar que ocupo de orientanda, agradeço minhas orientadoras: Profa. Dra. Caciene Souza de Medeiros pelo início dos trabalhos e Profa. Dra. Paula Chiaretti pela continuidade e finalização da obra.

Do lugar que ocupo de aluna do curso de pós-graduação em Ciências da Linguagem, agradeço às professoras: Dra. Juliana Santana Cavalari e Dra. Onice Payer pelo carinho e orientações que em muito contribuíram para o meu crescimento acadêmico. Em especial à Profa. Dra. Eni Orlandi pelo altruísmo e compreensão, quando para mim, trilhar o caminho parecia impossível.

Do lugar que ocupo de filha, agradeço aos meus pais, pelo apoio incondicional.

Do lugar que ocupo de mãe, agradeço meus filhos, Gustavo e Thiago pela compreensão na falta quando tinha os compromissos acadêmicos.

Do lugar que ocupo de esposa, agradeço meu marido, Paulo, pelo carinho, dedicação e apoio quando eu tinha que estudar e escrever os trabalhos.

Aula de Português

A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.

A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério.

Carlos Drummond de Andrade.

RESUMO

Este trabalho objetivou deslocar a noção de erro instituída pela regra da norma culta, por meio de análises discursivas de “pérolas”. A análise buscou demonstrar a equivocidade da língua, avessa à normatização, apesar do estabelecimento noção gramatical de ambiguidade. Pelo viés da Análise do Discurso e tendo como base a materialidade discursiva as “pérolas do Enem 2013”, foram observados certos modos de relação dos sujeitos com a língua portuguesa. Foram analisados os enunciados escritos e os comentários sobre estes enunciados que fazem repercutir certos efeitos do processo histórico de institucionalização da língua na relação “certo ou errado”. Para fins de apresentação do trabalho, convencionou-se denominar o sujeito que produz o texto de redação do Enem de sujeito-autor, enquanto o sujeito que comenta a produção escrita é denominado como sujeito-leitor, embora ambos produzam discurso. Como dispositivos analíticos foram elencados conceitos como equívoco, formações discursivas, interdiscurso/intradiscurso, constituição/enunciação do discurso, repetição, memória e pré-construído. Dentro da complexidade do material, foi considerado também o lugar/posição social. Os aspectos a serem abordados neste estudo, certamente contribuirão para a compreensão dos diversos processos de constituição do sujeito na linguagem. Tal compreensão levará em consideração a interpretação e suas aberturas, contribuindo com a discussão sobre os processos de ensino e aprendizagem. Esta dissertação observa que a compreensão da leitura não é somente orientada pelas marcas gráficas do texto, mas, sobretudo, pelo o que estas marcas têm a dizer sobre o modo como o sujeito-leitor apreende e interpreta o discurso do sujeito-autor, ou seja, efeitos de sentido no discurso. A leitura é algo significativo e para ser entendida deve levar em consideração o sujeito enuncia a partir de condições específicas de produção, que determinam a constituição de um sujeito no seu encontro com a língua.

Palavras-chave: discurso, Enem, sentido, sujeito-autor, sujeito-leitor, equívoco.

ABSTRACT

This work aimed to delocate the notion of error established by rule of the cultured, through discursive analysis of "pearls". The analysis at verifying possible the equivocality of language, averse to standardization, despite the establishment notion of grammatical ambiguity. Our goal, by the bias of discourse analysis and discursive materiality based on "pearls of ENEM 2013", were observed different of person's relation with the Portuguese language. We analyzed the written statements and comments on these statements that do reflect certain effects of the historical process teaching of Portuguese language education the relation "right or wrong". This work aims to produce a reflection person who produces the text of the essay Enem of subject-author, while the who comments on the written work is termed as subject-reader, although both produce discourse. As an analytical device were listed concepts such as misconception, discursive formations, interdiscourse / intradiscourse, discourse constitution/enunciation, repetition, silencing and pre-built, addressed this complexity and considering the social place. The dimensions to be considered in this study certainly will contribute to the understanding of the various processes of Constitution of the subject in the language. Such understanding will take into consideration the interpretation and its openings, contributing to the discussion on the teaching and learning processes. This essay notes that reading comprehension is not only guided by the graphical text marks, but to occupy dominant discursive positions, are marks of the subject-reader grasps and interprets the speech of the subject-author, effects of sense in discourse. Reading is something meaningful and to be understood should take consideration the subject sets out from specific conditions of production, which determine the Constitution of a subject on your date with your language.

Keywords : discourse, Enem, sense, subject-author, subject-reader, misconception.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E DESIDENTIFICAÇÃO.....	19
1.1 – O Corpo Estranho: A Proposta do Enem 2013.....	25
1.2 - “As Pérolas”: Os Efeitos da Ideologia de Língua e os Falantes de Língua Portuguesa	33
1.3 - Normatização: O Enem Como Parte de um Aparelho Ideológico do Estado.....	35
CAPÍTULO 2:	
A EQUIVOCIDADE DA/NA LINGUAGEM E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS.....	38
2.1 - Produções de Sentidos nos Processos de Interpretação.....	45
2.2 – A Subjetivação e Identificação no Processo de Escrita.....	47
2.3 - Processos Discursivos da/na Memória.....	48
2.4 - Os Sentidos de Resistências no Processo Discursivo.....	53
2.5 - Efeitos Discursivos na Relação Intradiscurso e Interdiscurso.....	58
CAPÍTULO 3:	
AS (DES)CONTRUÇÕES DE SENTIDOS E OS EFEITOS DE PRÉ- CONSTRUÍDO NAS PÉROLAS DO ENEM	65
3.1 - Os Desdobramentos dos Sujeitos nas Diferentes Posições.....	71
3.2 - A Mídia no Processo de Individuação e Universalização do Sujeito.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90
ANEXOS	95

ANEXO A – NARRAÇÕES SOBRE AS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO ÀS AULAS DE LINGUA PORTUGUESA/2013	95
ANEXO B - 16 PÉROLAS DO ENEM DE 2013 – REDAÇÃO SOBRE EFEITOS DA IMPLANTAÇÃO DA LEI SECA NO BRASIL – IMAGINA O QUE SAIU DE PÉROLA DESTE ENEM!!! KKKKKKKK... 0.....	101
ANEXO C – INFORMAÇÕES SOBRE O SISTEMA AVALIATIVO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO/ ENEM	103

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Proposta de Redação do ENEM 2013 “Efeitos da Implantação da Lei Seca no Brasil”	26
Figura 2 – Redação de um candidato do ENEM 2013.....	40

INTRODUÇÃO

*Compreender, eu diria, é saber que
o sentido poderia ser outro.*
(ORLANDI,1988, p.12)

A opção por realizar esta pesquisa está fundamentada na prática como docente, uma vez que atuo como professora voluntária das disciplinas: “Gramática” e “Literatura” em um cursinho pré-vestibular, Curso Assistencial Centro de Inteligência do Cruzeiro – CACIC, que atende pessoas carentes, na cidade de Itajubá/MG. Esse cursinho tem como objetivo habilitar jovens de baixa renda a ingressar na vida acadêmica. Os alunos interessados passam por duas etapas de processo seletivo: prova escrita e entrevista para comprovação de renda familiar. Após aprovados, frequentam as aulas ministradas por professores voluntários, de segunda a sexta, período noturno, na *Escola Municipal Teodomiro Santiago*, localizada no município de *Itajubá-MG*. Durante o ano, os alunos participam de diversos simulados para testar seus conhecimentos para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Neste contexto, é possível observar algo bastante particular sobre as diversas críticas em relação às produções escritas de alunos do ensino médio, principalmente quando esses sujeitos estão envolvidos em um sistema de avaliação do ensino propriamente dito. As críticas referem-se usualmente a “problemas com escritas”.

A língua institucionalizada/padrão é política: de acordo com a *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*¹ em seu artigo 13º que trata da nacionalidade, diz-se: “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”. Portanto, de acordo com esta Constituição, podemos concluir que o domínio da norma culta, dado pelo Estado, além de ser um caminho, um lugar/posição de ascensão social (efeito do pré-construído), é também uma cobrança da sociedade de acordo com a materialidade presente nesta pesquisa.

Durante os anos de 2013 e 2014, como pesquisadora, observei, dentro da rotina didática, a posição dos alunos em relação à prática da língua culta, no aspecto da formalidade, dentro de organizações instituídas oficialmente pelo Estado.

¹A **constituição de 1988** é a atual carta magna da República Federativa do Brasil. Foi elaborada no espaço de 20 meses por 558 constituintes entre deputados e senadores à época, e trata-se da sétima na história do país desde sua independência. Promulgada no dia 5 de outubro de 1988, ganhou quase que imediatamente o apelido de **constituição cidadã**, por ser considerada a mais completa entre as constituições brasileiras, com destaque para os vários aspectos que garantem o acesso à cidadania. <http://www.infoescola.com/direito/constituicao-de-1988/>

No início do ano de 2013, ao conversar com os alunos, no primeiro dia de aula, para conhecê-los melhor, pedi a eles que escrevessem sobre a(s) expectativa(s) em relação às aulas de Língua Portuguesa e qual(is) seria(m) a(s) maior(es) dificuldade(s) quanto ao(s) conteúdo(s) da língua em questão (anexo A), a identificação do nome no texto não foi necessária, pois o objetivo discursava na tentativa de direcionar as aulas de maneira satisfatória para ambos (professora e alunos). Vejamos as respostas transcritas do anexo A:

Aluno 1: “Eu espero uma aula produtiva e com explicações claras...”.

Aluno 2: “Espero que aprimoremos a gramática de nossa escrita para escrevermos com mais coerência...”.

Aluno 3: “Espero compreender a gramática, para que eu seja beneficiada com a utilização e a escrita da língua portuguesa...”.

Aluno 4: “Espero aprender mais a gramática para melhor o como escrever e falar e para fazer um bom Enem...”.

Aluno 5: “Espero em aprender mais e solucionar minhas dúvidas...”.

Aluno 6: “Acentuação gráfica

Verbos

Classes gramaticais

Pontuação

Reformas ortográficas...”.

Aluno 7: “encontro vocálicos

Reforma ortográfica

Acentuação...”.

Aluno 8: “Aprender as partes da gramática nas quais tenho dúvidas...”.

Aluno 9: “Aprender a escrever corretamente as palavras, saber a pronúncia correta das palavras e rever algumas coisas que não me lembro...”

*Aluno 10: “Estudo sobre acentuação
Estudo correto da escrita de algumas palavras
Entender sobre alguns pronomes”.*

Aluno 11: “Espero adquirir, através das aulas, conhecimento da língua portuguesa para que eu possa ter um bom desempenho na redação do ENEM e consiga, assim, o curso superior que desejo....”

Aluno 12: “Espero que eu aprenda bastante, sobre tudo de gramática que possa cair no ENEM, que eu tire minhas dúvidas e minhas dificuldades...”

Aluno 13: “Espero aprender gramática de maneira com a qual eu possa me interessar, pois a matéria não me agrada muito...”

Aluno 14: “Espero aumentar meu pequeno conhecimento nessa área da língua portuguesa...”

Aluno 15: “Uma aula bem dinâmica e bem humorada...”

Aluno 16: “muito aprendido, sobre TUDO...”

Na análise das respostas dos alunos, para o planejamento das aulas (posição de professora), foram elaboradas questões voltadas especificamente para o Enem, com abordagens nas dificuldades apresentadas e tendo em vista o papel de professora voluntária dentro daquela organização de ensino.

Como pesquisadora, pude verificar algo mais significativo do que apenas ensinar os conteúdos não assimilados em anos anteriores, havia nesse material (descrito acima e anexo A), uma possibilidade de pesquisa sobre a relação conflituosa do sujeito com a língua portuguesa.

De um modo geral, a disciplina de língua portuguesa parece não ter produtividade para os alunos, não é agradável, não possui explicações claras, dependência mecânica de regras para uma escrita satisfatória, não é dinâmica, etc.

Foram adotadas, nos planos de aulas, atividades didáticas com questões a respeito do funcionamento da linguagem com o objetivo de minimizar a relação conflituosa dos alunos com a língua portuguesa, oferecendo a eles uma oportunidade de um outro olhar para a disciplina, de forma prazerosa. Como? Questionando a regra da língua portuguesa durante as explanações de aulas, exercícios, gabaritos, etc.; comparando as “formas de falar” em diversas regiões de nosso país, questionando os preconceitos linguísticos; analisando as elaborações das questões do Enem relativas à língua, etc.

Na posição de professora, os conteúdos da gramática normativa escolar seriam ensinados. Porém, na posição de analista do discurso, compreender o processo relacionado ao sujeito com a língua normativa foi fundamental para auxiliar na pergunta de pesquisa desta dissertação.

No início do ano de 2014, no primeiro dia de aula, também com o mesmo objetivo de conhecer os alunos, realizei entrevistas individuais, em sala de aula, com as seguintes questões: 1) qual é o nome? 2) qual curso pretendido? 3) qual a relação do aluno com a Língua portuguesa? Obteve-se as seguintes tabelas quanto aos itens 2 e 3:

T. de alunos	Curso: Engenharia	Curso: Direito	Curso: Enfermagem	Curso: Biologia
20	14	2	3	1

Tabela: 01 – Cursos pretendidos pelos alunos.

Total de alunos	Gostam	Mais ou menos	Antipatizam
20	0	2	18

Tabela: 02 – Relação dos alunos com a Língua Portuguesa.

Diante deste quadro, o desafio continuou o mesmo do ano anterior: minimizar os conflitos dos alunos com a disciplina de Língua Portuguesa e trabalhar em fundamentos para a pesquisa.

No dia 21 de outubro de 2014, fui surpreendida com resultado de uma avaliação realizada na primeira semana de outubro pelos alunos do cursinho em relação aos professores que lá ministraram disciplinas. Alguns dos alunos que não simpatizavam com a Língua Portuguesa, passaram a gostar de estudar a disciplina.

Diante destes acontecimentos ocorridos durante os anos de 2013 e 2014, pergunta-se: Por que, após 12 anos aproximadamente de vida escolar, os falantes da língua portuguesa não (re)produzem textos com as devidas competências linguísticas que são exigidas pela esfera pública?

Mariani (1988, p. 105) apresenta questões relativas ao ensino para as classes populares, e chama a atenção para o estranho fato de o falante da língua portuguesa, língua materna, não obter êxito nos estudos da própria língua, dizendo o seguinte:

São muitas e recorrentes as discussões sobre questões relativas ao ensino para as classes populares. Fala-se em modernização e adequação do currículo à realidade do aluno, conforme a “ordem do dia”, novas temáticas – cidadania, ecologia, ética são introduzidas, ou ainda, antigas ideias reaparecem recicladas: turno único ou não, aprovação direta ou não, etc. Discussões, quando dizem respeito ao ler e escrever, reintroduzem de modo inevitável o tema do fracasso escolar. É sabido que alunos são sistematicamente reprovados na própria língua materna porque não reproduzem satisfatoriamente o comportamento linguístico esperado...

De alguma forma, a realidade dos alunos cursinho CACIC e os estudos teóricos de Mariani (1988), apontam à hipótese de que em algum dado momento, no percurso desses sujeitos/alunos falantes, ocorre a identificação e desidentificação desses sujeitos-autores com a língua portuguesa ensinada na instituição escolar.

Diante deste quadro, foi formulada a seguinte pergunta geral de pesquisa “Quais podem ser os efeitos de sentidos de Língua Portuguesa sobre os sujeitos?”.

Para responder esta questão, foram realizadas análises, mobilizando dispositivos teóricos e metodológicos da Análise do Discurso desenvolvidos por Pêcheux, na França, e por Orlandi, no Brasil. O material analisado se relaciona ao reconhecimento e interpretação de “erro” ou “desvio da norma culta” em comentários sobre redações produzidas durante o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) - Anexo 2 intitulado “16 PÉROLAS DO ENEM DE 2013 – REDAÇÃO SOBRE EFEITOS DA IMPLANTAÇÃO DA LEI SECA NO BRASIL – IMAGINA O QUE SAIU DE PÉROLA DESTE ENEM!!! KKKKKKKK...”

Porém, no percurso da pesquisa, essa pergunta inicial e geral foi sendo deslocada, sendo então formulada uma nova questão: relacionada à incidência da linguagem e não apenas da língua, pois a primeira envolve um sistema incompleto que

produz sentidos que não são unívocos, mas sim polissêmicos e relativos às condições nas quais são produzidos e a segunda envolve um sistema fechado, segundo estudos de Saussure. A Análise do Discurso trabalha com a língua em funcionamento, não se limita no fechamento e na imobilidade da estrutura.

A partir de então, passamos, como será possível verificar mais a frente, para uma outra questão de pesquisa: “Como compreender o recurso ao humor nessa peça discursiva?”. Nessa discussão, tornou-se necessário mobilizar o conceito de equívoco.

E por que a escolha deste *corpus*? Não é difícil encontrarmos por meio de uma simples pesquisa na internet as famosas “pérolas do ENEM²” que poderiam ser consideradas uma das formas de agressões aos sujeitos falantes da Língua Portuguesa causando, talvez, a desidentificação, que segundo Pêcheux (1997, p. 213) seria uma ruptura inscrita numa determinada formação discursiva com a qual eles se desidentificam, mas que os constitui como sujeitos.

O conteúdo das “pérolas” é objeto de ironias, deboches e risadas produzindo um *efeito de tensão da relação do sujeito com a língua*³.

Antes de tudo, nesta pesquisa, houve a preocupação, quanto a veracidade das “pérolas do Enem”, se de fato, seriam respostas de estudantes do Ensino Médio que se prepararam para o ingresso na universidade.

Acessando o sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) não foi possível obter informações sobre a veracidade dessas produções. No entanto, ainda assim se configuram, como veremos, lugares privilegiados de análise e observação do funcionamento da linguagem.

Um questão que colocaria em dúvida a veracidade das chamadas “pérolas” gera em torno de como alguém poderia ter acesso às respostas das provas e redações, tendo em vista que as correções ocorrem dias após a realização do exame e de forma sigilosa, que segundo o Inep, os responsáveis pelas correções assinam um termo de sigilo se comprometendo a não divulgar o material lido e corrigido.

Outras questões que nos colocamos dizem respeito a outras formas, além de vazamentos, pelas quais surgiriam essas “pérolas” e quando elas de fato iniciaram. Também não foi possível localizar ao certo o histórico do início dessa prática. Mas, ao longo das últimas décadas, estas “pérolas” vêm sendo publicadas em sítios,

²Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores.

³Maria OnicePayer (aulas, comunicação pessoal, 2013, 2014) e *Organon* 35. 2003, vol.17, n.35.

principalmente humorísticos, com divulgações por meio de e-mails, que circulam pela internet em todo o país. Devido à grande circulação, do ponto de vista da história da língua portuguesa no Brasil, esse fato convoca à sua interpretação. Por que e como determinadas formas da língua podem produzir o riso?

Pelas pesquisas, percebemos que algumas pessoas, a fim de produzir peças humorísticas, enviam suas sugestões para *blogs* específicos na área de humor, e estes listam e publicam aquilo que consideram “pérolas”. Essa materialidade costuma circular na rede por meio desses *blogs* ou correntes de *e-mail*.

Outro fato que se destacou foi o de que em muitos desses sítios, essas “pérolas” são comentadas por outros usuários, de maneira crítica e/ou irônica. Tanto as “pérolas”, quanto esses comentários, e mais precisamente o conjunto dos dois fora tomado como objeto de nossa investigação.

Poderíamos nos perguntar ainda, quem seriam os comentaristas das “pérolas”? Não se sabe ao certo, alguns dele até se manifestam dizendo de que posição falam. É o caso, por exemplo, de alguns professores de língua portuguesa que manifestam certos descontentamentos com a educação em geral. Existe a possibilidade de que os próprios alunos, ou pessoas relacionadas a eles, enviam seus textos para alimentar estes blogs.

Enfim, verdadeiras ou não, as pérolas supostamente escritas por estudantes que fizeram o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) são motivos de deboches e podem ser consideradas uma materialidade que circula em um meio de fácil acesso para quase toda população, o que justifica o interesse em analisá-las.

Na estrutura do trabalho, abordaremos os campos de conhecimento da Análise do Discurso dando ênfase aos conceitos de equívoco e pré-construído. Logicamente outros conceitos aparecerão, tais como: memória, interdiscurso/intradiscurso, constituição/enunciação, formações discursivas, repetição, silenciamento etc. *nas diferentes formas de identificação do sujeito com a língua através da historicidade*⁴.

No primeiro capítulo, analisaremos as formações discursivas em torno do sintagma nominal “pérolas do ENEM” em confronto com o imaginário que se tem de língua portuguesa, como disciplina escolar, considerando os efeitos históricos da constituição da língua portuguesa no Brasil. Serão utilizados os princípios e fundamentos teóricos da Análise do Discurso, sobre a estreita relação da linguagem com

⁴Discussões em sala de aula, disciplinas: Análise do Discurso e Seminário Avançado ministrado pela professora Doutora Maria Onice Payer, com base no artigo do livro ENELIN 2013 – Programa de Pós-Graduação em Ciências e Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí.

sujeito, a história e a ideologia. Nesse sentido, trataremos dos conceitos necessários para a compreensão da relação dos sujeitos com a língua escrita.

No segundo capítulo, analisaremos os equívocos, os processos de identificação do sujeito por meio da língua portuguesa e como esses processos determinam o modo de inscrição e de identificação dos sujeitos frente à legitimidade da língua em situações oficiais, no caso avaliação do Enem. O equívoco é propriedade fundamental da linguagem atravessada pela falha. Segundo Pêcheux (1997, p. 51), é importante compreender “o fato linguístico do equívoco como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico”, já que ele trabalha “no ponto em que cessa a consistência da representação lógica”.

No terceiro capítulo, analisaremos o conceito de pré-construído nos recortes das “pérolas”. Segundo Pêcheux (1997), o pré-construído é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do “pré-construído”. O já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.

Segundo esse conceito de pré-construído de Pêcheux, o sujeito não tem consciência, ou total consciência, do quanto e de que forma seu discurso é elaborado em função do discurso do outro (o pré-construído) e este pré-construído é caracterizado pela dispersão, pela desorganização, não se constituindo linearmente.

Por último, apresentamos algumas considerações finais que tratam da abertura que esse trabalho proporcionou às discussões sobre as quais se debruçou sem fechar as suas possibilidades de desdobramentos.

CAPÍTULO 1

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E DESIDENTIFICAÇÃO

*“A palavra distingue os homens e os animais;
a linguagem distingue as nações entre si.
Não se sabe de onde é um homem antes
que ele tenha falado”.*
Jean-Jacques Rousseau

Uma das noções trabalhadas na Análise do Discurso é a de que o sujeito se constitui por sua filiação a uma dada formação discursiva e a uma memória discursiva segundo Pêcheux (1997, p. 155). Sendo assim, considerando o texto como um discurso materializado, existe a possibilidade de observar os vestígios dessa constituição (que se relaciona à sociedade e à História) por meio da re(formulação) do dizer/escrita.

Através da tomada dos textos abaixo (*corpus* de análise, intitulado “Pérolas do Enem 2013”), procuraremos observar o processo de identificação desses sujeitos por meio de uma análise da materialidade na escrita. Também objetivamos interpretar o efeito de humor que esse discurso produz, considerando a noção de equívoco na/da língua que faz emergir sentidos outros, imprevisíveis, que subvertem aqueles instituídos. Interessa-nos observar a forma como o discurso humorístico, no qual a língua portuguesa aparece como alvo de comentários irônicos, num jogo de palavras, faz irromper o real dos sentidos. Pode-se mostrar a formação disto pela/na história da língua portuguesa no Brasil.

Mediante o resultado de uma avaliação de grande porte, como é o caso do Enem – Exame Nacional do Ensino Médio –, especificamente em relação aos comentários acerca dos fracassos das redações (que pressupõem conhecimentos específicos de regras de uma língua não alcançados), os processos discursivos em funcionamento se desenvolvem de múltiplas formas. Porém, têm uma direção que se especifica na história, pelo mecanismo ideológico de sua constituição; sendo assim, conhecer a constituição desses sentidos sobre o fracasso e sobre as regras previstas pela língua (na figura da gramática tradicional) torna-se fundamental nesta pesquisa.

Para fins de apresentação das análises, convencionou-se denominar o sujeito/candidato que produz o texto de redação no Enem como *sujeito-autor*, enquanto o *sujeito-leitor* é aquele que comenta a produção escrita desse sujeito-autor, embora ambos sejam leitores e autores de textos/discursos simultaneamente conforme observado nos recortes abaixo:

***PÉROLAS DO ENEM DE 2013 – REDAÇÃO SOBRE EFEITOS DA IMPLANTAÇÃO DA LEI SECA NO BRASIL – IMAGINA O QUE SAIU DE PÉROLA DESTE ENEM!!!
KKKKKKKK...***

Fonte: <http://batblz.com/corvo/perolas-Enem-2013/>. Acesso em 26 de maio de 2014.

(recorte 01)

Sujeito-autor: “Na lei seca dos estados unidos surgiram muitos mafiosos mas no brasil ainda não apareceu issoporque o governo esta de olho nas manifestações.”

Sujeito-leitor: esse daí é esperto, tocou em assuntos do momento e no grande problema das máfias, eu daria 100

(recorte: 02)

Sujeito-autor: “Falta de bebida faz as pessoa dirigir triste”

Sujeito-leitor: =/

(recorte: 03)

Sujeito-autor: “o bafotro é tipo pegadinha. eles manda voce beber mas num sai nada. a poliça devia ser mais séria.”

Sujeito-leitor: policia é mto zoeira axo que silveo santos paga ela pra fazer pegadinhas

(recorte: 04)

Sujeito-autor: “A lei seca também conhecida como lei da fisica ou lei 11-705/2008 melhora os direitos humano.”

Sujeito-leitor: queria experimentar ser essa pessoa por alguns minutos e descobrir como é a vida nesse universo

(recorte: 05)

Sujeito-autor: “A desigualdade é grande no Brasil até na lei. o Rio de Janeiro consegue comprar etilômetros mas aqui no Maranhão a polícia só tem dinheiro para bafômetro.”

Sujeito-leitor: no dia que ele descobrir que são a mesma coisa ele vai se sentir no primeiro mundo

(recorte: 06)

Sujeito-autor: “já que não pode beber a presidente Dilma deveria liberar a maconha que faz dirigir bem relaxado e tranquilo”

Sujeito-leitor: afinal existe melhor momento de discurso pró-cannabis que na redação do ENEM?

(recorte: 07)

Sujeito-autor: “Quem bebe e dirige tem que no mínimo morrer.”

Sujeito-leitor: no MÍNIMO

(recorte: 08)

Sujeito-autor: “Quando a pessoa morre em acidentes por causa da bebida além de perder a vida ela pode perder a carteira de motorista.”

Sujeito-leitor: perder a vida tudo bem, mas a carteira aí já é demais pra aguentar

(recorte: 09)

Sujeito-autor: Meu pai inclusive ano passado sofreu um acidente fatal mas infelizmente ele passa bem e hoje está no aa.”

Sujeito-leitor: “aa” deve ser o nome de um centro espírita (que infelizmente é ótimo)

(recorte: 10)

Sujeito-autor: “A Lei Seca tem esse nome por que sem cerveja a gente dirige com a garganta seca”

Sujeito-leitor: hmmm... ctz, cara?

(recorte: 11)

Sujeito-autor: No rio de janeiro não pode dirigi bebendo mas pode ouvi fank, ainda não existe lei pra isso.”

Sujeito-leitor: relaxa, os deputados do ministério do bom gosto musical estão trabalhando nesse projeto

(recorte: 12)

Sujeito-autor: “Acho a policia muito errado eles são grosso com o trabalhador que quer apenas se divertir com uma ceveginha.”

Sujeito-leitor: a polícia do português é generosa, porém

(recorte: 13)

Sujeito-autor: “A minha poposta é ter carro gratis se vc beber mas não vou candidatar pois sou de menor.”

Sujeito-leitor: meu filho, a redação pedia proposta de intervenção, não plano de governo

(recorte: 14)

Sujeito-autor: “as mortes diminuíram porém tem mais gente viva do que antes. graças a Deus.”

Sujeito-leitor: escreveu Deus com D maiúsculo, vai pro céu

(recorte: 15)

Sujeito-autor: “Eles deviam trocar o bafômetro e mandar fazer o 4 com as pernas pois eu sei fazer o 4 quando estou bêbado”

Sujeito-leitor: a melhor proposta até agora

Primeiramente, observemos o sintagma “**pérolas do Enem**” referente ao material acima (que será analisado ao longo deste trabalho). No aspecto gramatical temos a combinação de um substantivo (pérola) e de um adjetivo (do Enem) formando um sintagma nominal. A função do adjetivo (do Enem) que se encontra preposicionado é o de modificar o substantivo (pérolas) que é, a partir de então, determinado como algo pejorativo.

O Novo Dicionário Aurélio (1975, p. 1.073) traz a seguinte definição para “pérolas”:

(Do lat. Vulg. **pernula*, dim.de perna, certo tipo de ostra, pelo it. * perla, com suarabácti] Sf. 1. Glóbulo duro, brilhante e nacarado, que se forma nas conchas de alguns moluscos bivalves. [Sin. (p.us.) margarita] 2. Conta feita desse glóbulo, e que se usa em objetos de adorno. Anel de pérola. 3. A cor da pérola (1). 4. Fig. Pessoa de grandes qualidades morais. 5. Fig. Gota de água; camarinha, lágrima: as pérolas do orvalho; duas pérolas lenhosas, envolvidas em catafilos imbricados [F.paral. (ant. e pop): perla] Adj. 2 g. e 2n.7 Que tem cor de pérola: “Estou de saia pérola e de blusa verde, estampadas com redodentos negros”. (Osmã Lins, nove, novena, p.25) 8. Diz-se dessa cor: lenço de cor pérola [Cf. pérola, do v. perolar e pérula.] ♦Deitar pérolas a porcos. 1. Favorecer, obsequiar, a quem não o merece. 2. Dizer coisa fina, preciosas, a quem não é capaz de entender.

O Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa (1975, p. 1.320) traz a seguinte definição para o substantivo pérolas:

Sf. (ant. perla, do ital. Perla) 1. Concreção calcária anormal em forma de glóbulo branco nacarado que, em redor de corpúsculos estranhos, se forma no interior das conchas de alguns moluscos, aljófar, madrepérola, nácar. 2.Fig. Pessoa de excelentes qualidades. 3. Gota límpida. 4. Lágrimas. 5.Camarinha de orvalho. 6.Gír. literária. Erro, distração etc., de autores, em seus textos. Sf. PL. Arquit. Pequenos glóbulos dispostos em série nas molduras – P.-apingentada: pérola periforme. P.- cultivada: a que só se obtém artificialmente. P. - oriental: a pérola mais fina. P.- russa, Bot.: planta da flora brasileira (*Uromyces Wulffae*). P.- da aurora, Poét: o orvalho matutino. P. - de estilo: belezas estilísticas. P.-vegetal: planta euforbiácea (*Phyllantus Nobilis*). P.-verde: inseto neuróptero (*hemerobius perla*). Jogar pérolas aos porcos: a) obsequiar quem não merece; b) dizer coisas preciosas a quem não às entende.

O Mini-Aurélio (2003, p. 593), dicionário da língua portuguesa, traz a seguinte definição para o substantivo pérola: “pé-ro-la – *s.f.* 1.glóbulo duro, brilhante, nacarado, que se forma nas conchas dalguns moluscos bivalves. 2. *Fig.* Pessoas de ótimas qualidades morais”.

Em outro dicionário, da Língua Portuguesa, chamado de dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (1990, p. 791), também aparece o seguinte: “pérola. *s.f.* concreção calcária em forma de glóbulo, brilhante e nacarada, que se forma no interior de certas conchas, (fig) pessoa bondosa, de qualidades muito apreciáveis; gota de líquido muito limpo; camarinha de orvalho; lágrima”.

Na Wikipédia, acessada em 22 de março de 2014, temos a seguinte definição para o substantivo pérola:

Uma pérola (também designada por margarita) é um material orgânico duro e geralmente esférico produzido por alguns moluscos, as ostras, em reação a corpos estranhos que invadem o seu organismo, como vermes ou grãos de areia. É valorizada como gema e trabalhada em joalheria. As pérolas também podem ser obtidas de forma artificial, através de cultivo, para isso, insere-se no interior da ostra perlífera, entre o manto e a concha, um objeto minúsculo, causando uma pequena inflamação. É o envolver desse objeto com sucessivas camadas de madrepérola que forma a pérola. As pérolas podem durar até 150 anos.

O que se observa no caso do sintagma nominal “pérolas do Enem” é que o substantivo “pérola” substitui “erro” de língua portuguesa, quando produzimos uma paráfrase como “erros do Enem”. Contudo, de um ponto de vista discursivo, verifica-se a possibilidade de voltar o olhar para as expressões encontradas na definição do substantivo “pérola” no Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa “corpúsculos estranhos” e na Wikipédia: “[...] é um material [...] produzido [...], em reação a corpos estranhos que invadem o seu organismo”. Ora, “corpos estranhos” estão em oposição “a corpos normais/naturais/pertencentes à constituição”. Isso significa dizer que a produção do sujeito-autor não é ‘normal’. Na linha 7, na definição do Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa, tem-se a expressão “o que só se obtém artificialmente” e na linha 4, na definição da Wikipédia as expressões “[...] obtidas de forma artificial” se opõem a ‘forma natural’, tais expressões são construídas a partir de uma posição sujeito pertencente a classe de pessoas altamente letradas, logo em relação direta com a Formação Discursiva Dominante (FD dominante).

Como veremos mais adiante, de fato, os sentidos em fuga que se apresentam nos equívocos e desencontros produzidos pelos sujeitos-autores e sujeitos-leitores dão pistas da incidência de formações discursivas outras, distintas daquelas esperadas por aqueles que propõem o Enem, inscritos na FD dominante. Esses outros sentidos, estranhos e estrangeiros aos da proposta, engendram novas significações no interior dos discursos produzidos neste material. Isso nos permite a leitura de outros sentidos possíveis, e um deles, é o contraste entre o pejorativo e o apreciativo. Como pesquisadora, ficaremos com o apreciativo, porque neste caso específico, em que vamos analisar os comentários sobre as produções escritas (pérolas) dos candidatos do Enem, será de grande valor utilizar o sentido denotativo do substantivo pérola no material de análise. É por conta disso que podemos eleger tal material para análise e considerá-lo um objeto a ser investigado a partir da perspectiva da AD.

Pensando no *corpus* desta dissertação, à luz dos pensamentos de Orlandi (2011, p. 177) ao dizer que quando se pensa em análise discursiva, um dos primeiros aspectos a serem considerados são a relação da constituição do *corpus* e sua delimitação não através dos elementos empíricos, mas, sim, através dos dispositivos teóricos. A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem, não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que diferentes materialidades significam de modos distintos.

Assim, buscamos fundamentos que pudessem nos auxiliar no processo interpretativo, tomando por base a análise de um *corpus* específico que, no caso, é “pérolas do Enem”: tanto as formulações presentes nas redações quanto os comentários acerca dos fracassos em relação à língua portuguesa institucionalizada. O humor, sobre a própria língua, surge quando se toma o sentido pejorativo, porém, em nossas análises, tomaremos o sentido denotativo a partir do qual seguiram as sequências discursivas.

1.1 O Corpo Estranho: A Proposta do Enem em 2013.

Segundo Pêcheux (1997, p. 161), os sujeitos são interpelados em sujeitos pelas Formações Discursivas (FDs) que materializam no discurso e as Formações Ideológicas (FIs) que lhe são correspondentes.

FD está presente historicamente no interior de determinadas relações de classe e deriva de condições de produção específicas. Segundo Pêcheux (1997, p. 162), a FD identifica um domínio de saber e dissimula outros pela transparência de sentido que nela se constitui. Nesse sentido, ao pensarmos que o sujeito é interpelado em sujeito de seu discurso, afirmamos que a transparência de sentido se efetiva pela identificação (do sujeito) com a FD que o domina. Em nossas pesquisas, estamos levando em conta Formações Discursivas fortemente heterogêneas, uma na classe dominante e outra na classe dominada.

Orlandi (1999, p. 42-45) apresenta a noção de FD como sendo uma regionalização do interdiscurso, afirmando que:

embora essa seja uma noção polêmica, é básica na AD, pois permite compreender o processo de produção dos sentidos relacionado à ideologia e também possibilita o estabelecimento de regularidades no funcionamento do discurso; funciona como um princípio de organização para o analista e é parte da constituição dos discursos e dos sujeitos.

No entanto, perguntamo-nos: como afirmar que determinados discursos pertencem ou não a uma ou a outra FD? Entendemos que, num gesto interpretativo de analista, poderíamos dizer que a Formação Discursiva Dominante fornece, impõe a realidade e seu sentido para uma Formação Discursiva Dominada.

Desse modo, o sujeito não se dá conta de seu assujeitamento, de que está filiado a uma FD que o determina. Nesse sentido, esse conceito de FD, que se relaciona ao que pode e deve ser dito, ao mesmo tempo em que regula o que não pode e não deve ser dito, consiste num conjunto de saberes que determinam como devemos agir, falar, sem

nos darmos conta disso. Vejamos logo a seguir a figura 01 que trouxe a proposta de redação do Enem 2013:

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil", apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Qual o objetivo da "Lei Seca ao volante"?

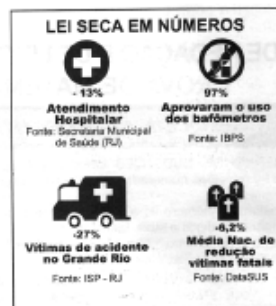
De acordo com a Associação Brasileira de Medicina de Tráfego (Abramet), a utilização de bebidas alcoólicas é responsável por 30% dos acidentes de trânsito. E metade das mortes, segundo o Ministério da Saúde, está relacionada ao uso do álcool por motoristas. Diante deste cenário preocupante, a Lei 11.705/2008 surgiu com uma enorme missão: alertar a sociedade para os perigos do álcool associado à direção.

Para estancar a tendência de crescimento de mortes no trânsito, era necessária uma ação enérgica. E coube ao Governo Federal o primeiro passo, desde a proposta da nova legislação à aquisição de milhares de etilômetros. Mas para que todos ganhem, é indispensável a participação de estados, municípios e sociedade em geral. Porque para atingir o bem comum, o desafio deve ser de todos.

Disponível em: www.dprf.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013.



Disponível em: www.brazil.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013.



Disponível em: www.operacaoleiseca.rj.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013 (adaptado).

Repulsão magnética a beber e dirigir

A lei da física que comprova que dois polos opostos se atraem em um campo magnético é um dos conceitos mais populares desse ramo do conhecimento. Tulipas de chope e bolachas de papelão não servem, em condições normais, como objetos de experimento para confirmar essa proposta. A ideia de uma agência de comunicação em Belo Horizonte foi bem simples. Ímãs foram inseridos em bolachas utilizadas para descansar os copos, de forma imperceptível para o consumidor. Em cada lado, há uma opção para o cliente: *dirigir* ou *chamar um táxi* depois de beber. Ao mesmo tempo, tulipas de chope também receberam pequenos pedaços de metal mascarados com uma pequena rodela de papel na base do copo. Durante um fim de semana, todas as bebidas servidas passaram a pregar uma pega no cliente. Ao tentar descansar seu copo com a opção *dirigir* virada para cima, os ímãs apresentavam a mesma polaridade e, portanto, causando repulsão, fazendo com que o descanso fugisse do copo; se estivesse virada mostrando o lado com o desenho de um táxi, ela rapidamente grudava na base do copo. A ideia surgiu da necessidade de passar a mensagem de uma forma leve e no exato momento do consumo.

Disponível em: www.operacaoleiseca.rj.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013 (adaptado).

Figura 01. Proposta de Redação do ENEM 2013 "Efeitos da Implantação da Lei Seca no Brasil" Fonte: <http://batblz.com/corvo/perolas-Enem-2013/> acesso em 26 de maio de 2014.

A proposta de redação do Enem/2013, descrita na primeira folha do caderno do segundo dia de prova, traz, além do tema, textos-suporte para o auxílio na escrita, e junto a isso o aluno precisaria articular seu conhecimento linguístico-discursivo a fim de apresentar e defender seu ponto de vista acerca do tema. Esse texto suporte, em nossa análise, poderia ser considerado o ‘corpo estranho que invadiu o organismo’ do sujeito-autor/candidato do Enem e em reação a essa invasão foram produzidas as “pérolas”.

Numa avaliação de âmbito nacional na qual é possível verificar alguns “erros ortográficos e sintáticos” inaceitáveis pela regra da língua padrão, temos uma materialidade de língua discursiva riquíssima (“pérola”⁵). Pensemos sobre a questão do sentido de quem é afetado pelas condições de produção das diversas regiões de nosso país. Não é objetivo reduzir a discussão ao espaço como determinante do sentido, mas de verificar que determinados traços históricos se materializam e nos permitem apreender os gestos de interpretação do autor e do leitor nos textos segundo Orlandi (2011).

Considerando a perspectiva teórica em que nos inscrevemos, entende-se que gesto interpretativo deve levar em conta a relação língua/sujeito/história. Segundo Orlandi (2001) deve ser considerada a relação com a exterioridade como constitutiva do processo discursivo. É muito importante olhar para o que “vem antes”, pois somente assim será possível compreender como a história da institucionalização da língua, a portuguesa, ressoa na atualidade, isto é, como a memória se atualiza e ressignifica em cada contexto sócio-histórico-ideológico no qual os sujeitos se significam.

Que língua cuja aplicação é exigida no ensino regular e na avaliação do Enem? A língua portuguesa. E por que, “alguém” diz com tanta convicção que uma dada formulação é correta ou não?

Segundo Garcia e Reis (2003) a língua portuguesa se origina do latim, idioma falado na região central da Península Itálica. A expansão do Império Romano contribuiu para que a língua latina passasse por inúmeras transformações e uma dessas transformações foi o que deu origem à língua portuguesa.

⁵ Aqui se pode localizar um primeiro momento que aponta à polissemia do significante pérola, que pode ser utilizado no sentido de algo raro e de valor, mas que no contexto que será apresentado, no caso, no texto que circula na internet e que visa um efeito de humor, é apresentado em seu sentido inverso (ironicamente), como algo descartável.

Quando os portugueses “descobriram” o Brasil em 1500, descobriram (e ignoraram) a língua: o tupi, língua indígena, dentre muitas outras. Nesse contexto, um passo foi dado para a mistura dessas duas línguas, segundo Orlandi (2001) com a instalação dos portugueses no Brasil, a língua trazida por eles começou a ser falada em um novo espaço-tempo.

Além do tupi, a língua portuguesa sofreu influência das línguas africanas, que chegaram ao Brasil em meados do século XVI com os escravos trazidos da África e mais tarde, com os episódios das imigrações, como a dos italianos, por exemplo, que teve como ápice o período entre 1880 e 1930. Sendo assim, a língua “brasileira” sofreu inúmeras influências.

Desde o início da colonização no Brasil até a expulsão dos holandeses em 1654, a língua portuguesa era falada por um pequeno número de pessoas, apenas pelos letrados e grandes proprietários de terras, nesse período o que predominava era a língua dos índios. Em 1808, ainda de acordo com Orlandi (2001) com a chegada da família real portuguesa, e depois com a chegada dos negros escravizados, alteram-se as relações entre as línguas faladas no Brasil. Para a autora, a ação do Estado se fez sentir pela prática colonizadora em geral e, mais fortemente, pela imposição do ensino de língua portuguesa, dada a ação proibitiva ao ensino das línguas indígenas nas escolas dos Jesuítas e concomitante obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa. Isso nos leva a entender que há uma discursividade dominante em relação ao modo como se constitui a língua portuguesa no Brasil e os sentidos que circulam sobre a própria nacionalidade. A efetivação da dominação foi a imposição do uso da língua portuguesa no Brasil.

Em seu artigo “A Língua Brasileira”, Orlandi (2005, p. 29) escreve:

Esta é uma questão que se coloca desde os princípios da colonização no Brasil, mas que adquire uma força e um sentido especiais ao longo do século XIX. Durante todo o tempo, naquele período, o imaginário da língua oscilou entre a autonomia e o legado de Portugal.

E essa inquietude em relação à autonomia da língua e do legado de Portugal continua até os dias atuais. Segundo os estudos da autora, na Assembleia Constitucional de 1823, existiam pelo menos três posições definidas e antagônicas sobre língua falada no Brasil: 1) a defesa da língua brasileira; 2) outra que defendia o português como fonte de unificação; 3) os legalistas que “decidiam pela língua legitimada, a língua portuguesa. A conclusão foi a escolha do português, por decreto, como língua oficial do Brasil (MARIANI; SOUZA, 2000).

A insistência em nomear uma “língua nacional” brasileira continuou depois dessa Assembleia.

De acordo com os estudos de Orlandi, entrou para a História o debate de 1870 entre o escritor brasileiro José de Alencar, defensor da posição brasileira nativista, e o português Pinheiro Chagas, que afirmava o legado linguístico de Portugal (ORLANDI, 2005; GUIMARÃES, 2003).

Essa discussão adentrou o século 20. Em 1930 surge um debate na Câmara do Distrito Federal sobre o nome da língua falada no Brasil. Novamente, impôs-se o consenso de uma “língua nacional” indefinida. Em 1946, mais uma vez por decreto legal, a Constituição Brasileira decide o nome da língua falada no Brasil: é o português. A questão da língua que se fala em um país é algo que vai além da comunicação, Orlandi (2009, p. 187) complementa dizendo:

A Língua como sabemos não é um instrumento de comunicação nem serve apenas para transmitir informações. Entre outras coisas, ela é um lugar de poder: poder dizer, poder se identificar, poder argumentar, poder se fazer visível. Poder legitimar uma forma de conhecimento científico. Até o momento os argumentos que reivindicam o “direito” de falar – e escrever – uma língua pende para aspectos culturais, étnicos e de resistência de minorias.

Pensando nessa questão, a língua é algo muito mais complexo do que apenas a comunicação. Hoje, a língua oficial no Brasil é o português de Portugal. Não somente em território brasileiro, mas também em países que foram colônias portuguesas: Guiné-Bissau, Cabo Verde, Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor.

Recentemente, foi aprovado um novo acordo ortográfico que terá validade, aqui no Brasil, a partir de janeiro de 2016. Esse Acordo Ortográfico propõe algumas alterações nas regras de escrita da língua portuguesa. Segundo o Ministério da Educação brasileira, o objetivo do acordo é unificar a ortografia da língua portuguesa, difundir a cultura e, no âmbito internacional essa unidade afirma o idioma como um dos idiomas oficiais da Organização das Nações Unidas (ONU). Com isso, segundo o Ministério da Educação, o idioma português torna-se mais forte, por ser falado em áreas de todos os continentes: Europa (Portugal continental, arquipélago dos Açores e ilha da Madeira), África (arquipélago de Cabo Verde, ilhas de São Tomé e Príncipe, no continente, Angola, Guiné-Bissau e Moçambique), Ásia (Macau), Oceania (parte ocidental da ilha de Timor) e América (Brasil). Isso sem contar os inúmeros dialetos, que misturam o português com o espanhol, praticados em povoações da Espanha e nas zonas fronteiriças do Brasil. Esse amplo domínio faz da língua portuguesa a quinta entre as

mais faladas do mundo, superada apenas pelas línguas chinesa, inglesa, russa e espanhola.

Certamente, tudo isso se relaciona a um jogo político e talvez, essas “pérolas do Enem” signifiquem muito mais do que simplesmente constatar o “erro” de língua numa redação de língua portuguesa. Observa-se uma tensão, conflitos de outras ordens que não poderíamos deixar de levar em conta: as condições histórico-político-sociais às quais estamos submetidos.

Segundo Orlandi (2009), a questão da língua que se fala é a necessidade de nomeá-la, que é uma questão necessária e que se coloca impreterivelmente aos sujeitos de uma dada sociedade de uma dada nação, pois a questão da língua que se fala toca os sujeitos em sua autonomia, em sua identidade, em sua autodeterminação.

A instituição da Língua Portuguesa como língua oficial do Brasil, como pudemos observar, foi uma grande manobra político-ideológica, pois atribuiu a ela um imaginário de língua materna, prestigiada/legitimada, nacional e transparente. O *status* de língua materna⁶, como se a língua portuguesa fosse a língua primeira, desprezando a língua que aqui habitava, no caso a língua Tupi dos indígenas. O status de língua de prestígio, pois é a língua oficial, a língua que se ensina nas instituições legitimadas pelo Estado, segundo Silva (2001, p. 144) “Ser letrado sempre foi marca de diferença. E esta marca tem história e faz história. O status de língua nacional⁷ refere-se a algo que é constituído historicamente e carrega a identidade de uma nação. Por fim o status de língua transparente, esquematizada, regrada, com conhecimentos específicos, que podemos aprender e ter o controle tendo como base as gramáticas normativas da língua, como se esta não fosse fluída, conforme estudos de Orlandi (2009 p. 18).

Diante desses dados, a história da identidade da língua nacional se alongará por meio de acontecimentos múltiplos, como acordos, fundações de academias, regulamentos escolares, constituintes e outros. É essa história que nos interessa, pois isso implicará o conhecimento da língua e a influência desta na constituição da língua nacional no Brasil. Em se tratando de língua propriamente dita, através desse histórico relacionado acima, é possível perceber que um modelo de língua padrão dos europeus foi instaurado em território brasileiro e até os dias de hoje somos atravessados por essa influência. Por isso é que se define o que é “certo e o que é errado” tendo em vista que a língua padrão instituída pelo Estado é o Português de Portugal.

⁶ Estudos de Payer (2006) sobre a compreensão de língua materna.

⁷ Estudos de Payer (2006) sobre a compreensão de língua nacional.

Como a análise do discurso é dinâmica, outras noções poderão ser abordadas, como por exemplo, o que nos diz Orlandi (1996), todo enunciado é, pois, linguisticamente descritível, porém, o que interessa ao analista são os pontos de deriva nos quais língua e ideologia se ligam pelo *equivoco*.

A nós, analistas, diferentemente do sujeito-leitor, cabe a pesquisa apoiada no dispositivo teórico, pois, com este (dispositivo) seremos capazes de deslocar para a posição/lugar do analista, e trabalhar a opacidade da linguagem, a sua não-evidência, mediando a relação do sujeito com a interpretação. Além disso, o dispositivo colabora para que o gesto de interpretação do analista descreva as formações discursivas, possibilitando a compreensão dos processos de significação do texto. O sujeito-autor se inscreve numa formação discursiva, o sujeito-leitor se inscreve numa outra formação discursiva, o analista, no entanto, deve se inscrever em outra formação discursiva que apesar de estar também afetado pela historicidade e ideologia, reconhece os sentidos produzidos na análise.

As situações de risos, deboches e ironias presentes na leitura do *corpus* em análise poderiam ser interpretadas à luz da análise do discurso como algo que retoma o imaginário que se tem da língua portuguesa. “De que se ri nessa situação? Por que se ri?” se pergunta Payer (2003, p. 225) que continua dizendo que “o riso aparece em seu estado bruto, na forma de gargalhada, como manifestação corporal dos sentidos, como um elemento estranho à língua propriamente dita”. Poderíamos afirmar que o riso também é uma “pérola”, pois é uma reação a um corpo estranho.

Maranho e Contiero (2008) trabalham a questão do riso baseando-se nas proposições dos autores: o francês filósofo *Henri Bergson* e o russo *Vladimir Propp*. Para o primeiro autor: “A simpatia que pode fazer parte da impressão da comicidade é uma simpatia bem fugaz, também ela provém da distração” (BERGSON, 2001, P. 146 apud MARANHO; CONTIERO, 2008, p. 2), e ainda que o riso seja, sobretudo uma correção, é feito para humilhar, deve dar impressão penosa à pessoa que lhe serve de alvo. “A sociedade se vinga, por meio dele, das liberdades tomadas. Ele não atingiria seus efeitos se não trouxesse a marca da simpatia e da bondade” (BERGSON, 2001, P. 146 apud MARANHO; CONTIERO, 2008, p. 2). A marca dessa simpatia e da bondade poderia ser observada em nosso *corpus* no fato dessa materialidade encontrar-se dentro de um sítio humorístico, no qual é permitido o riso, o deboche a ironia. Para o segundo autor, Vladimir Propp (1992 apud MARANHO; CONTIERO, 2008), são estabelecidos dois grandes "gêneros" de riso, dentro dos quais estão comportados todos os

desdobramentos: riso de zombaria e riso sem zombaria. O riso com ausência de zombaria pertence à categoria dos signos de "riso bom", "riso alegre", enquanto o riso com presença de zombaria pertence à categoria de "riso maldoso e cínico".

Pois bem, o fato é: como aplicar este estudo em nossa materialidade discursiva? Depois de verificada a tensão dos deboches no sentido de ridicularizar o sujeito-autor dos textos escritos, Payer (2003, p. 223), ainda aponta:

Ri-se do fato de que escapa na fala, como por automatismo, uma língua outra, que não caberia falar. Ri-se de um sujeito que falha deste jeito em seu modo de se exercer na língua. Os sujeitos parecem rir então do outro e de si mesmos, em cumplicidade, por um efeito de inadaptação exposta, em torno da qual há, entretanto, uma convivência. Na tensão, diz Bergson, "o riso flexibiliza o que pode restar de rigidez mecânica na superfície do corpo social".

A Formação Discursiva Dominada só é admitida através do riso. Além das provocações em torno do riso, verifica-se também que o sujeito-leitor, em nosso material de análise, toma para si a função do professor, representante do Estado na Formação Discursiva Dominante, de verificar o quanto um aluno aprendeu/aprendeu do ensino em língua portuguesa. Embora a ideologia da cultura escolar, muitas vezes, demonstre ser esclarecedora em sua racionalidade e moderna em sua abertura, acaba sempre se curvando à legitimidade da língua portuguesa que herdamos e, segundo dizem, adaptamos às nossas conveniências, mas que permanece em sua forma dominante inalterada, intocada: a língua portuguesa. Por isso, Orlandi (2009, p.189) diz: "e a ideologia continua funcionando – e *La nave va...* Em algum lugar, idealizado, há um puro brasileiro com sua língua perfeita, correta, sem falhas. Língua que se chama Português. Com começo nobre – no latim – e sem fim...". E quem não a fala, de acordo com as regras oficiais, ainda que esteja no Brasil, que seja brasileiro, "erra", é um mau falante, um marginal da língua.

Ainda nesta linha de pesquisa, Orlandi (2009, p. 193) faz reflexões sobre a língua falada, hoje, no Brasil e a língua falada em Portugal, "É assim, desse modo, que vejo o que a questão posta para a reflexão sobre a língua pelo processo de colonização e de descolonização abre um espaço enorme para nossas teorizações e nossa forma de pensar a nossa língua". Sendo assim, numa avaliação de âmbito nacional na qual é possível verificar alguns "erros ortográficos, sintáticos e semânticos" inaceitáveis pela regra da língua padrão, estaríamos diante, então, de uma materialidade de língua discursiva que nos permite dizer que a língua portuguesa de Portugal não faz sentido, tendo em vista que este português começou a sofrer transformações desde que os

primeiros colonizadores se apossaram de nossa terra. Nosso português tem memórias de língua indígena, línguas de imigrantes etc. conforme estudos de Payer (2006). A compreensão desses vários aspectos abordados até o momento nos traz a dimensão da relação do sujeito com a língua.

1.2 – “As Pérolas”: Os Efeitos da Ideologia de Língua e os Falantes de Língua Portuguesa.

Durante quase três séculos da história do Brasil, a população do período colonial era formada pelos nativos e colonizadores brancos, depois houve o acréscimo da numerosa mão de obra escrava, oriunda da África, mas os negros não possuíam qualquer direito à educação. O que não quer dizer que os índios que aqui viviam não possuíam características próprias de ensino.

A Língua Portuguesa, nesse período, colonial, se estabelecia como uma língua estrangeira e era ensinada pelos padres jesuítas aos índios a fim de iniciá-los no Cristianismo. Para facilitar ainda mais a concretização de seus objetivos, os padres buscavam aprender o Tupi.

O primeiro colégio foi fundado na Bahia em 1550 pelos jesuítas. Em 1553 foi fundada a segunda escola brasileira: o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente, onde se ensinou a falar, ler, e escrever a língua portuguesa.

Observa-se que no caso específico da educação formal, especificamente com os padrões de fala a serem desenvolvidos, se relacionam ao surgimento das escolas e das políticas educacionais exercidas pelo Estado.

No senso comum, a língua, que segundo Orlandi (2003) é a materialidade de um código específico de um discurso, é vista (tem-se o imaginário) como algo transparente e autônomo que serve como instrumento de comunicação. Na psicanálise, os estudos de Freud e Lacan, sobre o pressuposto de que a linguagem, que segundo Orlandi (2003) é algo além do código, é a materialidade da ideologia, pré-existe a cada novo ser que chega ao mundo, especialmente os estudos lacanianos sobre o sujeito e a linguagem colaboram nas reflexões da Análise do Discurso nos processos de identificação do sujeito na linguagem. Segundo Mrech (2008, p.26) “a constituição do sujeito ocorre da relação com o outro, dos significantes e suas cadeias, principalmente do campo da linguagem”, e aqui gostaria de citar Novaes⁸(2010), que analisa os processos de identificação de alunos falando a Língua Portuguesa Materna em

⁸ Claudia M. Novaes de Souza sobre – Dissertação de Mestrado “Língua Materna, Língua Nacional e Processos de Identificação na Alfabetização” – Universidade do Vale do Sapucaí.

confronto/estranhamento com a Língua Portuguesa Institucionalizada e nesse processo foi possível observar algumas peculiaridades do aprendizado. Peculiaridades sobre as quais Mariza Vieira da Silva, educadora, com estudos na área de história de alfabetização no Brasil, diz:

A escrita alfabética é um lugar culturalmente instituinte de funções discursivas do sujeito. No processo de aquisição da língua escrita, o sujeito constrói sua identidade como autor, organizando a multiplicidade de representações possíveis em um texto coerente e consistente a partir da forma material letras. (SILVA, 2001, p.149)

Ora, pergunta-se, diante do processo de ser autor, de construir a identidade conforme colocado nos estudos acima: Quais são os efeitos de sentidos relacionados à Língua Portuguesa na formação desses sujeitos? Mediante a articulação entre linguagem e equívoco, quais são os processos de formação dos sentidos no campo discursivo dos sujeitos? Como analisar esse processo de autoria no sujeito-autor das “pérolas do Enem” e o processo de autoria do sujeito-leitor diante destas “pérolas”?

Percebe-se que o conjunto dessas questões toca a relação entre classes sociais, que implica a existência de posições políticas e ideológicas que não são somente da ordem do individual, mas que, segundo Pêcheux (1997), se organizam em formações, as quais mantêm entre si relações diversas, como antagonismo, aliança, dominação. É possível constatar, a existência do confronto entre duas formações discursivas: a do letrado X a do não letrado, formações essas que se materializam no discurso. De um lado a Formação Discursiva Dominante que re(produz) a valorização da gramática, dos conhecimentos científicos e que se sustenta em uma apreciação negativa da produção escrita dos não letrados. De outro lado, os “ignorantes”, filiados às Formações Discursivas Dominadas, com discursos de efeitos de sentidos produzidos por sujeitos afetados por um contexto histórico, social e ideológico.

As interpretações nos orientam para formações heterogêneas das FDs das quais os sujeitos-autores e sujeitos-leitores participam. A estabilidade dessas formações depende de um conjunto de valores que escapa, pois filia-se e desfila-se conforme a historicidade, “todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes (PÊCHEUX, 1997, p. 92)”.

Assim sendo, todo discurso é fundamentalmente heterogêneo e está exposto ao equívoco porque se relaciona sempre com um discurso-outro. A possibilidade de interpretar está no jogo das filiações históricas organizadas em memórias, e nas relações sociais em redes de significantes. Os sentidos estão permanentemente inseridos em

redes enunciativas, a descrição de um enunciado coloca necessariamente em jogo (através de implícitos, de negações, de elipses, interrogações, de várias formas de discurso etc.) o discurso-outro como espaço virtual de leituras. Esse discurso-outro é marcado na materialidade discursiva, com a insistência de um outro espaço social determinado na memória historicamente. Aqui, vale ressaltar a importância, nas práticas de análise do discurso, do lugar de onde se enuncia.

As gramáticas tradicionais, filiadas às FDs dominantes, direcionam o sujeito-autor e o sujeito-leitor a serem usuários e aprendizes da língua padrão/institucionalizada envolvendo-os no estereótipo do “certo e do errado” e segundo Silva (2001, p.150),

A escrita alfabética traz, assim, a possibilidade de criação de novos referentes e de estabelecimento de uma outra relação com o real. Nessa mudança, dá-se o apagamento do signo enquanto unidade histórica e cultural, imaginariamente, produzindo a sua transparência. Daí o efeito de evidência e de literalidade da letra e da palavra.

No senso comum, o imaginário que se tem de língua portuguesa tanto para o sujeito-autor quanto para o sujeito-leitor se relaciona às produções de textos gramaticalmente corretos, ou seja, textos que atendam às expectativas da escrita oficial. Porém, podemos questionar, por que no cotidiano dos sujeitos aprendizes de língua portuguesa oficial, existe a dificuldade de desenvolver, na prática, as habilidades da escrita institucionalizada/padrão, tendo em vista que a escola é o lugar legitimado para “inserir” crianças e jovens no “mundo” da escrita padrão. Por que a falha constatada no “corpo estranho” – fig.01, página 26 que entra no organismo do sujeito-autor (Formação Discursiva Dominada) e este por sua vez produz a “pérola”? Ainda segundo Vieira (p.152) deve-se retomar a história e compreender a inscrição desses sujeitos dentro da escrita alfabética e do saber linguístico que lá se instala.

1.3 - Normatização: O Enem Como Parte de Um Aparelho Ideológico do Estado.

Segundo Althusser (1970, p. 43) a tradição marxista concebe o estado como um aparelho repressivo, uma máquina de repressão que permite às classes dominantes assegurar a sua dominação. Quem seriam esses aparelhos de repressão: “o Governo, a Administração, a Política, o Exército, as Prisões, os Tribunais etc”.

Na **teoria althusseriana, os Aparelhos Ideológicos do Estado** contribuem para a perpetuação da estrutura social reproduzindo a desigualdade. Segundo (ALTHUSSER

1970, p. 44-46) a diferença básica entre os aparelhos repressivos de estado (ARE) e os aparelhos ideológicos de estado (AIE) é que os ARE se utilizam predominantemente de argumentos repressivos e coercitivos para atingir seus objetivos. Enquanto que os AIE utilizam predominantemente da ideologia para manter sua dominação. Fazem parte dos AIEs, dentre outros, o sistema de diferentes Igrejas, o sistema escolar (tanto público quanto privado), o sistema familiar, o sistema jurídico, o sistema político, o sistema sindical, o sistema de informação, o sistema cultural, dentre outros.

Em um gesto interpretativo, estamos compreendendo o conceito de AIE por meio dos elementos presentes no *corpus* posto em análise e observação, além de considerar as condições de produção da leitura no material e a relação dos sujeitos envolvidos no contexto.

É preciso destacar que, neste trabalho, a institucionalização da língua portuguesa funcionaria como parte de produto de um Aparelho Ideológico do Estado que retoma os aspectos da imposição da língua oficial e, o Enem, que está ligado ao Ministério da Educação (Órgão do Estado), funcionaria como parte de um produto de um AIE que fiscaliza o aprendizado da língua oficial imposta.

Não se deve perder de vista que o Enem se filia a uma formação discursiva dominante: valores, ideias, crenças e comportamentos que estão em conformidade com os interesses da classe dominante. Além de um papel determinante na reprodução das relações de luta mundial de classes, é um avaliador que quantifica/qualifica os alunos, no final do ensino médio, sendo que, assim, torna-se necessário nesta pesquisa compreender a origem desse dispositivo pertencente ao Aparelho Ideológico Escolar.

Segundo Barbosa e Renzo (2011), o início do Enem se deu em 1998, com o objetivo de avaliar anualmente os desempenhos dos estudantes concluintes e/ou egressos do ensino médio. Naquele momento o Enem apresentava as características de exame individual, de participação voluntária, autoavaliativa, permitindo a participação em programas governamentais de inclusão no ensino superior via instituições particulares e, também, era utilizado como critério de complementação na seleção para acesso aos cursos superiores em algumas instituições públicas do país, conforme constatado nos quadros do anexo C desta dissertação.

A partir de 2004, segundo os estudos dos autores supracitados, o Enem passa a ser utilizado também como: critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer à bolsa do Programa Universidade para Todos – ProUni. Em 2009, o Ministério da Educação apresentou uma proposta de reformulação do Enem, conforme

constatado no quadro 01 anexo C, aqui é importante destacar que no Portal do MEC, acessado em 26 de outubro de 2014, encontramos informações apenas sobre essa nova proposta, não encontrando o histórico. Ainda segundo os autores Barbosa e Renzo (2011), a proposta consistiu em democratizar as oportunidades de acesso às vagas de ensino superior federal, propiciar a mobilidade acadêmica, estimular a reestruturação do currículo do ensino médio e ainda, certificar competências de jovens e adultos do ensino médio. Dessa forma, instituiu-se uma política que versa sobre a entrada nas universidades públicas federais, por meio do programa SISU-MEC, fazendo com que a avaliação (Enem) passe a funcionar como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades federais, complementando ou substituindo o vestibular das IFES que aderiram ao programa.

Desse modo, a prova do Enem se constitui em questões que são (ou deveriam ser) relativas a conteúdos e discussões pertencentes ao currículo do ensino médio. Entretanto, foi possível verificar algumas falhas de acordo com nosso objeto de análise: as “pérolas” ao confrontá-las às competências que são avaliadas em uma prova escrita/redação (quadro 4 – anexo C). Aqui, mais uma vez, torna-se necessário ressaltar os estudos de Silva (2001, p. 151), pois contribuem para a compreensão dos processos de constituição do sujeito enquanto aprendiz de língua escrita propriamente dita. Vejamos o que escreve a autora:

Acreditamos, contudo, que as letras, as sílabas e as palavras, enquanto unidades construídas historicamente, constituem lugares de estruturação da significação em que o sujeito inscrito em uma formação discursiva significa e re-significa o mundo e a si próprio. Assim, no acesso à escrita, cujo rito de passagem é a alfabetização, não há coerência e unicidade na chamada “mecânica” da escrita, mas, sim, contradição. A relação do aluno com a “mecânica da escrita” não é linear ou direta. Passa por mediações e determinações. Há um “uso social” aí em que a história individual e coletiva fala no mecânico, deslocando-o.

Em síntese, cabe ao analista de discurso analisar as condições dessas complexidades em confronto com a aquisição da escrita que é, ao mesmo tempo, da ordem da linguagem e da ordem da historicidade, que de fato se materializa discursivamente. Essa materialidade faz o discurso fluir⁹.

⁹ Nesse ponto nos referimos à obra de Orlandi (2009) sobre “língua fluida”.

CAPÍTULO 2

A EQUIVOCIDADE DA/NA LÍNGUAGEM E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS.

A interpretação está que linguagens, ou as diferentes formas de presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos.

(ORLANDI, 1996, p. 9)

A questão intelectual da análise do discurso aparece nos anos 60 e marca uma transformação na noção de leitura (ORLANDI, 2007) remetendo às questões de produção de sentidos no contexto das interações recíprocas entre autores e leitores, via texto. Especificamente sobre o *corpus* em análise, tomando o sujeito e seus processos de significação: conhecimentos, experiências e valores. Pode-se dizer que um texto é construído a cada leitura, não trazendo em si um sentido preestabelecido pelo autor, mas os sentidos possíveis. De acordo com Pêcheux (1991) “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PÊCHEUX, 1991 *apud* ORLANDI, 1996, p. 81).

Tomando este modo de compreensão e ao rever a literatura do saber linguístico da educação no Brasil (Capítulo 1), pode-se dizer que as obrigações de produção de “língua correta” são marcadas no ensino de língua portuguesa, na instituição escola que é um Aparelho Ideológico do Estado - AIE. E aqui, torna-se muito importante mobilizar a abordagem que Orlandi (2009) trabalha na noção de que o sujeito ocupa um lugar que lhe é determinado pela formação social à qual se vincula. O discurso produz significações capazes de serem percebidas, dependendo do lugar (posição ocupada pelo sujeito no discurso) de onde se fala. Esse sujeito não é simplesmente um ser individual e empírico e sim um sujeito que ocupa uma posição, que anuncia a partir de um lugar sócio-histórico-ideologicamente determinado. Tal fato nos remete à questão do

assujeitamento ideológico a que estamos submetidos, pois segundo Pêcheux (1988), não há possibilidade de se pensar na AD sem ancoragem numa teoria do sujeito e assim não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia.

Nesse alinhamento teórico, segundo Orlandi (2011), o sujeito-leitor é afetado pela produção de sentidos que o texto provoca, sendo que, sua interpretação há um relevante processo de significação e assujeitamento, ou seja: “Sujeito e o sentido se constituem ao mesmo tempo” (ORLANDI, 1996 *apud* PAYER, 2006, p. 127).

Essas reflexões serão de grande auxílio na compreensão de que o sujeito não é a fonte do sentido, de que o sentido se constitui com o sujeito. Ainda segundo Orlandi (2011) e Pêcheux (1988), a constituição de sujeito do discurso é atravessada ideologicamente e representada por uma forma de assujeitamento determinado pela história.

Para Pêcheux (1995), a expressão processo discursivo designa “o sistema de relações, de substituições, paráfrases, sinonímias, etc., que funcionam entre os elementos linguísticos em uma dada formação discursiva” (PÊCHEUX, 1995, p. 161). Sendo assim, a formação discursiva é, enfim, o lugar de constituição do(s) sentido(s) e da identificação do sujeito. Segundo Orlandi (1988) “é nela que todo sujeito se reconhece [...] e, ao se identificar, o sujeito adquire identidade”.

No material de análise, percebe-se que o sintagma “lei seca” faz funcionar um determinado sentido para o sujeito-autor, que difere da proposta da redação (Figura 01, página 26). Teria o aluno se enganado ou feito de propósito? Não seria possível saber, mas o fato é que a substituição, a paráfrase, a equivocidade, a ambiguidade, a sinonímia, tendo como objeto o substantivo “lei” e o adjetivo “seca”, trazem significações da ordem da identidade do sujeito-autor e, isto o constitui. A palavra “seca” joga papel importante na produção desse efeito.

Tomemos a materialidade discursiva (*corpus* em análise) e observemos como se dá a produção de sentidos, que segundo Pêcheux (1990), está no batimento entre a estrutura e acontecimento, espaço no qual entra em funcionamento uma memória que retoma e reconstrói.

Vamos adentrar, um pouco mais, em um dos nossos recortes, que traz a produção escrita de um dos alunos candidatos do Enem, aqui nomeado de sujeito-autor, conforme se convencionou desde o princípio de nossa pesquisa.

Observemos o seguinte recorte:

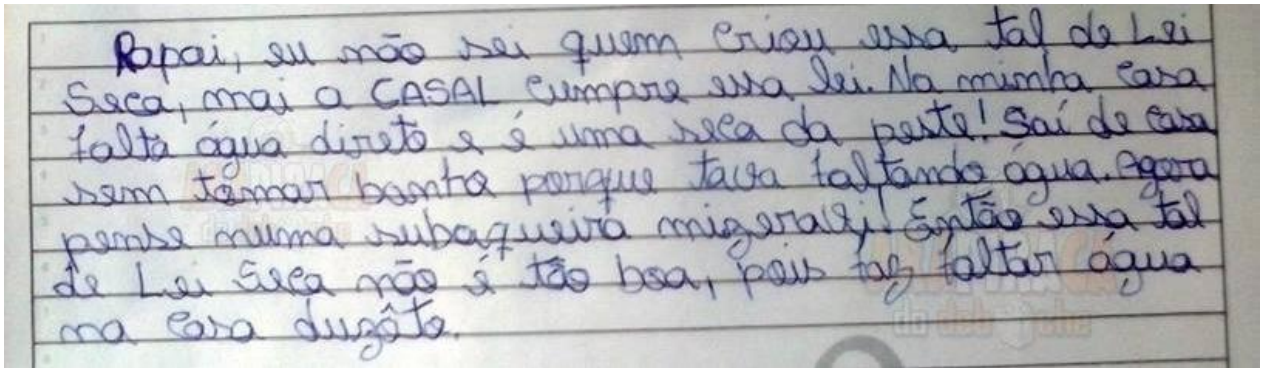


Figura 02. Redação de um dos candidatos do ENEM - Fonte: <http://www.tedioo.com/confira-a-primeira-perola-do-enem-2013-e-tente-nao-ri/> . Acesso em 26 de maio de 2014.

O modificador/adjetivo tem uma função designativa. Ao limitar a extensão do significado de seu antecedente (lei), a localização do mesmo é estabelecida e passa a ser determinada. Assim, se trata de uma lei, de um lugar específico? Tem-se nesse enunciado, portanto, uma relação discursiva que aponta interdiscursivamente para uma Formação Discursiva Dominante x Formação Discursiva Dominada. Houve o deslocamento de sentido sobre a “A lei seca”, daí decorrendo o efeito humorístico.

Este efeito discursivo ligado ao deslocamento se constitui na remissão a uma construção anterior, exterior e independente em oposição ao que é “construído” pelo enunciado, temos aí o aparecimento do pré-construído, daquilo que irrompe num elemento outro.

O sintagma ‘Lei Seca’ para o sujeito-autor é compreendido, por alguma substituição ou associação, como “falta de água”, apesar de o texto norteador dizer que é “proibição de bebida alcoólica ao volante”. Nesse sentido funciona o esquecimento nº 2 “da ordem da enunciação: ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, no interior da formação discursiva que o domina, isto é no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase (PÊCHEUX, 1997, p. 173)”.

As palavras não têm sentido nelas mesmas, é o sujeito que se inscreve numa formação discursiva fazendo com que elas tenham a capacidade de engendrar uma significação. No caso do recorte acima, ficam evidentes as contradições e as disputas de sentidos de uma Formação Discursiva Dominada em relação a uma Formação Discursiva Dominante (figura 1, pag. 26). Essas formações discursivas estão intimamente ligadas às formações ideológicas. As palavras mudam de sentido de acordo com a posição de quem as emprega. Tudo que é dito é determinado por uma ideologia e

todo discurso tem s efeitos ideológicos que se materializam. A relação entre ideologia e linguagem é recíproca. Não é algo homogêneo, e sim heterogêneo.

A partir do conhecimento que temos do texto proposto (fig. 01 – página 26) e do texto redigido (fig. 02 – página 40) incluindo as noções até aqui trabalhadas, temos o seguinte: pode-se notar que, embora ambos falem de “Lei Seca”, falam de perspectivas diferentes: um em relação à proibição de bebida alcoólica ao volante e outro em relação à falta de água em determinada região de nosso país. É no deslizamento, próximo, porém distinto, que se instalam os sentidos filiados a diferentes formações discursivas. Esse processo favorece a posição do sujeito que por sua vez muda conforme a Formação Discursiva. Todo enunciado é, pois, linguisticamente suscetível de ser outro, a língua e ideologia se ligam pelo equívoco, segundo Orlandi (2009, p. 187) considerar o “equívoco” como parte da constituição de qualquer sentido é fundamental na construção da ciência, isto porque, discursivamente, é no equívoco que, do irrealizado, podemos fazer irromper um outro sentido”.

Embora o sintagma “lei seca”, colocado em discussão para a elaboração de um texto escrito, não apresente “problemas na ordem da construção sintática” do enunciado, há a substituição em relação às “construções semânticas” e isso acarreta a alteração do sentido no enunciado, deslocando um sentido e instaurando um novo. Aqui, citamos Charolles (1978) que discorre sobre os quatros princípios que regem a coerência nas narrativas: - metarregra da repetição (o texto deve resgatar ideia anterior para ser coeso), - metarregra da progressão (o texto deve trazer ideia nova para não ficar na mesma ideia), - metarregra da não contradição (o texto deve fazer sentido com o que já foi dito antes) e metarregra da relação (o texto deve-se adequar a coisas do mundo real ou em mundo possíveis). O equívoco que se estabelece a partir do uso do termo “lei seca” possibilita a instauração do diferente e do efeito irônico em relação ao sentido pejorativo, a ironia surge com a transgressão da regra.

Nesta relação estabelecida, temos a instauração do humor que se dá no deslizamento de sentido. O sujeito-leitor (FD Dominante) apropria-se da produção do sujeito-autor (FD Dominada) e a transforma em piadas para sítios humorísticos.

Os deslizamentos de sentido, provocados pelo confronto de dizeres de formações discursivas diferentes, dão-se através do equívoco, fator constitutivo da língua. Dessa forma, seria possível dizer que o sujeito-autor, neste texto, fez uso da possibilidade de deslocamento e de retomada de enunciados “estranhos” a Formação Discursiva

Dominante, o que implica a construção de um novo discurso, como foi o caso verificado.

Com base em Pêcheux (1997), podemos dizer que o discurso-outro é entendido como espaço virtual de leitura de um determinado enunciado ou de uma sequência discursiva, mas ela só pode ser percebida por meio da memória discursiva, que atua de modo a resgatar aquilo que é dito num determinado discurso.

A compreensão de que a sintaxe pressupõe uma organização, mas não compõe um lugar de estabilização e homogeneidade, é fundamental. Segundo Pêcheux (1997), o sistema sintático admite na sua estrutura o espaço para a transgressão da regra. Nesse sentido, a língua não é um ritual sem falhas e a ancoragem na língua é a via de acesso a uma sintaxe que constitui a “ossatura” de uma teoria do sentido. Sobre isso, Ferreira (2003, p.43), afirma o seguinte:

O fato linguístico do equívoco não é algo casual, fortuito, acidental, mas é constitutivo da língua, é inerente ao sistema. Isto significa que a língua é um sistema passível de falhas e por essas falhas, por essas brechas, os sentidos se permitem deslizar, ficar à deriva.

Assim, a construção sintática “lei seca”, em sua perfeita organização estrutural, permitiu um deslocamento de sentido. Comprova-se, então, que a exterioridade e historicidade abrem espaço para outra leitura, outro sentido que transgredi o espaço da regra gramatical. É justamente nesse jogo, estabelecido entre a relação das Formações Discursivas, que se pode perceber a presença da ironia que aparece no confronto das mesmas e ao mesmo tempo o equívoco da língua que permite a instauração do diferente, da possibilidade de o sentido ser um ao mesmo tempo em que pode vir a ser outro. Ferreira (2003, p. 46) continua:

Os fios que se encontram e se sustentam nos nós são tão relevantes para o processo de fazer sentido, como os furos, por onde a falta, a falha se deixam escoar. Senão houvesse furos, estaríamos confrontados com a completude do dizer, não havendo espaço para novos e outros sentidos se formarem. A rede, como um sistema, é um todo organizado, mas não fechado, porque tem os furos, e não estável, porque os sentidos podem passar e chegar por essas brechas a cada momento. Diríamos, então, que um discurso seria uma rede e como tal representaria o todo; só que esse todo comporta em si o não-todo, esse sistema abre lugar para o não-sistêmico, o não-representável. Temos aí a noção de real da língua, como o lugar do impossível que se faz possível pela língua. O não-sistematizado, o não simbolizado, o impossível da língua, aquilo que falta e que resiste a ser representado. A língua como o todo que comporta em si o não-todo.

Segundo a autora, o equívoco surge nas falhas e não no todo da língua. Essa complexidade da língua que se confronta com a incompletude do dizer está relacionada ao sujeito e ao sentido que se constituem simultânea e historicamente nas relações de força e conflitos ideológicos. Retomar o caráter histórico do discurso e do sujeito, percebendo aquele como lugar de constituição deste, é permitir a compreensão das lutas sociais. É permitir, por exemplo, que as questões de lugar, nacionalidade, religião etc., ganhem materialidade a partir da heterogeneidade própria às formações discursivas e das posições-sujeito no acontecimento discursivo. As ideologias só fazem sentido para o sujeito. Como ficariam as diversidades no processo avaliativo unificado do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem? Seriam as condições de produção do sujeito-autor e do sujeito-leitor as mesmas? Pudemos observar que o sujeito-leitor no senso comum tenta unificar a língua e apagar o diferente através da ironia.

Neste momento, torna-se imprescindível retomar o conceito de Formação Discursiva de Pêcheux (1995, p.160), quando o próprio diz:

[...] chamaremos, então, de formações discursivas aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de sermão de panfleto, de uma exposição de um programa, etc.).

O conceito de formação discursiva é um conceito chave na Análise de Discurso, pois estabelece regularidades no funcionamento discursivo que auxilia na compreensão do processo de produção dos sentidos e sua relação com a ideologia.

Em complemento a este conceito, segundo Orlandi (1988, p. 162) “A formação discursiva é construída na contradição, é heterogênea e com fronteira fluida”.

Enfim, formação discursiva é o lugar de constituição do sentido e da identificação do sujeito. Diz Pêcheux (1997, p. 145),

[...] formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais nem universais, mas que se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras [...] Podemos, de agora em diante, dar mais um passo no estudo das condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção dizendo que essas condições contraditórias são constituídas, em um momento histórico dado, e para formação social dada, pelo conjunto complexo dos aparelhos ideológicos de Estado que essa formação social comporta. Digamos bem, conjunto complexo, isto é, com relações de contradição-desigualdade-subordinação entre seus “elementos”, e não uma simples lista de elementos: na verdade, seria absurdo pensar que, numa conjuntura dada, todos os aparelhos ideológicos de Estado contribuem de maneira igual para a reprodução das relações de produção e para sua transformação. De fato, suas propriedades “regionais” – sua especialização “evidente” na religião, no conhecimento, na política, etc. – condicionam sua

importância relativa (a desigualdade de suas relações) no interior do conjunto dos aparelhos ideológicos de Estado, e isso em função do estado da luta de classes na formação social considerada.

Fala-se de confronto entre as Formações Discursivas Dominantes e Formações Discursivas Dominadas. Conflitos de ordem ideológica ligados à exterioridade constitutiva do sujeito e ao contexto sócio-histórico-ideológico, ou seja, às condições de produção e/ou formação, são evidenciados na materialidade do discurso.

Retomemos o conceito de pré-construído, trabalhado por Pêcheux (1997) e Orlandi (2009), já mencionados anteriormente, ancorados neste momento aos fundamentos teóricos de Paul Henry (2013) com a finalidade de dimensionar a construção anterior e exterior ao discurso do sujeito. O pré-construído é algo que fala sempre antes em outro lugar e independentemente, determinado materialmente no interdiscurso. Em outros termos, o pré-construído é um elemento do interdiscurso re-inscrito no (intra)discurso do sujeito e que caracteriza-se por ser proveniente da exterioridade.

Deslocando essa noção de pré-construído em nosso material de análise, diríamos que no processo de escrita do sujeito-autor, o pré-construído é acolhido, absorvido, reconstruído e reformulado, por isso o deslizamento de ordem semântica, e a atribuição de outro sentido para “lei seca”. Este sentido não está na construção sintática, está no sujeito, no seu encontro com o enunciado. O discurso não funciona de modo isolado, ele está sempre ligado a outros discursos que são convocados por sua letra, sua materialidade.

Estes discursos convocados são atravessados ideologicamente, segundo Orlandi (2011, p.32) em relação ao funcionamento da língua “O jogo ideológico está na dissimulação dos efeitos de sentido sob a forma de informação, de um sentido único, e na ilusão discursiva dos sujeitos de serem a origem de seus próprios discursos”. Conceito de Formação Discursiva Dominante que impõe um sentido único. Conforme já dito anteriormente pela autora Orlandi (2011), “a apropriação da linguagem está refletida na ilusão do sujeito e na interpelação do sujeito feita pela ideologia”.

vejamos a questão da *interpretação* que, na análise do discurso, é trabalhada junto à de ideologia. São noções inseparáveis, pois é no trabalho da interpretação que podemos apreciar os efeitos da ideologia funcionando (ORLANDI, 1996). Nesta materialidade em análise, temos de um lado, a direção da compreensão da constituição do sujeito e do sentido no texto propriamente dito, e, de outro, a direção da

compreensão do que podemos entender por gesto de interpretação social. Não perdendo de vista que o objeto da análise é inesgotável face à possibilidade de compreensão dos processos discursivos possíveis.

A análise do Discurso não objetiva interpretar apenas o objeto submetido a ela, mas compreendê-lo (PÊCHEUX, 1994), pensando na divulgação digital, dessa “pérola” que circula em *blogs e correios eletrônicos*, nos faz retomar Pêcheux quando fala do arquivo. O conceito de arquivo é entendido no sentido amplo de “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. Pergunta-se, por que foi escolhida esta produção escrita para fazer parte das “pérolas” e não outra? Trabalhando nesta perspectiva e com a materialidade dos sentidos, poder-se-ia afirmar que existe um gesto de interpretação que intervém no real dos sentidos, enquanto ato simbólico com sua materialidade. Esse gesto de interpretação, pensando na mídia, também passa por um pré-construído que é sempre atravessado por algo que já foi dito, anteriormente, ou seja, não há discurso que funcione sem fazer apelo a outros discursos. Nesse sentido, podemos analisar a posição deste sujeito que coloca este texto na internet, certamente um sujeito com capacidade crítica em relação ao ensino da língua portuguesa, e que ao manifestar as “ironias” escapam-lhe os sentidos outros, irrompem-se outros discursos que não são da ordem do “erro gramatical”. Este sujeito-autor, com “autorização” de publicar textos na mídia, tenta enquadrar a linguagem dentro de uma Formação Discursiva Dominante afirmando o que é uma “pérola”, nos fornecem conhecimentos riquíssimos de cunho interpretativo, pelo viés da AD, que busca, mediante a articulação entre linguagem e ideologia, compreender os processos de formação desses sentidos.

2.1 – Produções de Sentidos nos Processos de Interpretação:

Deslocaremos a questão do “erro” para a noção do equívoco que é o objetivo desse trabalho. O “erro” está na construção sintática e na Formação Discursiva Dominante. O equívoco está ligado ao próprio funcionamento da linguagem que é incompleta, produz espaços de criação de outras significações.

Trabalhando com a questão da Língua Portuguesa, sobre o assunto que nos ocupa nesta materialidade, além do equívoco no sintagma nominal “**Lei Seca**”, mencionado anteriormente, há uma série outros que podem produzir sentidos que se relacionam a diferentes formações discursivas.

Na primeira linha do parágrafo (figura 02 – pág. 40), dá-se o equívoco da/na letra. A princípio há dúvida se está escrito “Papai” ou “Rapai”. No caso de “Papai”,

encontramos um direcionamento para uma determinada interpretação, se for “Rapai” tem-se outro direcionamento.

Conforme já dito anteriormente, a interpretação, segundo Orlandi (1996), está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que linguagens, ou as diferentes formas de linguagens, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos (ORLANDI, 1996, p.9). Isso significa que os sujeitos são interpelados em sujeitos do seu discurso pelas Formações Discursivas que representam na linguagem as Formações Ideológicas. Portanto, é na busca da completude que procuramos linearizar os saberes no nível do interdiscurso (região dos sentidos já dimensionados) e, ao linearizá-los, os colocamos no nível do intradiscurso, regularizando-os e assegurando imaginariamente a coerência do enunciado, daquilo que é dito, ao mesmo tempo em que nos dá a ilusão de gerenciarmos nosso discurso.

Na segunda linha (figura 02 – pág. 40), a palavra “mai”, e aqui dado o “erro” ortográfico da palavra escrita, nos leva a interpretar que seja a conjunção “mas”, que na língua oral é pronunciada como “mais”. A supressão do “s” também é bastante comum na língua oral sendo a pronuncia de mais, “mai”. Este “erro”, cometido pelo sujeito-autor, direciona o sujeito-leitor para uma determinada interpretação sobre a posição a partir da qual o sujeito-autor enuncia. E aí neste momento, poderia instaurar-se a Formação Imaginária (FI) que levaria a uma interpretação equívoca acerca do sujeito-leitor em relação ao sujeito-autor. Há um sentido literal, mas a questão aí é de saber que esse sentido se constrói e convoca outros sentidos/discursos que é a noção do pré-construído.

Seguindo na segunda linha, aparece a palavra “CASAL” escrito em letras maiúsculas. Seria um “erro ortográfico”? Ou seria uma sigla? Existem algumas possibilidades de interpretação a respeito desta palavra escrita. O leitor, no senso comum, ao se deparar com esta palavra, poderia interpretar como *casal* entendido a partir do primeiro substantivo “Papai” e não “Rapai” lá no início da redação. Consequentemente, por meio de um efeito retroativo no texto, poderíamos interpretar que o sujeito-autor estaria falando de família, respondendo ao “pai” e agora confirmando que o “CASAL” certamente “marido e mulher” cumprem a lei.

No entanto, pesquisando a sigla no Google, descobrimos que a palavra “CASAL” se refere à companhia de água de Alagoas (Companhia de Água e

Saneamento de Alagoas). Observa-se que o sujeito-autor acredita que qualquer um seja capaz de saber a que objeto ele se refere, sendo assim, seria possível considerar que aqui funcione um pré-construído. Nesta análise há demonstração do caráter equívoco da linguagem.

Na produção de sentidos, o leitor desempenha um papel ativo, sendo que as interpretações são significativas durante o processo de leitura. Isso ocorre porque elas possibilitam a construção de novos conhecimentos a partir de dados previamente existentes na memória dos sujeitos-leitores juntamente, ou seja, os pré-construídos que são ativados e relacionados às informações veiculadas pelo texto e pelos atravessamentos da ideologia. Esse processo favorece a mudança e a transformação do leitor, que, por sua vez, modifica o texto. Na linearidade da palavra escrita, são construídos espaços que são interpretados por uma discursividade que projeta sobre a ordem real da língua a sua organização imaginária e se coloca como ideal ou como modelo de língua culta.

Na quarta linha, temos a palavra “tava”, um verbo, escrito de maneira errada, que aguçará as memórias do sujeito-leitor fazendo produzir certos sentidos em relação a este sujeito-autor.

Na quinta linha, temos a palavra “subaqueira”, outro “erro” na escrita, o correto seria “suvaqueira” que refere a odores na axila. Novamente o sujeito-leitor formando uma determinada imagem a respeito do sujeito que escreve a redação. Por isso, ele determina que essa seria uma “pérola” de seu arquivo. Na mesma linha a palavra “mizeravi”, mais “erros” na ordem da escrita, o correto seria “miserável”. E por fim na última linha, a palavra “duzôto” no lugar de “dos outros”.

Os gestos de interpretação dos sujeitos expõem seus efeitos de sentido. Não se tira esse efeito, pois há, sim, um “erro” que convoca o pré-construído que desliza no equívoco sendo trabalhado tanto para o sujeito-autor quanto para o sujeito-leitor.

2.2 A Subjetivação e Identificação no Processo da Escrita

Para os analistas de discurso, é possível analisar os sentidos que determinam os padrões de pensar, sentir, agir etc. de um sujeito dentro da sociedade. O sujeito-autor, candidato do Enem, está inscrito/inserido em uma determinada formação social. Se a questão do “banho” é a que se sobressai quando o disparador significativo se refere à “seca”, podemos dizer que estamos diante de uma relação entre um sujeito e sua

circunstância, de um sujeito afetado pelo significante “seca” de modo distinto daquele previsto pelo exame.

Orlandi (1998) traz a importância da materialidade da linguagem e a necessidade de um dispositivo para ter acesso a ela para a compreensão de como o sujeito é atravessado pela historicidade.

Retomando a análise na primeira linha, temos na frase “... eu não sei quem criou **essa tal** de Lei Seca...”, chama a atenção o uso dos pronomes “essa” e “tal” marcando uma posição de distanciamento do sujeito em relação à “lei”, pois na gramática normativa o uso do pronome demonstrativo “essa” se refere a algo que está perto da pessoa que ouve, assim sendo, o sujeito-autor respondendo a uma questão, informa que a lei está próxima de quem elaborou a proposta da redação e não de quem está escrevendo/falando. Isso porque o uso do pronome indefinido “tal” significa algo impreciso, algo vago que pertence à terceira pessoa do discurso. Fazendo uma analogia, o sujeito-leitor seria a primeira pessoa do discurso, a proposta seria a segunda pessoa do discurso e a “lei seca” uma desconhecida, a terceira pessoa do discurso, que não faz parte do diálogo. Esta interpretação segundo Orlandi (2011) não se dá no vazio, devemos estar atentos às diferenças, pois a ligação entre o que faz de um homem um ser simbólico e o homem como ser histórico está na interpretação. É preciso estar atento à interpretação inscrita no próprio sujeito do discurso. Orlandi (2009) diz que o discurso é assim palavra em movimento, prática da linguagem, estudo que observa o homem falando. Para nós, analista, o desafio é situar, compreender e não apenas refletir.

Aparece ainda no texto a expressão “seca da peste” que nos remete a uma certa memória, de “cabra da peste”, que é expressão bastante utilizada em uma região específica de nosso país: o nordeste. Estamos falando sobre atravessamentos: por esta expressão, pode-se supor que o sujeito-autor seja um nordestino. Linguisticamente falando, sobre essa declaração, já que as condições de produção pressupõem outros pré-construídos e as formações discursivas são diferentes, temos “lei seca” significando para um nordestino de forma diferente da proposta do texto figura 01 página 26.

Podemos supor que, se fosse um sujeito da região Sudeste, teríamos outros significantes e sentidos. Talvez, para os candidatos do Enem maiores de dezoito anos com carteira de habilitação a formação discursiva seria da ordem de outro significado. Ou ainda, para aqueles sujeitos menores de 18 anos ainda não habilitados teríamos outras formações discursivas e assim sucessivamente. Quem seria o sujeito-leitor que faz comentários sobre essas produções? Que posição ele ocupa na elaboração da

interpretação? De fato, compreender as terminologias das palavras pode facilitar o entendimento do texto/discurso, mas, apenas isto bastaria? A interpretação não está apenas na gramaticalidade, pois, se assim fosse, não haveria deslizes na compreensão do sintagma “Lei seca” uma vez que está escrito da única forma “correta”. Isso toca fundamentalmente na questão da língua afetada pelo equívoco como fator constitutivo da mesma, avaliando a possibilidade de o sentido sempre poder ser outro ou transformar-se em outro. Considerando que o discurso presente no texto foi analisado com base em suas possibilidades de deslizamentos.

2.3 - Processos Discursivos da/na Memória

A noção de memória discursiva, nas análises realizadas nessa pesquisa, vem sendo tocada ao longo do trabalho. Esse conceito trata do modo como a memória funciona nas produções escritas e na leitura das mesmas, produzindo processos de identificação/contra-identificação/desidentificação dos sujeitos. Isso significa dizer que as práticas sociais operam numa memória discursiva que as constituem, conforme estudos de Pêcheux (1997), Orlandi (2001), Courtine (2009) e Payer (2006). Sendo assim, os discursos carregam em si mesmos a memória discursiva, a qual ultrapassa o saber do sujeito. É inconsciente, e se constitui no sujeito no campo simbólico, integrando-o na prática social.

Pêcheux (1997) observa que o papel da memória aborda acontecimentos históricos suscetíveis de virem se inscrever na continuidade interna, no espaço potencial de coerência própria a uma memória.

Orlandi (2001) observa que a memória discursiva, o interdiscurso, a memória que se constitui pelo esquecimento, se distingue de outra, a memória estabilizada, cristalizada, sujeita a repetição, a que não esquece e que pode ser reconhecida no discurso como memória institucionalizada, sedimentada nos saberes discursivos estabilizados que funcionam na sociedade e na história, como memória de arquivo, memória do já-dito de uma situação e que se encontra à mão, sempre disponível para consideração desta mesma situação.

Courtine (2009) trabalha com a noção de memória discursiva através de uma modificação na noção de “campo associado” do enunciado. Em seus estudos o autor retoma Foucault (1969) e assim re-significa esta noção no domínio mais propriamente discursivo, especificando o modo material pelo qual existem, na língua, as formações discursivas. Assim, Courtine (2009) retoma a noção de memória observando que “toda

formulação possui em seu “campo associado” outras formulações, que ela repete, refuta, transforma, denega... quer dizer, mediante as quais ela produz efeitos de memória específicos” (p.104). Esse conceito de Courtine será retomado no item 2.5 deste capítulo.

Tomemos os conceitos de memória trabalhados por Pêcheux (1997), e Orlandi (2001). Os autores apoiam-se em uma interpretação da primeira tópica freudiana, utilizando a oposição entre o “sistema pré-consciente-consciente” e o “sistema inconsciente” para definir dois tipos radicalmente diferentes de “esquecimentos” inerentes ao discurso. Diz (PÊCHEUX, 1997, p. 173):

Concordamos em chamar esquecimento nº2 ao “esquecimento” pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formulação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase – um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada.

Por outro lado, apelamos para a noção de “sistema inconsciente” para caracterizar um outro “esquecimento”, o esquecimento nº1, que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. Nesse sentido, o esquecimento nº1 remetia, por analogia com o recalque inconsciente, a esse exterior, na medida em que – como vimos – esse exterior determina a formação discursiva em questão.

Desse modo, o sujeito não tem consciência de seu assujeitamento, de que está filiado a uma formação discursiva que o constitui. Determinando o que pode e deve ser dito, ao mesmo tempo em que regula o que não pode e não deve ser dito num conjunto de saberes que determinam como devemos agir, falar, sem nos darmos conta disso. Segundo Payer (2006, p.52) essa memória discursiva está inscrita nas práticas discursivas. Pode-se dizer que elas se ancoram justamente no já-dito em outros discursos que se articulam e se confrontam, vejamos na linearidade o que diz a autora:

Neste sentido, consideramos importante que o sujeito e a sociedade possam formular discursivamente a memória que os constitui historicamente, relacionando-a à interpretação institucionalizada, na medida em que possam obter palavras a partir do lugar de fala em que se configura sua memória discursiva, relacionando-a outras.

O sujeito é afetado pela memória discursiva e pela história. Para Pêcheux (1999), memória não diz respeito à memória enquanto função psicológica individual, nem tampouco como depósito de conteúdo, trata-se de “um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas de conflitos de regularização [...] Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” (PÊCHEUX, 1999.

p. 56). Para Payer(2006), assim como Pêcheux e Orlandi, memória discursiva é um elemento fundamental na análise do discurso, e nas práticas sociais, a autora diz “língua, discurso, linguagem, carregam memórias que partem não apenas do nosso, mas também do seu modo de significar, essa memória funciona de modo específico no discurso” (PAYER, 2006, p.13).

Trazendo para dentro de nossa análise esse conceito de memória discursiva no aparecimento do sintagma “seca da peste”, é possível que aqui o riso seja inevitável. Porque esse efeito? Talvez o sujeito-leitor, afetado por uma memória discursiva, estaria direcionado a interpretar que o texto foi redigido por um nordestino devido à presença de uma expressão que só lá acontece “cabra da peste”. Sobre isto, Orlandi (2011, p. 61) diz o seguinte:

[...] consideramos que a atividade de dizer é “tipologizante”, ou seja, todo falante quando diz algo o diz estabelecendo uma “fisionomia” para seu discurso de tal forma que, ao analisar, podemos reconhecer essa fisionomia como um tipo, ou melhor, eu diria que essa “fisionomia” representa um funcionamento discursivo. Funcionamento porque se trata de um modelo que o falante procura preencher um tipo – mas de uma atividade estruturante de um discurso determinado, com finalidades específicas.

Estabelecida a tipologia do sujeito-autor, poderíamos retomar o início do texto redigido e interpretar que o substantivo do início da redação seria “Rapai”, tendo em vista que “a interjeição” “rapaz” na fala oral “rapaiz” aparece invariavelmente nas “piadas” com o “público nordestino”. Verifica-se que a marca da expressão “seca da peste” pode significar algo mais que um comentário ou uma explicação acessória; elas estão atestando a presença do outro, ou seja, apontam para um dizer interdiscursivo, que joga com o dito, desencadeando com isso o processo irônico.

Ao final do parágrafo, o sujeito-autor, há uma recorrência dos pronomes “essa tal”, porém com um predicativo de negação “... **essa tal** lei seca não é tão boa...”. De acordo com o comentário anterior, diríamos novamente “o discurso não se dá no vazio, não é isolado. No início do parágrafo o sujeito-autor afirma não saber quem “criou essa tal de Lei Seca”, logo ele não está referindo propriamente à “lei seca”, ele está referindo à pessoa “que criou” essa tal lei. Neste aspecto, segundo Orlandi (2011, p. 161), “A questão para a análise do discurso incide sobre o estatuto do sentido literal, uma vez que o discurso é definido não como transmissão de informação, mas como efeito de sentidos entre interlocutores (PÊCHEUX, 1969)”. Entra nessa questão o contexto histórico que é constitutivo do sujeito. Que equivale a memória do dizer, à história que se inscreve no

que já é dito, (in)consciente, à revelia do sujeito-autor, fazendo aparecer as formações discursivas (lugares disponíveis do sentido).

Podemos observar a relação com os efeitos do discurso jurídico, ou seja, “alguém cria lei” “Esse sujeito-autor fala numa formação ideológica, a partir de uma posição, numa conjuntura dada, determinando o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1997). Ou seja, a coerência continua porque o sujeito diz que essa “lei” é cumprida. Logo, ele é tomado e (re)significado sob novas condições de produção, mas que se materializam. A proposta do Enem é em torno de uma lei, parece não ter muito sentido para o sujeito-autor, uma vez que as leis devem ser cumpridas. Isso é algo histórico, e todos estão atravessados por esta ideologia.

Observa-se que o sujeito-autor faz o deslizamento de sentido para um problema social específico dele ou de uma determinada região, e encerra concluindo que “essa tal de Lei Seca não é tão boa”. Respondendo à questão da proposta da redação, o sujeito-autor manifesta sua opinião a respeito de um tema.

Ocorre aí uma condição necessária e que subsidia a necessidade do aluno de produzir o texto. Esta condição é imposta pelas políticas de ensino regidas pelo Estado, que é abordado por Althusser quando ele afirma que a condição última da produção é, portanto a reprodução das condições podendo ser simples ou alargada.

Considerando a política no Enem um aparelho ideológico, pensando nesse jogo de relações de forças, se espera que o aluno escreva (reproduza) de tal forma e não de outra, diante da proposta de redação do Enem (Figura 01 – página 26) e a redação em análise (Figura 02 – página 40), vale ressaltar que esse sujeito-autor, segundo Orlandi (2007, p. 50) se apresenta como sujeito livre e submisso, “(...) capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la. Essa é a base do que chamamos assujeitamento”. Tal processo só é possível a partir do que Pêcheux (2009 [1975]) chamou de formações discursivas (FD).

Segundo as autoras Pfeiffer (2004) e Orlandi (2011), os textos produzidos como suportes são excelentes meios de vestibulandos se apagarem enquanto autores. Especificamente do Exame Nacional, Pfeiffer (2004) afirma que “as políticas de ensino do MEC são lugares analíticos de grande importância para compreender como se dão algumas interpelações dos sujeitos pelo Estado” (Figura 01 – página 26),

Na ótica do sujeito-leitor, “o candidato do Enem não tinha conhecimento sobre o assunto” e conseqüentemente não houve o discurso “correto”. As críticas humorísticas a respeito do texto escrito decorrem a partir do confronto entre as Formações Discursivas

Dominante e Formações Discursivas Dominadas produzindo outro discurso sobre a escassez/mediocridade do sujeito-leitor em relação ao sujeito-autor. Portanto, a interpretação do/no discurso do outro, a imposição do já-dito, confere a partir de então, uma homogeneização discursiva, como se o sentido fosse único.

O esperado do candidato do Enem seria uma construção de um sentido não através de um discurso próprio, mas através do que lhe foi proposto, ou seja, fazer atividades de cópias, recortes do já-dito. Poderíamos dizer que o sujeito-autor demonstra insatisfação quanto à realidade em que vive, e talvez, nesse deslizamento o candidato do Enem teve a oportunidade de críticas em torno da proposta, pois se o objetivo discursivo sobre uma questão social, por que não a questão da falta de água. Sua posição social seria, então, de alguém pensante e reflexivo sobre a situação brasileira, pois existem outros elementos além dos ditos importantes pelo Estado. Por exemplo, no texto, a leitura “... não sei quem criou essa tal de Lei Seca, mas a CASAL cumpre essa lei. Na minha casa falta água...”, em outras palavras: existe alguém que cria leis, nem sempre conhecemos ou concordamos, mas o fato é que quando existe uma lei, esta deve ser cumprida, pois o não cumprimento resulta em penalidades e o cumprimento também pode resultar em consequências que nem sempre são boas, é o caso “Na minha casa falta água...” O que permite dizer que o sujeito fala de um específico lugar de significação historicamente constituído.

2.4– Os Sentidos de Resistências no Processo Discursivo.

Mesmo antes de analisar o texto, numa simples leitura descompromissada, pode-se verificar que a resposta do sujeito-autor (figura 02 – página 40) em relação ao solicitado na proposta de redação do Enem/2013 (figura 01 - página 26), gira em torno de descontentamentos e ruptura com o almejado.

Assim, tomemos os textos bases (figura 01 - página 26) e façamos uma releitura. Ao analisar a proposta, precisamos trazer à luz de nossa análise os estudos de Orlandi (2011) em que a autora distingue e explica diferentes modos de funcionamento do discurso: autoritário, polêmico e lúdico. A autora afirma que o tipo dominante de discurso na sociedade atual é o autoritário, mas chama a atenção para o fato de que a distinção entre os discursos não é rígida, podendo haver uma gradação entre um e outro.

A proposta do Enem foi elaborada numa formação discursiva por excelência persuasiva. O texto estabelece, em sua fisionomia, uma configuração que condiciona a uma determinada produção de sentido e espera que o candidato do Enem seja um mero

reprodutor, sem quaisquer possibilidades de interferir e modificar aquilo que está sendo lido/dito. Tem a configuração de um discurso exclusivista que não permite mediações ou ponderações. Esse discurso funciona por meio de um apelo autoritário na medida em que oferece dois textos bases para que o aluno faça a intertextualidade, cobrando assim do aluno, neste caso, que ele discorra sobre o efeito positivo da lei seca. O que espera do aluno, de acordo com esta proposta em questão, é que ele faça um texto que enalteça as consequências positivas da implantação de lei seca no Brasil. No entanto, observa-se que o sujeito relacionou os efeitos positivos da “lei seca” com efeitos negativos da mesma, confirmando seu distanciamento em relação ao tema proposto, a “*essa tal lei seca não é tão boa*”.

Na observação de deslizamento de discurso, conforme já analisado anteriormente com outros conceitos da Análise do Discurso, pode-se abordar também a noção de *discurso de resistência* na AD.

Alguns conceitos chave da Análise do Discurso, como interdiscurso, memória, formação ideológica e formação discursiva, nos permitiram observar o funcionamento do discurso de resistência como contestador, que segundo Pêcheux (1997) é “uma série de efeitos ideológicos que emergem da dominação e que trabalham contra ela por meio das lacunas e das falhas no seio dessa própria dominação”. Considerando que Pêcheux fez um estudo das práticas repressivas denunciadas pelo sujeito do discurso, nesta análise pode-se compreender também os processos de resistência presente no *corpus*.

A língua para analistas do discurso, como destaca Ferreira (2003), é a língua da falta, do equívoco, da falha; é a língua de nunca acabar, nunca alcançar. Esta língua é o objeto próprio de investigação da Análise do Discurso e tem um funcionamento ideológico e suas formas materiais estão investidas desse funcionamento. Nesse processo, o sentido constitui-se historicamente nesta relação entre língua e sujeito. A língua, como defende Orlandi (2011, p. 47), “inscreve-se na história para significar, sendo a interpretação responsável pela visibilidade do mecanismo de funcionamento da ideologia e do sujeito. É a língua fluída, portanto, que interessa”. A autora observa ainda que os processos de significação em uma língua estão sempre em movimento, e há uma imensa história desses processos de que nem sequer se suspeita. É por isso que só através de um gesto de leitura é possível atrever-se a analisar um processo discursivo, e para não perder de vista o caráter fluído da língua, é preciso levar em conta a ideologia e o funcionamento da história. Neste sentido Ferreira (2003, p.45) observa que na análise

do discurso existe um campo considerado privilegiado para tratar da resistência na relação mundo/linguagem/ideologia, vejamos o que nos diz a autora:

Por esse espaço da não-totalidade é que vão ocorrer as transgressões tanto à língua, quanto ao discurso, ao sujeito e à história. Como já vimos, as transgressões da língua se dariam pelo equívoco, como pontos de deriva e lugar do impossível; as transgressões do discurso se dariam pela ruptura dos sentidos sedimentados e a conseqüente emergência de novos sentidos; as transgressões do sujeito se dariam pelo inconsciente e se manifestariam na língua, enquanto “tropeços” do sujeito; e as transgressões da história, se dariam pela contradição. Tais desdobramentos teóricos só se tornam possíveis, no entanto, ao considerarmos uma nova concepção de estrutura, da maneira como a análise do discurso de linha francesa/ brasileira trabalha. Esta nova concepção eleva e desloca a noção de estrutura a um novo paradigma no seio das ciências da linguagem.

Assim, com esses fundamentos tem-se um auxílio no processo interpretativo desta pesquisa, tomando por base o *corpus* específico e tendo como enfoque o deslizamento em torno da proposta de redação do Enem/2013 (figura 01, página 26) nos leva a abordar a resistência na escrita, isto é, um sujeito hostilizado diante daquilo que lhe é sugerido rompe com a determinação imposta pelo interdiscurso.

Para Orlandi (2011p. 263), a resistência é um efeito ideológico e está ligada à historicidade e às condições de produção do sujeito. Ela pode aparecer por meio do recurso ao silêncio, como podemos observar na sua reflexão:

[...] o sentido do silêncio varia, isto é, ele é tão ambíguo quanto as palavras. O silêncio imposto pelo opressor é exclusão, é forma de dominação, enquanto que o silêncio proposto pelo oprimido pode ser uma forma de resistência. Ambos produzem uma ruptura, no caso, desejada. Por outro lado, o silêncio pode produzir uma ruptura não desejada. Inscreve-se neste caso aquilo a que se chama ruído da comunicação (ou seja, a comunicação mal sucedida). Há ainda a ruptura categórica entre interlocutores ocasionada pela destruição do contato: é a silêncio radical.

Sendo assim, podemos verificar que diante da proposta do texto (figura 01-página 26), o sujeito-autor silencia o sentido proposto por meio da produção de um texto com outro sentido. Há aí resistência em relação ao instituído, legitimado pelo Estado. Diante da submissão a esse jogo político no qual se está inserido, existe a possibilidade de resistência, a vez e a voz desse sujeito se marcam por meio da escrita.

Na perspectiva teorizada por Coracini (2007), em seus estudos sobre bilinguismo, a autora faz reflexões importantes sobre sujeito entre línguas e identidade. A autora aborda a língua materna dizendo que esta é a língua do saber “do desejo do conforto e do bem-estar” (CORACINI, 2007, p. 149). Essa língua que adquirimos de modo espontâneo (ilusoriamente considerada pura, transparente, uma) desde que

nascemos está sempre em constantes transformações de acordo com os momentos históricos e principalmente, hoje no mundo globalizado.

Ao trabalhar com língua estrangeira, Coracini (2007) faz algumas considerações, dentro da psicanálise, sobre Língua Materna e Língua Estrangeira, que podem contribuir para esta pesquisa. Diz respeito a como as duas línguas (materna e estrangeira) funcionam como códigos isolados, habitualmente separados por semelhanças e diferenças. Essa comparação se dá sempre pelas estruturas ou pela maneira como se aprendeu a língua materna (estruturalismo-behaviorismo). Trazendo a abordagem da autora para a estrutura da língua portuguesa, fazendo a comparação de língua materna, conforme os estudos de Payer (2006) com a língua nacional, observaremos que o aprendizado da norma da língua culta se dá na comparação da estrutura de ambas. Isso pode ser constatado nas pesquisas de Novaes (2010) que trabalha com processos de identificação do sujeito de língua materna na alfabetização. Também funciona como códigos isolados separados pela semelhança e diferença.

Para o sujeito-autor, a língua institucionalizada seria a língua estranha, ou como diz Novaes de Souza (2010), a língua a do outro. Isso pode ser constatado tendo em vista que o texto é redigido com a presença de palavras na estrutura de língua materna, tais como: a interjeição “Rapai” ou o substantivo “Papai”, a conjunção “mais” sem a letra “s”, o verbo “estava” na sua forma contraída “tava”, a utilização de um substantivo adjetivado na forma errônea dentro dos parâmetros de língua escrita institucionalizada “subaqueira miseravi” em lugar de “sovaqueira miserável”.

Esse estranhamento, de acordo com os estudos de Coracini (2007), pode provocar medo como uma forte atração, ou seja, distanciamento ou aproximação, ódio ou amor. Na aprendizagem de outra língua, pode-se ter medo do deslocamento ou das mudanças que ocorrerão, medo de perda da identidade ou do desconhecido. Ora, no *corpus*, observa-se que a linguagem utilizada pelo sujeito-autor não foi a institucionalizada e sim aquela com a qual o sujeito-autor se sente confortável, a língua materna. Dá-se então uma resistência em escrever de acordo com a norma culta. Sendo assim, o sujeito resiste à competência sociolinguística que daria uma posição social de prestígio para não se sentir excluído de sua origem na qual foi constituído¹⁰.

Essa linha de pesquisa de Coracini (2007), sobre a imbricação da língua materna e língua estrangeira, para a análise do *corpus* em muito contribui para o nosso

¹⁰Juliana Cavallari, comunicação pessoal, 2013.

entendimento sobre as particularidades do que aproxima ou distancia o sujeito de uma nova língua, no caso a língua institucionalizada, segundo Souza (2010). O imaginário de divisão, separação, códigos isolados das línguas não passa de uma ilusão. É possível misturá-las sem que elas percam sua singularidade. Veja o que diz a autora (CORACINI, 2007, p.150):

No contexto escolar, é comum ouvirem-se afirmações do tipo: “a língua materna atrapalha a aprendizagem e a proficiência da língua estrangeira”; “para aprender uma língua estrangeira, é preciso pensar nessa língua e evitar a língua materna” (CORACINI, 2003, p.140ss) ou ainda: “Fulano entrou na escola sem saber nada da língua estrangeira”; ou: “só falo uma língua” – como se a primeira não preparasse o terreno para a segunda; como se uma não penetrasse na outra; como se elas não se imbricassem no espaço sem fronteiras e sem dono da subjetividade; como se cada uma delas fosse pura, uma, inteira e, portanto, não estivesse em constante transformação, graças ao contato direto com outras línguas, não só no atual momento histórico da globalização, em que a mídia parece desempenhar um papel unificador (?!), como em qualquer momento da História, mesmo ou sobretudo na história da constituição da nação, caracterizada por frequentes invasões que, inevitavelmente – única nação – aparentemente – uma língua. A imbricação das línguas e das culturas emerge, cá e lá, no discurso de cada um de nós.

Retomando o imaginário de língua completa, única e transparente, repleta de palavras capazes de reproduzirem intenções e pensamentos e essa forma de compreender a língua desconsidera a história na produção de sentidos. Todo enunciado é constituído na relação com outro enunciado, em um contexto sócio-histórico. Entretanto, nas escolas, é recorrente que para apresentar uma proposta de produção escrita aos alunos ensine-se todo o conteúdo de gramática, exercícios, análises morfológicas, sintáticas, etc., e ainda, de forma organizada, pois caso contrário o aluno não ‘aprenderá’ e nem ‘assimilará’ o conteúdo, de forma a não conseguir realizar a produção escrita. Isso nos remete a observar que o ensino da gramática é dado como causa da boa escrita, ou seja, uma visão extremamente política, ideológica e, principalmente estereotipada de ensino na mesma concepção dos primeiros índios sendo catequizados.

Esta concepção de resistência nos estudos de Coracini (2007) se aproxima do tipo de resistência (discurso de resistência) discutida por De Lemos (1997), no artigo intitulado “Processos Metafóricos e Metonímicos: seu Estatuto Descritivo e Explicativo na Aquisição da Língua Materna”, no qual a autora discute os processos metafóricos (substituições) e metonímicos (combinações/contiguidades), retomados e reelaborados por ela e a partir de sua leitura de Jacques Lacan como modos de emergência do sujeito

na cadeia significante e na releitura de Saussure e Jakobson sobre estes processos supracitados.

De Lemos (1997) utiliza as noções dos processos metafóricos e metonímicos para explicar a constituição do sujeito falante. Segundo a autora, a língua materna, no percurso da constituição do sujeito, é responsável pelo processo de identificação do falante na linguagem. Em sua compreensão, a autora aponta três movimentos/posições que caracterizam a mudança de posição da criança na língua. O primeiro diz respeito à fase inicial “a fala da criança não só consiste de fragmentos da fala do adulto como depende do reconhecimento que a interpretação do adulto confere a esses fragmentos para continuar a se fazer presente nos diálogos” (DE LEMOS, 1997, p. 15). O segundo, a criança é o falante submetido ao movimento da língua. Em terceiro, a efetivação de um deslocamento: ela deixa de ser falada para se tornar falante -“esse é um processo identificatório que se dá na linguagem como movimento de assemelamento à fala do outro”.

A autora conclui afirmando (DE LEMOS, 1997, p. 16):

Ainda que essas três posições sejam propostas para dar conta da estruturação da criança como falante, elas não podem ser ordenadas segundo uma teleologia definidora de um processo de desenvolvimento. Não há como eliminar da relação do falante com a sua língua materna nem a fala do outro e seu efeito, nem o movimento da língua e seu efeito tanto de estabilização quanto de ruptura e estranhamento.

Assim, não há como eliminar a relação do falante com a sua língua materna, nem como desconsiderar a fala do outro e seus efeitos nessa constituição, ou ainda os movimentos da língua tanto de ruptura quanto de estabilização. É por conta disso que podemos considerar a possibilidade de o sujeito resistir à competência sociolinguística que daria uma posição social de prestígio uma vez que esta faz com que ele seja excluído do contexto no qual esse falante se origina e constitui.

Observa-se que na materialidade “pérolas do Enem de 2013”, o aluno redige uma redação em que foi proposto textos base, a saber, sobre a lei seca, ainda que desloque o campo de sentidos daquele que está previsto pela proposta para outro campo que se aproxima daquele no qual ele está mergulhado, esse deslocamento indica por um lado uma nova produção de sentidos e por outro lado uma resistência diante daquele sentido anteriormente proposto.

2.5–Efeitos Discursivos na Relação Intradiscurso e Interdiscurso.

Os dois efeitos de interpretação – o dispositivo teórico e dispositivo ideológico – são abordados no livro “Interpretação e Autoria: Leitura e Efeitos do Trabalho Simbólico” de Eni Orlandi (2007).

De um lado, dispositivo teórico trabalha a questão da alteridade, um deslocamento que permite pensar as fronteiras das formações discursivas de uma maneira diferente da que vinha sendo proposta até então, fazendo dessas formações discursivas um conjunto complexo e por conta disso se afastando de uma perspectiva hermenêutica. Já a noção de ideologia desloca o foco da “verdade do sentido”, estando, no entanto, atentos aos diferentes sentidos que se produzem a partir dos textos. Deslocando este conceito do dispositivo ideológico, torna possível pensar o porquê da “fuga do tema”?

De outro lado, dispositivo ideológico é um efeito de apagamento da alteridade, daí a ilusão de sentido transparente e evidente. Toda formação social tem formas de controle da interpretação que são historicamente determinadas (ORLANDI, 2007).

Neste contexto, o analista de discurso deve compreender que gestos de interpretação estão em funcionamento em uma determinada discursividade, constituindo os sentidos, os sujeitos e suas posições.

Como nos propusemos a analisar o intradiscurso e interdiscurso em nosso *corpus* de análise, retomemos o conceito de Courtine (2009), iniciado no item 2.3 deste capítulo. O autor, conforme já mencionado, trabalha com a noção de memória discursiva através de uma modificação na noção de “campo associado” do enunciado. Segundo Malidier (1990), Courtine re-significa a noção do domínio no que se refere ao discursivo. As formações discursivas existentes na materialidade da língua são compreendidas como aquilo que determina o que pode e deve ser dito a partir de uma relação de lugares. Vejamos a perspectiva do autor (COURTINE, 2009, p. 104) sobre o domínio associado:

Toda formulação apresenta em seu domínio associado outras formulações que ela repete, refuta, transforma, denega... isto é, em relação às quais ela produz efeitos de memória específicos; mas toda formulação mantém igualmente com formulações com as quais coexiste (seu “campo de concomitância”, diria Foucault) ou que lhe sucedem (seu “campo de antecipação”) relações cuja análise inscreve necessariamente a questão da duração e da pluralidade dos tempos históricos no interior dos problemas que a utilização do conceito de FD levanta (COURTINE, 2009, p. 104).

Podemos entender que esta concepção de Courtine (2009) diz respeito à existência histórica do enunciado no seio de práticas discursivas que são reguladas pela

ideologia, isto significa que ela diz respeito aos enunciados que se inscrevem numa dada formação discursiva com seus sentidos.

Pensando no papel do candidato do Enem frente à proposta (figura 01, página 26), para nortear nossas análises, façamos os seguintes questionamentos 1. O que se instaura como diferente na comparação entre os dois discursos? O aluno permanece na formação discursiva proposta pelo exame? 2. Quais são as contradições encontradas no discurso de ambos?

Vê-se entrelaçarem-se nas discursividades textuais vários sentidos: 1) A equivocidade presente no texto produzido pelo sujeito-autor, o que designou outro discurso. 2) uma pluralidade de discursos. Segundo Orlandi (2001, p. 156) “há um jogo de dominância entre eles que deve ser observado em cada prática discursiva. Isto significa que é preciso analisar o funcionamento discursivo para determinar a dinâmica desses tipos...”.

Na figura 2, página 40, observam-se vestígios do discurso político pois na primeira linha a frase “quem criou essa tal lei seca”, se refere a ideologia de que é atravessado por uma hierarquia na qual se vive em sociedade e existe um poder legislativo, ou seja, homens que elaboram as leis que regulam o Estado.

Há, também, vestígios do discurso jurídico, pois na segunda linha a frase “mai a CASAL cumpre essa lei”, retifica nossa análise de que o sujeito está atravessado ideologicamente por uma posição hierárquica na qual ele tem consciência de que existe um poder executivo que trata de fiscalizar se as leis propostas estão sendo executadas.

Observam-se também vestígios do discurso social, tendo em vista que na terceira linha, a frase “falta água direto e é uma seca da peste”, toca em questões sociais da posição que este sujeito ocupa numa sociedade.

No domínio da formulação, na perspectiva de Courtine (2009) o sujeito repete o sintagma “lei seca” para refutar algo que lhe é peculiar, a falta de água. Transformar algo que teria um sentido: “lei seca – proibição de bebida alcoólica ao volante” para “lei-seca – falta e água”. E ainda denega, usa de um mecanismo de defesa em que o sujeito se recusa a reconhecer como seu um pensamento ou um desejo que foi anteriormente expresso (in)conscientemente na proposta da redação figura 01, página 26.

Dentro dessas formulações, o autor destaca que o interdiscurso pode se inscrever em duas ordens: A primeira se constitui das formulações no interior das quais o enunciado se inscreve e forma um elemento em uma sequência discursiva. O enunciado

é definido por sua inscrição em uma representação na sequência horizontal, ou intradiscursiva. Na ordem de uma memória plena, retomando elementos do passado e reatualizando-os (estratégia da repetição).

A segunda, diz respeito à ordem de uma memória lacunar, funcionando como produtora de deslocamentos, vazios, esquecimentos (estratégia do apagamento) às quais o enunciado se refere seja implicitamente ou não, para repeti-las, modificá-las ou adaptá-las, seja para opor-se a elas, seja para falar delas por sua vez, todo enunciado se reatualiza.

Relacionando as duas ordens abordadas por Courtine (2009), tem-se uma formulação na ordem vertical, na inscrição no dizer e outra na ordem horizontal, na superfície do dizer.

As noções de interdiscurso e intradiscurso de Pêcheux (1997) e sua revisão por Orlandi (2006) tornam-se fundamentais neste momento de nossas análises.

Orlandi (2006) aponta três noções de memória: memória discursiva ou interdiscurso, memória institucional ou memória de arquivo e memória metálica. Para a fluidez de nossas pesquisas, ficaremos na noção de memória discursiva que é o funcionamento do interdiscurso em sua relação constitutiva com o intradiscurso, de como o já-dito aparece e como a memória é retomada e atualizada nos processos discursivos nas materialidades do corpus em análise nesta dissertação.

Pêcheux (1995, p. 162) apresenta o interdiscurso como o “todo complexo com o dominante das formações discursiva” esclarecendo que também ele é submetido à lei da “desigualdade-contradição-subordinação” que caracteriza formação ideológica, ou seja, é uma interioridade determinada com o exterior. De acordo com Orlandi (1999, p.31), o interdiscurso é definido como o conjunto do dizível, pois sempre já há um discurso e o enunciável que é exterior ao sujeito enunciadador:

[...] definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retoma, sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

Nesta noção de que o interdiscurso designa o exterior específico de uma formação discursiva, pode-se afirmar que esta só se define, só se constitui e se mantém, através de sua relação com o interdiscurso, para que este a reconstrua, a recrie, utilizando-se da memória para causar outro(s) significado(s), e com isso instaurar outras

possíveis formações discursivas. Pêcheux (*apud* MALDIDIER,2003, p.53) chamou de interdiscurso a “intrincação com o complexo das formações ideológicas que fornece a cada sujeito sua realidade, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas-aceitas-sofridas”. Ou seja, o interdiscurso determina a posição do sujeito impondo-lhe um assujeitamento sob a aparência da origem do dizer. Pêcheux nomeou também de interdiscurso tudo aquilo que repousa sobre a forma de dois elementos interdiscursivos: pré-construído (conforme já abordado anteriormente) e processos de sustentação que segundo o autor se referem à mudança de sentido das palavras, possibilitada pela substituição dos elementos dentro de uma formação discursiva dada e explicada anteriormente. É a concepção de “efeito de sentido”. É no interdiscurso que reside a identidade, a historicidade e os atravessamentos ideológicos.

Neste sentido, percebe-se que no Enem, um sistema avaliativo, convoca o aluno a pensar e colocar seus conceitos em prática, posicionando-se de maneira reprodutora, tendo em vista o discurso autoritário na proposta de redação (figura 02, página 40). Abre-se, portanto, espaço para a ruptura, a falha, o acontecimento, o imprevisível, pois pressupunha os sentidos como previamente determinados nas FDs. Com isso, aquela logicidade supostamente estável passa a ser ignorada.

Para tanto, o sofrimento e a dificuldade dos estudantes em desenvolverem uma produção escrita se assenta na necessidade de produzir textos de acordo com o proposto, de modo que haja distanciamento da realidade cotidiana, uma vez que escrever de acordo com modelos de boa escrita é recorrente nas instituições.

Diante de questões e/ou situações impostas no exame, o aluno, muitas vezes, se vê mobilizado a construir um conjunto de competências e habilidades que são propostas, na tentativa de buscar possíveis respostas ou soluções às situações-problema. Ora,de acordo com Orlandi (2011, p. 93) “as condições de produção de linguagem estão relacionadas ao uso da linguagem e não somente ao uso da gramática”. Assim sendo, ao transformar a Língua Portuguesa em um objeto de ensino-aprendizagem, sob o cunho de uma disciplina institucionalmente marcada, configurou-se uma disciplina de técnicas de adestramento dos sujeitos em que estes sujeitos não têm liberdade para formular ou expressar outras ideias nem sempre consonantes com as que devem ser apresentadas neste contexto.

O processo de aprendizagem/aquisição de leitura/escrita é complexo. Neste sentido, os estudos de aquisição de linguagem, em muito, contribuem para a

compreensão desse processo. O termo “aquisição”, no que se refere à língua, diz respeito ao desenvolvimento gradual da habilidade de se expressar mediante a “comunicação natural”, em situações do cotidiano e o termo “aprendizagem” tem a ver com o processo consciente em que se acumula o conhecimento vocabular e gramatical da língua. Conhecer a língua não é apenas conhecer as formas engendradas pela gramática, mas também o valor social atribuído (ORLANDI, 2011).

É o Estado quem legitima as políticas educacionais e a instituição escola, e estas por sua vez, aderem a esta ideologia e fazem valer o jogo político de interesses e relações de forças. A Escola é o lugar autorizado para se ensinar a leitura e a escrita. Assim sendo, fundamentalmente, a escrita, tem seu lugar legítimo de “aquisição” remetida à Escola. Retornando a história da Constituição da Língua Portuguesa, vista no capítulo 1 desta dissertação, vimos que ao longo da história social do homem, a leitura sempre foi objeto de controle dos grupos dominantes políticos.

No artigo intitulado “Nas Margens de um Tema” de Silva (2002), pudemos perceber alguns pontos relevantes, que certamente enriquecerão as análises nesta dissertação. A autora discorre sobre o caminho de leitura e de escrita percorrido na elaboração de sua tese de doutorado - História da Alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização (1998). Segundo a autora, a questão da perspectiva discursiva implicada em observar o funcionamento da língua escrita em uma sociedade dada revela a língua não só como um objeto complexo, mas, sobretudo ambíguo e até mesmo contraditório pela sua relação com o histórico e o simbólico. Na pesquisa realizada – A alfabetização e o processo de inscrição do sujeito na cultura –, a autora fez quatro observações a respeito de definições do percurso em matéria de linguagem e suas garantias:

A primeira é sobre a referência e os referentes para alfabetização-analfabetismo e para analfabeto-alfabetizados que produzem como realidades de discursos historicamente determinados, como sujeitos da enunciação e do enunciado, numa relação de oposição que produzem diferenças e assimetrias significativas para a compreensão da alfabetização enquanto uma prática pedagógica, social e política. Segundo Vieira (2002, p. 2), “as referências e referentes se instituíram como uma posição de sujeito da qual os indivíduos deverão enunciar, produzindo sentido para o mundo e para si próprio”.

Em segundo lugar, Vieira (2002, p. 3) diz que “os discursos científicos sobre a alfabetização tratam de diferentes perspectivas teóricas o fenômeno da “alfabetização”,

envolvendo diferentes áreas do conhecimento, na análise do objeto "escrita", buscando, quase sempre atingir uma globalidade complexa". No que diz respeito ao contexto brasileiro, a autora observa que a compreensão da "alfabetização", enquanto processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, é significativa, tendo em vista uma vasta produção na área, principalmente nas três últimas décadas, e mais especificamente pela leitura dos chamados "estados da arte" que analisam, de determinada perspectiva, toda essa produção.

Em terceiro lugar, coloca-se a possibilidade de pensar a alfabetização tomando como referência uma série de oposições que vêm sendo construídas ao longo da história e que têm por base “o caráter mecânico-repetitivo e o caráter criativo-produtivo que o acesso e o domínio da escrita alfabética e dos textos, em termos quantitativo e qualitativo, trazem para os indivíduos, integrantes dos diferentes grupos de uma sociedade” (VIEIRA, 2002, p. 5).

Em quarto e último lugar, é o questionamento sobre de que lugar se fala sobre a alfabetização. Fala-se do lugar do alfabetizado, daquele que sabe que o outro não sabe (Formação Discursiva Dominante), daquele que aponta para a falta do outro para que ele se re-conheça como tal. Fala-se daquela posição enunciativa de quem está quase sempre invisível nos discursos sobre a alfabetização (Formação Discursiva Dominada), embora seja o modelo a ser seguido; daquele lugar que cria a demanda por alfabetização e atribui uma configuração própria para os pobres e excluídos das sociedades letradas. Ou fala-se do lugar de uma instituição- a Escola -, que tem um discurso específico - o pedagógico - que legitima e é legitimada por indivíduos que enunciam da posição de sujeito-letrado - aquele que organiza e administra o espaço da escrita: um espaço eminentemente urbano. Assim, sendo. Segundo Vieira (2002, p. 10), “falamos, então, de uma posição capaz de construir uma escrita - em termos de metalinguagem e de uso - que se transforma em objeto a ser conhecido por alguém que é analfabeto de pai e mãe (coisa de herança)”.

Neste capítulo, pudemos observar que a língua tem sua inscrição na história, conforme observado na análise. Os termos referentes à gramática: “orações”, “períodos”, “vícios de linguagem” funcionam em outras formações discursivas, Formação Discursiva Dominada, produzindo outros efeitos de sentido, mostrando que a história, a memória e outros discursos funcionam pois estão presentes no texto proposto para análise.

As condições de produção dos sujeitos-autores deveriam ser levadas em conta, pois o equívoco faz parte da língua portuguesa, é constitutivo da língua. O equívoco não está no “erro” da gramática, está no sujeito. Mesmo que a tentativa do sujeito-autor seja a de incluir e de mostrar ao leitor seu conhecimento a respeito de um determinado assunto, existem outras condições que o afetam e rompem em falha na escrita da gramática.

O exercício da classificação e do reconhecimento de estruturas é um exercício normativo da Formação Discursiva Dominante, e como tal, ele funciona negativamente tanto no sujeito-autor quanto no sujeito-leitor afetado pelo real da transgressão.

Foi de grande valia tomar neste trabalho a memória quando têm suas características pensadas em relação ao discurso, que é tratada no interdiscurso. É o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, do já-dito que está na base do dizível. E através deste *corpus*, compreender que na análise do discurso os olhos do analista, ficam no limite da interpretação, e pauta sempre entre o real e o imaginário; observando como os efeitos de sentidos entre o sujeito-autor e sujeito-leitor sob os estudos de Pêcheux e Orlandi, envolvem assuntos não puramente linguísticos, mas reunindo também os sujeitos, a história e o sentido, além da oportunidade de observar o discurso como “palavra em movimento, prática de linguagem” (ORLANDI, 1999, p.15). Portanto, as falhas do discurso podem ser, também, o lugar da instituição do sujeito, cuja interpretação estará presente em toda e qualquer manifestação da linguagem.

CAPÍTULO 3

AS (DES)CONSTRUÇÕES DE SENTIDO E OS EFEITOS DE PRÉ- CONSTRUÍDO NAS PÉROLAS DO ENEM

*A liberdade é uma ilusão necessária ao sujeito
para que ele possa inscrever-se na prática discursiva
da escrita e ser capaz de produzir textos.*
Freda Indursky.

Neste capítulo, vimos a necessidade de suscitar algumas reflexões a respeito do processo de constituição de sentido do sujeito por meio da língua escrita.

O gesto de interpretação do indivíduo mediante a leitura de textos escritos passa pela questão da produção de sentidos constituídos no contexto de interação entre autor e leitor. Esta interpretação está relacionada à oposição significativa entre Formação Discursiva Dominante e Formação Discursiva Dominada.

Em nossas análises percebe-se que a leitura do *corpus* produz um efeito de desaprovação de forma irônica do sujeito-leitor em relação ao texto que sujeito-autor produz.

O sujeito-leitor estabelece uma relação significativa interdiscursiva filiada a uma determinada FD que é interpretada por meio de uma explicação acessória, uma manifestação emocional, uma reflexão ou comentário. Estabelece-se, também, uma hierarquia entre eles (sujeito-autor e sujeito-leitor), baseada em um modo de comportamento linguístico com designações consideradas instáveis e não adequadas. Obtêm-se efeitos de desafios e provocações, em se tratando de uma avaliação reforça ainda mais os efeitos irônicos. Segundo Orlandi (2011, p. 187) a relação autor e sujeito “[...] é um movimento que, ao marcar a identidade, atomiza, porque distingue, e, ao mesmo tempo, integra, porque esta é sempre feita de uma relação”, ou seja, distingue quando marginaliza os menos letrados ao mesmo tempo integrando-os por meio da denominação de suas produções como “pérolas do Enem”.

Observa-se que a estratégia de linguagem produzida como atividade comunicativa entre leitor e autor foi estabelecida a partir de uma configuração de um “discurso lúdico”, ou seja, o uso da linguagem pelo prazer, segundo Orlandi (2011, p. 152) “não há discurso sem configuração como não há fala sem estilo”, porém, nessa materialidade o sujeito-leitor utiliza a ironia para marginalizar.

Nesse espaço “lúdico”, observamos deslocamentos que são permitidos pela própria constituição da língua, e do lugar de onde se fala, o espaço do dito e também do não-dito, que remete a possíveis interpretações marcadas ideologicamente. Isso é o que Orlandi (2011) chama de polissemia, ou seja: é na tensão entre polissemia e paráfrase que se instala o conflito entre o que está dito e o novo. Nessa perspectiva, temos o diferente que insiste em romper, em deslocar o já estabelecido de modo a produzir novos sentidos e desestabilizar o processo dominante de sentidos em relação ao dizível.

Vamos analisar dentro do(s) discurso(s) presentes no *corpus*, apenas as *regularidades* do discurso, realizando uma descrição de como funciona o conceito de equivocidade na linguagem, isto é, o fato de que a linguagem é constitutivamente atravessada pelo equívoco, pela falha e, portanto, é preciso descrever o jogo de diferenças, as alterações, as contradições, a equivocidade, a “heterogeneidade constitutiva” da língua. “O fato linguístico do equívoco como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico”, e a trabalhar “no ponto em que cessa a consistência da representação lógica” (PÊCHEUX, 1997, p. 51).

Recuperando o conceito de pré-construído, trabalhado nos capítulos anteriores desta dissertação, em que Pêcheux (1997) retoma o termo pré-construído, proposto por Paul Henry, para designar algo exterior e anterior ao enunciado, algo que já está lá, pré-existente ao enunciado, mas que pelo encaixe sintático pode ser percebido pelo analista do discurso. Para Malidier (2003, p. 35), “certas construções autorizadas pela sintaxe das línguas “pressupõe” a existência de um referente, independentemente da asserção de um sujeito”, que são as Formações Imaginárias.

Nos enunciados do recorte: 01 – comentário do sujeito-leitor “esse daí”, recorte: 04 – comentário do sujeito-leitor “essa pessoa”, recorte: 05 – comentário do sujeito-leitor “ele descobrir”, recorte: 13 – comentário do sujeito-leitor “meu filho”, entendemos que o uso dos pronomes indicam um efeito “dissimétrico por discrepância” da relação do leitor com o autor. Ou seja, nos recortes 01 e 04 o sujeito-leitor faz uso de pronomes demonstrativos indicando um distanciamento entre os dois sujeitos do discurso (autor e leitor). No recorte 05, há o uso do pronome pessoal, indicando que houve alteração de posicionamento do sujeito-leitor em relação ao sujeito-autor, ou seja, o leitor aproxima-se do autor. No recorte: 13, o uso de um pronome possessivo radicaliza o posicionamento do sujeito-leitor em relação ao sujeito- autor, há uma aproximação maior. Esta forma na escrita significa que de algum modo um elemento de

um domínio (repulsa/distanciamento) irrompe num elemento do outro (aproximação) sob a forma do que chamamos “pré-construído”, ou seja, algo que não está explícito e cuja existência é garantida por meio do uso de alguns pronomes, como “esse”, “essa”, “ele” e “meu” etc.

Muito mais que um simples encaixe sintático, marcado pela necessidade de um pronome, o que se observa é também um encaixe semântico, uma referência a alguém, que se efetiva a partir do pré-construído. Em sua literalidade, Pêcheux (1997) diz o seguinte:

[...] o fenômeno sintático da relativa determinativa é, ao contrário, a condição formal de um efeito de sentido cuja causa material se assenta, de fato, na relação dissimétrica por discrepância entre dois “domínios de pensamento”, de modo que um elemento de um domínio irrompe num elemento do outro sob a forma do que chamamos “pré-construído”, isto é, como se esse elemento já se encontrasse aí. Especifiquemos que, ao falar de “domínios de pensamento”, não estamos querendo designar conteúdos de pensamento fora da linguagem com outros conteúdos de pensamento: na verdade, todo “conteúdo de pensamento” existe na linguagem, sob a forma discursiva. (PECHEUX, 1997, p. 99).

Dessa forma, o funcionamento dos “pronomes” revela a possibilidade de jogo na língua, o que permite a produção de um efeito de sentido que aponta para a posição do sujeito-leitor assumida nesse discurso.

A proposta de redação do Enem de 2013 (figura 01 página 26) solicitava ao candidato articulação e textualização de seus conhecimentos acerca da frase nominal “Efeitos da Lei Seca no Brasil”, a partir de dois textos base, que “convocavam” os alunos para uma discussão sobre os efeitos positivos da implantação da lei. O primeiro texto discorreu sobre o objetivo da lei e o segundo numa linguagem não-verbal a respeito de dados estatísticos visando à conscientização de que não se deve dirigir após o consumo de bebida alcoólica. Nos recortes abaixo, observaremos que os discursos foram atravessados por dois espaços discursivos: 1) o da manipulação das significações estabilizadas, normalizadas; 2) o das transformações do sentido. Apesar de a proposta trazer materialidades que discorreram sobre efeitos positivos, os candidatos fizeram usos de advérbios, verbos e substantivos que geraram efeitos negativos da implantação da Lei Seca, por exemplo: no recorte: 02 “... falta...”; no recorte: 03 “mas num...”; no recorte: 05 “... desigualdade...”; recorte: 06 “... já que não pode”; recorte: 07 “... mínimo”; recorte: 08 “... perder a vida... perder a carteira...”; recorte: 09 “... sofreu...” recorte: 10 “sem...”; recorte: 11 “... não pode...”; recorte: 12 “... apenas se divertir...”; recorte: 13 “... mas não vou...”.

Em relação à leitura, um processo interessante entre o conteúdo e o contexto foi estabelecido pelo sujeito-autor. Os sentidos foram atravessados de tal modo que, na narrativa como um todo, na produção escrita percebe-se uma desestruturação do universo discursivo estabelecido inicialmente, ou seja, “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PÊCHEUX, 1991, *apud* ORLANDI, 1996, p. 81).

Observa-se que o efeito negativo da referência também se dá por meio de processos metonímicos e metafóricos que foram desencadeados em processos irônicos que segundo Lagazzi (2014 p. 105) é um tipo de discurso que sustenta materialmente as formas de representação que as constituem (a imagem e a palavra), apesar de diferenciadas, trabalham interdiscursivamente saberes de discursos outros que podem ser resgatados efetivamente, num processo peculiar que rompe com a estrutura lógica dos significantes.

Lagazzi (2014) baseia suas pesquisas, tomando a cadeia significativa como a estrutura de base para a realização da linguagem, “metáfora e metonímia, seleção e combinação, condensação e deslocamento, recalque e falta que se constituem em processos sempre em concomitância na realização da linguagem”. Para a autora, torna-se indispensável a compreensão de que a linguagem se produz no cruzamento dos processos metafóricos e metonímicos, os quais definem o jogo da linguagem como um jogo significativo. Tudo isso na estrutura do discurso em relação com o inconsciente. Importante mencionar que estes estudos de Suzy Lagazzi se configuram como uma retomada de Althusser (1984) quando este traz o que julga ser a grande descoberta e contribuição de Lacan: “o discurso do inconsciente como condição absoluta de qualquer discurso”. Sendo assim, Lagazzi (2014, p. 106) define metáfora e metonímia da seguinte forma:

Sendo metáfora e metonímia definidas em função da cadeia significativa, os dois conceitos nos fazem pensar a alteridade: a alteridade pela deriva na metáfora e a alteridade no encadeamento, pela metonímia. Na força desse entrelaçamento, vemos que a metáfora -irrupção, numa cadeia significativa dada, de um significante vindo de uma outra cadeia -tem sua possibilidade sustentada pela metonímia, que nos diz que a falta constitui a cadeia significativa. Da mesma forma, a metonímia se sustenta na metáfora: sendo o recalque constitutivo do sentido, a falta é função essencial no interior da cadeia significativa.

Ora, o dispositivo teórico da Análise do Discurso nos orienta a observar e a buscar as regularidades de funcionamento de processos discursivos. Na leitura inicial

feita sobre as “pérolas do Enem 2013”, há algo interessante para análise nas formulações enunciativas dos comentários do sujeito-leitor sobre a produção escrita do sujeito-autor, na base linguística. Segundo Lagazzi (2013, p. 106) “o entrelaçamento desses pontos, entendo que a irrupção, numa cadeia significativa dada, de um significante vindo de uma outra cadeia, que é o que define a metáfora, só é possível porque a falta constitui a cadeia significativa, que é o que caracteriza a metonímia” sendo esse o local material onde os processos discursivos se materializam de acordo com os estudos pècheutianos observa-se nas formulações a busca pelos efeitos irônicos, recorrentes ao longo dos recortes, no ir e vir das leituras desenhou-se uma regularidade que convergiu para o funcionamento do processo discursivo caracterizado na amarração de marcas da língua, manifestadas pelos elementos morfossintáticos (pronomes, intensificador, verbos, adjetivos, etc.), que apontam para um vínculo não somente irônico e “automático da interpretação”, mas de modo parafrástico, é o caso nos recortes de 01 a 12 em que o sujeito-leitor faz uso do próprio enunciado do sujeito-autor para transformá-lo em outro sentido.

A essa altura torna-se relevante lembrar que os dizeres, para esse domínio teórico de reflexão, são produzidos na relação que se dá entre o interdiscurso e o intradiscurso, conceitos já trabalhados no decorrer da dissertação. O primeiro corresponde ao eixo vertical, o da constituição dos sentidos, e o segundo corresponde ao eixo horizontal, o da formulação dos sentidos.

Nos recortes, selecionados abaixo, com base na afirmação de Pêcheux (1997) de que qualquer “formação social”, caracterizável por uma certa relação entre classes sociais, implica a existência de “posições políticas e ideológicas que não são obra de indivíduos, mas se organizam em formações, mantendo entre si relações de antagonismo, de aliança ou de domínio” (MALDIDIER, 2003, p. 35). Essas formações ideológicas incluem “uma ou várias formações discursivas” que segundo (ORLANDI, 2011, p. 256) “Há ainda, o uso que um discurso pode fazer das propriedades do outro discurso. Há uma relação de fundamentação recíproca entre os diferentes tipos de discursos” Assim os discursos nessa materialidade são diferenciados não de forma categórica, mas conforme o confronto das formações discursivas.

Todo discurso é fundamentalmente heterogêneo e está exposto ao equívoco porque se relaciona sempre com um outro discurso. A possibilidade de interpretar existe exatamente por causa da historicidade, que possibilita a identificação, a desidentificação. “E é porque há essa ligação que as filiações históricas podem se

organizar em memórias, e as relações sociais, em redes de significantes” (PÊCHEUX, 1997, p.54).

Esta heterogeneidade do discurso se dá tendo como base um conceito muito importante na Análise do Discurso: pré-construído, citado anteriormente e sobre o qual nos deteremos um pouco mais. O que seria então o “pré-construído nessa materialidade”? Essa noção foi introduzida por Pêcheux a partir de Paul Henry e Eni Orlandi também discorre sobre esse conceito. Podemos considerar que há duas dimensões no discurso: aquilo sobre o que ele se apoia, que se apresenta como ideológico, como subtraído à asserção do enunciador (o “pré-construído”), e aquilo que ele pretende trazer, o que ele constrói a partir daí.

O pré-construído tem um alcance mais amplo que o pressuposto que ele integra, podendo configurar-se como certos enunciados anteriores mantidos no interior da mesma formação discursiva ou numa formação adversa. Malidier (2003, p. 43), a partir da leitura de Pêcheux, define-o como “os traços no discurso de elementos discursivos anteriores dos quais esquecemos o enunciador”. A esses traços se associa, para o sujeito, um efeito de evidência: grupos nominais com artigos definidos, apostos, nominalizações etc.

O pré-construído foi, em seguida, reformulado como traço do interdiscurso no intradiscurso. Ele foi, assim, associado a uma das teses essenciais da escola francesa, a de uma “dissimulação” do interdiscurso pelo discurso. De maneira mais vaga, o termo pré-construído emprega-se para designar qualquer conteúdo admitido numa coletividade. Ao analisar as produções escritas no *corpus* desta pesquisa, percebe-se que o tema de redação proposto pelo Enem/2013, figura: 01, página 26, direciona o participante a pensar social e politicamente, porém, devido às condições de produção e assujeitamento a proposta estabelecida na avaliação, o sujeito-autor discorre para outro lugar e aponta outros sentidos.

Ademais, a proposta de redação no Enem “parece” dar visibilidade a um contexto marcado pela história e suas relações, ou seja, dá-se um tema para que o vestibulando discorra sobre ele, ao mesmo tempo em que são oferecidos os suportes textuais a partir dos quais o aluno é chamado a pensar e a escrever de acordo com o estabelecido. Isto é, a partir de um dado conteúdo, é sugerido ao aluno que seja feita uma busca em sua memória sobre tudo aquilo que é pertinente dizer, de acordo com a Formação Discursiva Dominante. Percebe-se que o tema de redação proposto já prescreve ao participante um lugar a partir do qual pode escrever social e politicamente.

Poderíamos nos debruçar numa análise específica do papel do Estado ao constituir um tema para viabilizar uma pretensa conscientização sobre o perigo do consumo de álcool combinado com o trânsito, talvez essa fosse uma pesquisa a ser desenvolvida a partir de um outro lugar. Como o objetivo é analisar a problematização da relação de sentidos da responsabilidade à prática da Lei Seca na materialidade do texto, inegavelmente, tivemos que passar por alguns pontos no papel do Estado.

A interpretação do texto, na posição (lugar) de sujeito-leitor, no senso comum implicaria reconhecer a intenção do sujeito-autor. E para nós, analistas, interessa os efeitos que a leitura do texto produzido provocou.

3.1 – Os Desdobramentos dos Sujeitos nas Diferentes Posições.

Tomando conhecimento de que o discurso é tanto um lugar privilegiado de observação das relações entre língua e ideologia, quanto um lugar de constituição do sujeito, ressaltamos aqui o valor do momento da formulação, pois é onde ocorre a textualização. Em outras palavras, o texto cumpre a função de materializar os discursos. É na linguagem em funcionamento, que é uma prática social contextualizada, que se dá o espaço de construção/constituição dos sujeitos.

Ao pensarmos na unidade do texto, como motivo de correção da língua portuguesa, isso se dá enquanto condição imaginária por se tratar de termos de funcionamento, esta manifesta um determinado processo discursivo, que na AD é vista como linguagem em movimento, linguagem em curso, e a enxerga, portanto, distante da completude e próxima da incompletude. Justamente em virtude disso, observa-se o texto na relação com o incompleto, com o que não se fecha tendo em vista que os cursos da linguagem e os trajetos (des)contínuos pelos quais os sentidos, os sujeitos percorrem.

Dentre tantas definições de discurso já mencionadas nesta dissertação, tentaremos não repetir as já contempladas em nossa análise, apesar de observar que, de alguma forma, os conceitos se ligam à sua concepção.

Para trabalhar as produções a seguir, torna-se interessante mobilizar as noções de paráfrase e polissemia, trabalhadas por Orlandi (2011). A primeira tende a sedimentar os sentidos e a referência do dizer e a outra tende a multiplicar e fazer diferir os referentes do dizer. Elas ocorrem sempre concomitantemente em qualquer sentido produzido, no entanto, algumas vezes podemos observar um maior destaque a uma delas.

O tema desta pesquisa, como já destacado anteriormente, estaria relacionado à correção gramatical e parte estrutural de uma produção textual escrita. Porém, a valorização em relação aos argumentos do sujeito-autor aliados aos sentidos do sujeito-leitor e com alguns “erros” das ordens ortográficas e semânticas que puderam ser evidenciados, tem-se a instauração do diferente, um jogo que se opera em função do deslocamento de sentidos, ou seja, está em diferentes lugares reforçando a relação interdiscursiva por meio de uma memória discursiva.

Deparamo-nos, com textos escritos com construções argumentativas que, de fato, extrapolaram um lugar comum, de sentidos previsíveis. Vejamos:

(recorte 01)

Sujeito-autor: “Na lei seca dos estados unidos surgiram muitos mafiosos mas no brasil ainda não apareceu isso porque o governo esta de olho nas manifestações.”

Sujeito-leitor: esse daí é esperto, tocou em assuntos do momento e no grande problema das máfias, eu daria 100

O sujeito-leitor não faz comentários sobre a gramática propriamente dita na produção do sujeito-autor, sendo que “as pérolas do Enem” teoricamente estariam fundamentadas em “erro” de língua portuguesa.

Entretanto, o novo conceito de “pérolas do Enem” não se atém aos erros na construção das frases, atingindo a perspectiva discursiva, lugar em que pode se observar a ironia como resultado do confronto da Formação Discursiva Dominante do sujeito-leitor com a Formação Discursiva Dominada do sujeito-autor das frases analisadas.

Evidencia a força do enunciado através da falta de habilidade do sujeito-autor em comentar problemas sociais.

Observa-se, também, que o sujeito-leitor não faz comentários quanto ao uso das regras sintáticas utilizadas no texto. Atribuiu o adjetivo (esperto) para o sujeito-autor e se coloca na posição (lugar) de um avaliador e aplica uma nota alta, senão máxima, ironicamente.

A interpretação de um texto, na posição (lugar) de sujeito-leitor, implicaria reconhecer a intenção do sujeito-autor que para nós, analistas, interessa os efeitos que a leitura provoca frente aos textos produzidos, tanto do sujeito-leitor quando do sujeito-autor.

(recorte: 02)

Sujeito-autor: “Falta de bebida faz as pessoa dirigir triste”

Sujeito-leitor: =/

Bebida e direção não combinam. Comprovadamente a maior responsável por acidentes com vítimas no trânsito é a combinação direção e o consumo de álcool, segundo a proposta do Enem/2013, figura 01, página 26.

Os símbolos utilizados pelo sujeito-leitor em resposta a produção do sujeito-autor, estariam na base de algo que não há palavras para uma resposta, ou seja, a incompletude da linguagem que é necessária segundo Orlandi (2011) para que haja interpretação. Ou seria uma resposta que se limita ao silêncio (colocando apenas símbolos que indicariam uma caricatura). Valores ideológicos constituem o imaginário que designa o lugar que os sujeitos do discurso se atribuem mutuamente. Nas palavras de Pêcheux (1994, p. 77), “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas”, portanto, importa não somente o que se diz, mas também o que não se diz.

Novamente, os problemas gramaticais não são comentados, ou seja, na proposta do sujeito-leitor ao colocar esta narrativa como “pérolas” na mídia, deveria atentar para a escrita do adjunto adnominal “as” escrito no plural e o substantivo “pessoa” no singular. Caso a frase estivesse com a escrita devidamente “correta” com a redação da seguinte forma: “Falta de bebida faz a pessoa dirigir triste”, o sujeito-leitor se daria por satisfeito? Existe o valor semântico que é algo mais complexo. O que está implicado nesta produção é da ordem do sentido que se constrói a partir do enunciado do sujeito-autor, pois é inadmissível o consumo de bebida alcoólica no trânsito conforme o tema da redação do Enem “Lei seca”.

(recorte: 03)

Sujeito-autor: “o bafotro é tipo pegadinha. Eles manda voce beber mas num sai nada. A poliça devia ser mais séria.”

Sujeito-leitor: policia é mto zoeira axo que silveosantos paga ela pra fazer pegadinhas

Há uma relação interessante entre o conteúdo e o contexto estabelecida pelo sujeito-leitor. Os sentidos são atravessados pela ideologia que discursivamente deriva-se para outro sentido, conforme (PÊCHEUX, 1991, *apud* ORLANDI, 1996, p. 81) conceito já trabalhado no capítulo anterior com outra narrativa.

Observa-se que nesta produção de texto, em que o sujeito-leitor, embora esteja na evidência do sentido do enunciado, a materialidade do texto diz muito da posição tanto do leitor quanto do autor.

Há um funcionamento discursivo específico colocando em questão posições de sujeitos assumidas num determinado espaço. O interesse centrado no efeito humorístico proposto pelo sujeito-leitor, a partir da noção de equívoco na/da língua traz também a noção de memória inscrita nas práticas discursivas.

Nos dizeres essas práticas se ancoram justamente no já-dito em outros discursos que se articulam e se confrontam. Na visão do sujeito-autor, o aparelho bafômetro não funciona. Talvez por experiência própria ou de pessoas próximas etc. E o fato de o sujeito-autor ter usado o termo “pegadinhas” na sua construção escrita, fez com que o sujeito-leitor se apropriasse deste termo e o deslocasse para um determinado discurso/comentário relacionado a um programa humorístico de televisão exibido desde os anos 60, que teve como ápice, na década de 90, uma programação com o apresentador Silvio Santos, que tinha o objetivo específico em quadros com “pegadinhas”.

Percebe-se ainda que na resposta frente aos “erros” gramaticais e à falta de concordância verbal na construção escrita do sujeito-autor, o sujeito-leitor produz um texto que igualmente possui erros, como em “axo” e “silveo”. Por que o sujeito opta por esta produção e não para a correção? Isso nos leva a considerar que o que de fato está em jogo aqui, não é a forma como o texto está escrito, mas sim os sentidos que o texto do sujeito-autor produz. Trata-se de indicar que no discurso do sujeito-autor haveria alguma coisa da ordem semântica que não deveria estar acontecendo do ponto de vista do sujeito-leitor.

(recorte 04)

Sujeito-autor: “A lei seca também conhecida como lei da física ou lei 11-705/2008 melhora os direitos humano.”

Sujeito-leitor: queria experimentar ser essa pessoa por alguns minutos e descobrir como é a vida nesse universo

O sujeito-leitor quer garantir uma compreensão para além dos elementos superficiais do texto, no caso, a gramática. O uso irônico da formulação escrita “queria experimentar ser essa pessoa por alguns minutos e descobrir como é a vida nesse

universo” indica que o constituído gramaticalmente extrapola a realidade, as palavras e a sintaxe da oração não estabelecem uma coerência semântica. Aqui se instaura o processo de desidentificação de Pêcheux (1997), Orlandi (2001) e Courtine (2009) analisados nas páginas 49 e 50 desta dissertação. Os sentidos que são produzidos pelo sujeito-autor são lidos de tal maneira descontextualizada pelo sujeito-leitor que se tornam vindos de “outro universo”.

Podemos reconhecer uma espécie de alteridade absoluta e incomunicável. A própria noção de discurso como “efeito de sentidos entre interlocutores” se rompe, fazendo com que haja apenas estranhamento e desidentificação. Haveria aqui uma negociação com o sujeito-autor dos significados plausíveis e permitidos.

A elaboração desta produção (conteúdos linguísticos) garante a construção do novo sentido, possibilitados no encontro com o texto pelo sujeito leitor.

(recorte 05)

Sujeito-autor: “A desigualdade é grande no Brasil até na lei. o Rio de Janeiro consegue comprar etilômetros mas aqui no Maranhão a polícia só tem dinheiro para bafômetro.”

Sujeito-leitor: no dia que ele descobrir que são a mesma coisa ele vai se sentir no primeiro mundo

O exame pode ser unificado. E diversidade? As condições de produção do sujeito-autor e do sujeito-leitor são as mesmas? Observa-se que o sujeito-leitor, na Formação Discursiva Dominante, tenta unificar o discurso e cala/apaga o diferente.

Este espaço discursivo em torno dos substantivos “etilômetros” e “bafômetro” foi o que privilegiou o efeito humorístico. A questão da interpretação como já vimos está ligada à ideologia, observa-se na leitura, a separação estanque que o sujeito-leitor propõe na relação disputa de conhecimento. O sujeito-autor não entende “etilômetros” e “bafômetro” como sendo a mesma coisa, nesse caso, deveria ser levado em conta o meio social em que vive. O sujeito-leitor tem tal conhecimento e parece estar na noção do pré-construído de que o conhecimento já está lá. Logicamente, não podemos deixar de citar que, segundo Henry (2013), “o sentido é uma questão aberta, é uma questão filosófica que não se pode fechar categoricamente”.

(recorte 06)

Sujeito-autor: “já que não pode beber a presidente Dilma deveria liberar a maconha que faz dirigir bem relaxado e tranquilo”

Sujeito-leitor: afinal existe melhor momento de discurso pró-cannabis que na redação do ENEM?

Mais uma vez, o gesto de interpretação do sujeito-leitor não se inscreve no discurso da gramática propriamente dita, produz uma leitura que atravessa o texto. Nesta oração o leitor interpreta o autor como um sujeito transgressor. Para o sujeito-leitor, esta produção escrita, não deveria fazer parte de uma avaliação de um sistema do Estado.

Por outro lado, a avaliação sendo de âmbito nacional, nesse caso, na opinião irônica do sujeito-leitor, o candidato do Enem aproveitou do texto como o momento ideal. Certamente por ter conhecimento de que a prova é um quantitativo de um “poder superior” seria a oportunidade única para a realização das críticas em relação ao governo, as leis etc, que segundo Orlandi (2011, p. 26) “os lugares onde os sujeitos enunciam determinam ou não o que pode ser e deve ser dito”. Esta formação discursiva é, por sua vez, interpelada por uma dada formação ideológica.

(recorte 07)

Sujeito-autor: “Quem bebe e dirige tem que no mínimo morrer.”

Sujeito-leitor: no MÍNIMO

Aqui, o sujeito-leitor tem liberdade para construir sentidos, mas, neste comentário, percebe-se que os sentidos foram limitados pelos significados trazidos pelo texto e pelas suas condições de uso. A ironia da palavra “mínimo” se estabelece a partir do confronto com o termo “máximo” que deveria ter aparecido. Este processo parafrástico utilizado pelo sujeito-leitor tem um funcionamento discursivo que, por sua vez, tornou-se um processo estruturante do seu discurso.

O texto tem significados atribuídos pelo sujeito-autor que, talvez, nem ele mesmo tivesse consciência. O fato de estar escrevendo sob uma determinada pressão, no caso, escrevendo uma redação para avaliação do Enem, o sujeito-autor não se deu conta de que a simples troca de palavras “mínimo” no lugar de “máximo” delimitaria comentário irônico e as possibilidades de construções de novos significados.

Nessa construção, não foi abordado o “erro” gramatical, mesmo porque, ele não existiu. A frase está correta, pois temos construções sintáticas: sujeito e predicado e

ortografia correta. O que esta frase proporciona ao sujeito-leitor é a desconstrução do sentido e simultaneamente o surgimento de um novo sentido. É o jogo irônico que se estabelece a partir do equívoco na/da língua a partir da palavra “mínimo”.

(recorte 08)

Sujeito-autor: “Quando a pessoa morre em acidentes por causa da bebida além de perder a vida ela pode perder a carteira de motorista.”

Sujeito-leitor: perder a vida tudo bem, mas a carteira aí já é demais pra aguentar.

Podemos imaginar que as seguintes alterações no texto: no lugar de “morre em”, o verbo “sofre” e a inversão nas frases seguintes, “além de perder a carteira de motorista, ela pode perder a vida”, talvez o sujeito leitor se contentaria. A organização das vivências e experiências de modo significativo e articulado, buscando relações entre os acontecimentos são importantes na produção de sentidos. O que o sujeito-leitor destaca é uma possível inversão hierárquica do valor da vida e da carteira de motorista que apareceria, de acordo com os sentidos que se produzem no discurso do sujeito-leitor, de maneira invertida na produção apresentada ao Exame. A transgressão da metarregra da não contradição abordada por Charolles.

Porém, a colocação de verbo equivocadamente e as inversões sintáticas aguçam a memória do sujeito-leitor, nas quais são ativadas e relacionadas às informações veiculadas pelo texto.

Esse processo favorece a mudança e a transformação do sujeito-leitor que, por sua vez ironiza o texto. Embora o texto carregue um sentido contraditório entendido pelo sujeito-leitor, a liberdade de criação e apropriação do sujeito-leitor na sua relação com o texto está nas condições de possibilidades sócio-históricas.

(recorte 09)

Sujeito-autor: Meu pai inclusive ano passado sofreu um acidente fatal mas infelizmente ele passa bem e hoje está na aa.”

Sujeito-leitor: “aa” deve ser o nome de um centro espírita (que infelizmente é ótimo)

Devemos enfatizar o papel da historicidade e das experiências prévias do leitor na atividade de leitura, pois o sujeito-leitor resgatou discursos pela memória discursiva que possibilitaram a interpretação na busca do efeito de sentido humorístico. Esse

discurso-outro, segundo Pêcheux (1997), é entendido como um enunciado que pode ser percebido no já-dito pelo confronto que ele propõe, não somente por meio da reconstituição teórica com a memória discursiva, mas também com o pré-construído e assim há um novo funcionamento que difere daquele instituído.

Ora, vejamos: o sujeito-autor não faz correções gramaticais. Reforçando análise que de fato não é a forma como o texto está escrito que interessa, mas sim os sentidos produzidos pelo texto. Daí o sujeito-leitor utilizar uma metarregra para produzir seu próprio discurso.

(recorte 10)

Sujeito-autor: “A Lei Seca tem esse nome por que sem cerveja a gente dirige com a gargantaseca”

Sujeito-leitor: hmmm... ctz, cara?

A interpretação de texto no senso comum implica reconhecimento textual através do enunciado nos recursos gráficos e léxicos. Neste caso, excluindo apenas o “erro” ortográfico do substantivo “garganta” que foi escrita erroneamente “gaganta”, há uma coerência sintática. Porém, semanticamente, muitas vezes o leitor pode não concordar com as “intenções do autor”.

Portanto, constata-se o equívoco que desencadeia o jogo irônico presente nesse enunciado instaurado na dúvida em relação ao dizer do sujeito-autor.

(recorte 11)

Sujeito-autor: No rio de janeiro não pode dirigir bebendo mas pode ouvi fank, ainda não existe lei pra isso.”

Sujeito-leitor: relaxa, os deputados do ministério do bom gosto musical estão trabalhando nesse projeto

A interpretação do sujeito-leitor leva a crer, em seu imaginário, que este sujeito-autor é ignorante. Por isso, esta dissertação se ocupa, por meio do deslocamento (proposto às páginas 24 e 25), analisar as preciosidades contidas nas “pérolas do Enem”, uma vez que é na materialidade da linguagem, que de fato o sujeito se constitui.

Considerando os dizeres do sujeito-autor, observa-se que o candidato do Enem faz uma abordagem política em torno de problemas sociais. Não seria apenas a bebida alcoólica a responsável pelos acidentes em trânsito, talvez houvesse outros fatores. Por

exemplo, na estrutura da frase não se sabe ao certo se o sujeito-autor faz críticas a certos estilos musicais ou se a crítica se dá em relação às pessoas que dirigem ouvindo música no trânsito, que poderia ser considerado um fator de risco na direção. Enfim, seja qual for a verdadeira razão, o fato é que, este sujeito-autor tem questões sociais que lhe são peculiares. Esta construção não se dá no vazio.

Mais uma vez, os sentidos não corresponderam aos previstos pelo sujeito-leitor. Assim, o comentário sobre a produção escrita parece basear-se num plano da ficção, um mundo onde tudo é possível, o que não aconteceria no plano da realidade. A ironia se estabeleceu a partir do confronto na frase *“relaxa, os deputados do ministério do bom gosto estão trabalhando nesse projeto”*. A compreensão de como os lugares sociais e a ideologia são estabelecidos nas relações simbólicas entre estes sujeitos é uma contribuição ímpar, especialmente no tocante à questão em uma análise discursiva: a ideologia se materializa em discurso que, por sua vez, se textualiza.

(recorte 12)

Sujeito-autor: “Acho a policia muito errado eles são grosso com o trabalhador que quer apenas se divertir com uma ceveginha.”.

Sujeito-leitor: a polícia do português é generosa, porém

Neste comentário, o sentido do enunciado polícia é diferente para cada um dos sujeitos (autor e leitor). Para o sujeito-autor, percebe-se um conceito negativo a respeito de policiais na narrativa escrita. Para o sujeito-leitor o termo polícia tem um conceito positivo.

Nesse caso, como o sujeito-autor passa uma imagem/percepção de que os policiais não seriam educados, por fazer cumprir a lei e não permitir o uso de bebida alcoólica no trânsito, o comentário do sujeito-leitor se baseou na réplica da seguinte forma: “a polícia do português é generosa”, ou seja, a gramática (considerada aqui a polícia do português) é generosa porque aceita erros gramaticais.

O que o sujeito-leitor destaca é o fato de o sujeito-autor incorrer na prática “ilegal” do erro de português. No entanto, apesar de transgredir o que é estabelecido como regra ou lei, o sujeito-autor não é imputável, já que se trataria de uma “polícia generosa”.

(recorte 13)

Sujeito-autor: “A minha poposta é ter carro gratis se vc beber mas não vou candidatar pois sou de menor.”

Sujeito-leitor: meu filho, a redação pedia proposta de intervenção, não plano de governo

Um dos elementos nesta discursividade que chama bastante a atenção é o tipo de relação social possível entre o sujeito-autor e o sujeito-leitor que aparece por meio da utilização do vocativo “meu filho”. Nesta ordem ideológico-discursiva, percebe-se um deslocamento de lugares ou posições sociais, produzindo diferenciação no discurso. A posição parental é que marca a paciência.

(recorte 14)

Sujeito-autor: “as mortes diminuíram porém tem mais gente viva do que antes. graças a Deus.”

Sujeito-leitor: escreveu Deus com D maiúsculo, vai pro céu

A escrita esperada pelo sujeito-leitor, por se tratar de uma oração subordinada, já que temos dois verbos participando de sua estruturação, seria a colocação do conectivo correto, ou seja, a troca do advérbio de negação por um conectivo “e”. Nota-se que a falha na questão do reconhecimento de estruturas sintáticas não está na terminologia gramatical, mas na língua por meio do equívoco.

Na tensão, o imaginário que se tem de um indivíduo diante de uma avaliação de grande porte, o sujeito-autor constrói uma estrutura gramatical composta por dois verbos: “as mortes diminuíram porém tem mais gente viva do que antes”. A construção sintática está correta, tendo em vista que a ordem dos termos possui uma linearidade horizontal. Percebe-se que o “erro” está na concordância, está no sentido.

O sentido semântico da frase constituiu-se na falha da língua que permitiu que outros sentidos ocorressem no texto. No entanto, diante desta situação, o sujeito-leitor não poderia usar o melhor argumento para a salvação, escrevendo a palavra Deus com letra maiúscula. O equívoco faz trabalhar o sentido que afeta o sujeito, e ele está presente na falha da língua, ou seja, a sua inscrição na história. A palavra “DEUS” faz parte do discurso religioso e no gesto de interpretação do leitor, ser temente a Deus significa salvar-se, tendo em vista que foi a única coisa certa escrita na frase.

(recorte 15)

Sujeito-autor: “Eles deviam trocar o bafômetro e mandar fazer o 4 com as pernas pois eu sei fazer o 4 quando estou bêbado”

Sujeito-leitor: a melhor proposta até agora

Percebe-se aqui um deslocamento de sentidos, pois, a estrutura apresentada, é da ordem da ideologia. Tomando como base essa noção de *deslocamento*, os sentidos constituem-se, de maneiras diferentes no confronto com o texto. Há um *desvio* de direção em relação a um ponto de referência. E nesse sentido segundo Payer (2011, p. 5) “o deslocamento pode ser tomado como um resultado do estado de interferência e de divisão do sujeito” entre as formações discursivas: o deslocamento “parece se produzir pela *formulação* daqueles sentidos que escapavam à suficiência dos discursos já ditos, mas que não chegam ainda a se elaborar no domínio do dizer”.

Nestas análises com o objetivo apenas nas regularidades dos discursos, observa-se que os “erros” das “pérolas” apontados pelo sujeito-leitor não são somente da ordem da gramática. Diríamos que muito pouco se observou de erros ortográficos, erros de construções sintáticos e erros de concordância.

Observamos o processo polissêmico da língua que segundo Orlandi (2011, p. 137) é “a tensão constante estabelecida pela relação homem/mundo, pela intromissão da prática e do referente, enquanto tal, na linguagem”, ou seja, é a constituição de um novo sentido tanto para o sujeito-autor quanto para o sujeito-leitor, é a relação que eles estabelecem entre o que já se conhece com sua formação ideológica a partir do seu interdiscurso.

A paráfrase é o sentido já existente é a retomada daquilo que já fora dito. Não se pode simplesmente desconsiderá-la, pois é do sentido existente que se forma o novo, o polissêmico. Ora, quando o sujeito-leitor entra em contato com a produção escrita do sujeito-autor, no primeiro momento ele usa do processo parafrástico, do já-dito para transformá-lo em outro (discurso). Diz-nos Orlandi (1990, p.71),

Para que uma palavra faça sentido é preciso que ela já tenha sentido. Essa expressão do significar deriva do interdiscurso – o domínio da memória discursiva, aquele que sustenta o dizer na estratificação de formulações já feitas, mas esquecidas, e que vão construindo uma história dos sentidos.

Conforme mostrado nas análises, existe a possibilidade de que no senso comum se diga que ambos (autores e leitores) estejam no processo parafrástico, mas como autores, eles se posicionam de formas distintas, pode-se também afirmar que se destacam o caráter polissêmico do funcionamento da linguagem e assim retomamos as palavras de (ORLANDI, 2011, p.39):

A língua não é fechada nela mesma, não é em si que interessa a língua, mas a forma como é praticada, produzindo sentidos, dentro da sociedade e da história. O sentido está na materialidade discursiva, no fato de que a língua para significar tem que se inscrever na história. Olhar a linguagem através das grades analíticas é tapar a significação com uma peneira. Do lado de fora, sempre fica algo essencial, um resto mais determinante do que se conseguiu aprisionar

3.2 – A Mídia no Processo de Individuação e Universalização dos Sujeitos.

Ao longo deste trabalho foram analisadas as estreitas relações entre sujeito, discurso e ideologia. Neste momento, pretendemos aprofundar a reflexão destacando o papel da linguagem na constituição de identidades nos sistemas de significação através da mídia, pois os gestos de interpretação sob uma ótica midiaticizada dão impactos nas narrativas. O incompleto e o não-transparente se constituem no domínio discursivo nesta modalidade. Assim, a interpretação pensando o digital, o discurso eletrônico, nos coloca de imediato no contato com o mundo da tecnologia na compreensão de Pêcheux (1994) sobre o que podemos entender por gesto de interpretação na divisão social do trabalho da leitura.

Como ocorre o processo de construção de identidades? Como os sujeitos, ao serem representados na mídia, têm suas identidades construídas discursivamente?

Pêcheux (1997) analisa o desdobramento constitutivo do sujeito do discurso. Em seus estudos, o autor propõe que um dos termos desse desdobramento representa “*o chamado sujeito universal*”, sujeito da ciência ou do que se pretende como tal, ou o que ele denomina a forma-sujeito.

Esse sujeito universal se relaciona à forma pela qual o sujeito do discurso se identifica com a formação discursiva que o constitui. Isto é, na medida em que tanto o sujeito-autor quanto o sujeito-leitor retomam elementos do interdiscurso. Esses elementos acabam por determiná-los, sendo um dos efeitos a própria produção de uma identidade.

O outro desdobramento está relacionado ao chamado *sujeito da enunciação*, pois lhe é atribuído o “encargo pelos conteúdos colocados”. Esse sujeito que toma posição, com total conhecimento de causa, é a relação estabelecida entre o sujeito do discurso e a forma-sujeito de uma identificação social. Assim, não há apenas um sujeito, mas várias

posições-sujeito, com as quais se relacionam as formações discursivas e ideológicas. A posição-sujeito é de uma dimensão enunciativa. Conforme Pêcheux (1997, p. 214),

Acrescentamos agora, retomando formulações recentes de Paul Henry, que essa interpelação supõe necessariamente um desdobramento, constitutivo de sujeito do discurso, de forma que um dos termos representa o “locutor”, ou aquele a que se habituou chamar o “sujeito da enunciação”, na medida em que lhe é “atribuído o encargo pelos conteúdos colocados” – portanto, o sujeito que “toma posição”, com total conhecimento de causa, total responsabilidade, total liberdade, etc. – e o outro termo representa” o chamado sujeito universal, sujeito da ciência ou do que se pretende como tal”.

Essa reflexão, por outro lado, parece ser, às vezes, complexa, pois os desdobramentos que relacionam os diferentes processos pelos quais passam as relações de identificação dos indivíduos com o sujeito universal (ideologias) não são visíveis, nem diretamente apreendidas, enquanto formas de apropriação/reprodução/-transformação de efeitos pré-construídos que dominam os sentidos dos dizeres (sujeito da enunciação).

Como capturar essas modalidades em nosso corpus de pesquisa? Tendo em vista que estamos diante de um sujeito constituído pela e na história, é preciso destacar a questão do efeito da complexidade das formações discursivas na forma-sujeito e as relações da forma-sujeito, as quais caracterizam seu modo de subjetivação ou de inscrição em uma ordem simbólica histórico-social.

Zoppi-Fontana (2003, p. 253) faz suas pesquisas propondo uma análise no “funcionamento de outro processo discursivo que intervém produzindo evidências de sentido sobre o espaço urbano, sobredeterminando dessa maneira os processos de subjetivação/identificação a partir dos quais se constitui discursivamente a identidade dos camelôs no espaço urbano”. A autora observa que o processo de universalização está na materialidade sintático-semântica dos textos analisados. A ideia de universalizar o cidadão não ocorre por acaso, pressupõe a ideia de um pré-construído, em suas pesquisas sobre a definição do espaço público, que naturaliza os direitos à cidade, contornando sua dimensão política, ou seja, a autora trabalha com as relações instáveis, produzidas no confronto de diferentes posições de sujeito, a partir das quais se instala um sentido.

Logo, em nosso corpus de análise, observa-se o *processo de universalização* no sentido semântico que envolve as formações discursivas na definição do sujeito-autor, como ignorante.

A posição-sujeito não é uma realidade física, mas um imaginário, representado no processo discursivo por lugares ocupados pelos sujeitos na estrutura de uma formação social. Em primeiro lugar observaremos o que diz Pêcheux (1997): há uma identificação plena entre os saberes que identificam o sujeito-universal e o indivíduo que se reconhece como sujeito no interior de uma formação discursiva. Esse reconhecimento se dá de tal modo que o sujeito ao ser interpelado, ao reconhecer-se, pela forma-sujeito, identifica-se plenamente com a eficácia dos saberes circunscritos pela forma-sujeito, assumindo o papel do sujeito-enunciador.

Em nosso corpus de análise tanto o sujeito-autor quanto o sujeito-leitor, estão no processo de subjetivação, não desconfiam que as palavras que tomam como suas não são propriamente suas, ou ainda, são das possíveis brechas nas quais segundo Orlandi (2011) “O sujeito se constitui no jogo simbólico, materialização da ideologia”, portanto, a ligação de sujeito a discurso existe porque o sujeito é constituído discursivamente: “[...] ele está sujeito à (língua) para ser sujeito de (o que diz).” (ORLANDI, 2006, p. 19). A pesquisa desse corpus se baseou nas brechas das “pérolas do Enem” em que os sujeitos, são sujeitos de um discurso interpelados pela ideologia.

Em segundo lugar, analisemos o contrário, o que caracteriza um processo de contra-identificação nos termos de Courtine (2009), entre o sujeito-enunciador e o sujeito universal; ou seja, o sujeito-enunciador se volta contra o sujeito universal através da dúvida, do questionamento, da contestação e da revolta, lutando contra as evidências não-questionáveis que lhes são apresentadas pelo sujeito do saber de uma formação discursiva, a partir do próprio lugar em que se inscreve como sujeito.

Aqui é importante ressaltar como Orlandi (1988) trabalha os sentidos na leitura, explicitando que não apenas quem escreve significa, mas quem lê também atribui sentidos e o faz a partir de um lugar social, sendo, portanto, também, um determinado “público-leitor”. Diz a autora (ORLANDI, 2011, p. 26):

Especificando agora a noção, considero o discurso (PÊCHEUX, 1969) não como transmissão de informação, mas como efeito de sentidos entre interlocutores, enquanto parte do funcionamento social geral. Então, os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social, i. e., as condições de produção, constituem o sentido da sequência verbal produzida. Quando se diz algo, alguém diz de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação.

Para tanto, tendo esses lugares de enunciação, vamos retomar nosso *corpus*. Podemos localizar nele processos discursivos de exclusão e opressão cujos efeitos podem ser extraídos das formulações produzidas pelo sujeito-leitor.

Assim, percebe-se que há uma fixação dos mecanismos de autorreferência em um *discurso da negatividade* que se desenvolve a partir do tema “pérolas do ENEM”. Nas formulações discursivas, o sujeito-leitor fala de um determinado lugar, de um estado (em) que o sujeito (se) reconhece geralmente como legítimo. Nos recortes (de 01 a 13) pudemos constatar universalismo formal à exclusão social, pois há um funcionamento de processo discursivo que intervém produzindo evidências de sentido que apontam para o “massacre da língua portuguesa”.

No discurso do sujeito-leitor é possível observar o processo parafrástico nos processos de subjetivação/identificação, a partir da Formação Discursiva Dominante, sob uma Formação Imaginária da identidade dos sujeitos-autores, que foram desencadeados no processo de polissemia, ou seja, o sujeito leitor mantém em seu discurso palavras ou sentidos do texto produzido (paráfrase) pelo sujeito-autor e transforma em um outro discurso (polissemia). Vejamos:

No recorte 01, o sujeito-leitor comenta a esperteza do sujeito-leitor em abordar “os assuntos do momento”, ou seja, o sujeito-leitor mantém a memória (paráfrase) de “mafiosos e manifestações” tocada no texto escrito, designado como “pérola”, para transformar num discurso irônico (polissemia).

No recorte 03, o sujeito-leitor mantém as palavras (paráfrase) “polícia e pegadinhas” para transformar em outro sentido (polissemia).

No recorte 04, o sujeito-leitor mantém o sentido (paráfrase) equivocado da frase escrita pelo sujeito-autor para transformar em um sentido irônico (polissemia).

No recorte 05, o sujeito-leitor mantém as palavras (paráfrase) “etilômetros e bafômetro” para brincar com a falta de conhecimento do sujeito-autor, resultando em um discurso irônico.

No recorte 06, o sujeito-leitor mantém (paráfrase) o sentido da frase “crítica em relação ao governo” e produz um discurso de chamar a atenção sobre a transgressão à regra (polissemia).

No recorte 07, o sujeito-leitor mantém a palavra “mínimo” (paráfrase), porém, com outro sentido (polissemia).

No recorte 08, o sujeito-leitor mantém as construções (paráfrase) “perder a vida” e “perder a carteira” e designa um discurso irônico sobre as inversões de valores (polissemia).

No recorte 09, o sujeito-leitor mantém a expressão “aa” (paráfrase) para designar outro discurso (polissemia).

No recorte 11, o sujeito-leitor mantém o sentido (paráfrase) sobre discussão de gosto musical e designa em um discurso irônico (polissemia).

No recorte 12, o sujeito-leitor mantém a palavra (paráfrase) “polícia” para abordar um discurso sobre a mediocridade (polissemia).

No recorte 14, o sujeito-leitor mantém a palavra (paráfrase) “Deus” para a construção de um discurso irônico (polissemia).

Segundo Orlandi (2001, p. 36):

Quando pensamos discursivamente a linguagem, é difícil traçar limites estritos entre o mesmo e o diferente. Daí considerarmos que todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco.

É possível notar que a heterogeneidade de sentidos, presente nos recortes, permitiu um deslocamento de leitura orientado pelo cruzamento de discursos outros. Retomando novamente as palavras de Orlandi (2011, p. 32) “A língua não é fechada nela mesma, não é em si que interessa a língua, mas a forma como é praticada, produzindo sentidos, dentro da sociedade e da história”; trata-se de um *processo de universalização* na definição desse espaço de avaliação, que *naturaliza* os direitos às correções, contornando sua dimensão política através do funcionamento das categorias de “pérolas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando nossa questão de pesquisa: “Mediante a articulação entre linguagem e equívoco, quais são os processos de formação dos sentidos no campo discursivo referente ao humor a partir do *corpus* Pérolas do Enem 2013?”.

Pode-se dizer que inscritas em uma discussão sobre o papel da língua portuguesa na avaliação do Enem e tendo em vista o *corpus* recortado (tanto as produções realizadas por candidatos quanto os comentários realizados por usuários da internet, suas construções e interpretações, tão frequentemente marcados por uma agressividade), nosso desafio foi o de encontrar novas possíveis perspectivas de análise para os textos.

Desafio este que nos trouxe um desconforto, pois a proposta inicial seria de trabalhar com os conceitos de equívoco e pré-construído. No percurso da pesquisa outros conceitos foram sendo trabalhados devido a dinâmica da linguagem com base no que diz Orlandi (2011) “a análise do discurso observa a língua em funcionamento”.

Mobilizamos uma discussão teórica sobre a questão do sujeito/história/ideologia nas “brechas” das “pérolas do Enem/2013.

A partir de análise da materialidade linguística, os processos de subjetivação/identificação que constituem o sujeito nas diferentes práticas sociais se dão especificamente em relação ao conhecimento da regra da língua portuguesa para se afirmar nela como identidade legitimada socialmente.

Interessou-nos, especialmente, compreender o funcionamento dos diversos efeitos de exclusão e silenciamento que a sobreposição de memórias e pré-construído produziram nos processos de construção discursiva da identidade de sujeitos socialmente falando/escrevendo.

Há determinados traços históricos que se materializam e que nos permitem apreender os gestos de interpretação do leitor nos textos.

A compreensão e a interpretação da posição do sujeito-leitor não estão apenas na gramática (elaboração de regras), apesar de imaginariamente ele estar afetado por tal ideologia, mas estão também na produção de sentidos. E isso pode ser observado no momento da interação de sujeito-leitor com o sujeito-autor. Isto é, a leitura produzida pelas “pérolas” também promove deslocamentos quanto aos sentidos que não são esperados. A leitura não pode ser entendida sem que se leve em consideração a participação do sujeito enquanto aquele de uma história individual e singular. História

que faz diferença quando do seu encontro com o texto e que favorece as produções polissêmicas de sentidos.

Na produção de sentidos de textos, o leitor desempenha papel ativo, mas o sujeito-autor, estereotipado na narrativa por meio de um discurso persuasivo com característica de uma ditadura camuflada em prol do imaginário que se tem de “Língua Portuguesa”, tem também posições específicas, de um determinado espaço discurso, que o constitui.

Vimos que somente os recortes 01, 12 e 14 trataram de mostrar alguns aspectos sobre discussão de “erros” em língua portuguesa, os demais se basearam na estrutura de um novo sentido a partir do equívoco que é constitutivo da língua. Assim, esse sujeito que foi hostilizado como um “mal falante” em língua portuguesa, o foi equivocadamente.

Um ponto importante é o processo de relação da ridicularização, de identificação do sujeito quanto ao “erro gramatical” e a legível interpretação compatível. Observa-se que a interpretação exige muito mais que conhecimento do código e das regras sintáticas implicadas na compreensão de um texto, exige também os conhecimentos genéricos de situação do dia-a-dia, que são atravessadas pelo contexto sócio-histórico no qual os discursos são produzidos.

Assim é o discurso, transparente e opaco, cheio de sementes e semânticas dando a ilusão de completude; nesse discurso, seu deslocamento, imbricações e falhas foram tomados como processos de produção heterogênea e significante. Compreender, apreender, tomar essa materialidade como presa de nosso construto teórico, nos fez sentir impotentes diante de tantos conceitos a serem trabalhados. E o caminho foi, em vez de dominar essa grandiosidade de conceitos, tentar passear nesses significantes acompanhando seu movimento.

Assim, a compreensão dos processos de constituição dos sujeitos, aqui compreendidos como seres sociais, construídos a partir de uma identificação atravessada por uma ideologia, o efeito de sentido entre sujeitos, se dá pela sua inscrição numa dada formação discursiva de acordo com Orlandi (1999). Dito de outra forma, consideramos que o sujeito ocupa uma posição no espaço social e, como tal, produz um discurso determinado por um lugar e tempo histórico, que vai situar-se em relação aos discursos do outro.

Dessa maneira, nossa reflexão se inseriu no campo de conhecimentos sobre a língua propriamente dita e suas regras, também questões sobre a linguagem. Para a

Análise de Discurso aquela não é transparente, não é neutra, é carregada de um conteúdo simbólico. Através dela, nos confrontamos cotidianamente com o mundo, com os outros sujeitos, com os sentidos e com a história, contribuindo com o nosso pensamento e ação, para reproduzi-los ou transformá-los segundo Orlandi (1999).

Nessas análises na medida em que, diante desse *corpus*, observava-se o sentido das palavras tanto dos sujeitos autor e leitor, é importante ressaltar que também passou pelo sentido do analista que é atravessado ideologicamente.

Não há sentido sem interpretação, portanto, sem ideologia. Althusser (1970) elaborou uma complexa análise de como os processos ideológicos funcionam e de como os sujeitos são recrutados pelas ideologias, no seu propósito de mostrar que a subjetividade pode ser explicada em termos de estruturas e práticas sociais e simbólicas.

Os sentidos preexistentes, o chamado pré-construído produz o efeito de “evidência do sentido”, ou seja, a impressão, as palavras pronunciadas significam apenas e exatamente o que queremos. Daí a ilusão da transparência da linguagem, dos sentidos e dos sujeitos (ORLANDI, 1999). No processo de deslocamento contínuo de identidades do sujeito não podemos desconsiderar a expressiva participação da cultura midiática, materializada no *corpus* por constituir-se de tal modo que as identificações dos sujeitos vão sendo constantemente deslocadas.

A Análise do Discurso observa o *corpus* sempre em construção e consequentemente a discursividade é um processo. Sendo assim, não seria possível falar em conclusão. Faz-se a consideração de que as análises presentes nesta pesquisa não são consideradas findas. O gesto de interpretação através do qual os analistas do discurso desenvolvem as investigações permite outros olhares sob um mesmo processo discursivo.

Uma contribuição da pesquisa seria uma nova perspectiva para a expressão “pérolas do Enem” que, sob a teoria da Análise do Discurso, tem o foco no contexto sócio-histórico do sujeito menos letrado que ali se constitui e que constrói um sentido coerente com a formação discursiva dominada, e não a dominante, que vigora nos Aparelhos Ideológicos do Estado.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença Ltda. 1970.

BARBOSA, R. M. C.; RENZO, A. M. D. **Os Efeitos de Sentidos do Discurso de Institucionalização da Política do Exame Nacional – O ENEM no Ensino Médio: Acontecimento Discursivo**. In: Workshop dos Grupos de Pesquisa e da Pós-Graduação, 4ª. (JC), 2011, Cáceres/MT. Anais... Cáceres/MT: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PRPPG, 2011. Vol. 4 (2011).

BAGNO, Carlos. **Preconceito Linguístico, O que é, Como se faz**, 52ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

BERGSON, H. **O Riso**: Ensaio sobre a Significação da Comicidade. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2001.

CASTELLANOS PFEIFFER, C. R. **.Retórica: sujeito e escolarização**. IN: Eni P. Orlandi; Eduardo Guimarães. (org.). **Institucionalização dos estudos da linguagem: A disciplinarização das idéiaslingüísticas**. Campinas: Pontes, 2002, v. 1, p. 139-153.

CASTELLANOS PFEIFFER C. R. **.Políticas Públicas de ensino**. IN: Eni P. Orlandi. (org.). **Discurso e Políticas Públicas urbanas: a fabricação do consenso**. 1 ed. Campinas, SP: Editora RG, 2004, v. 1, p. 85-99.

CHAROLLES. Michel. **Introduction aux problèmes de la cohérence des textes**. Revista Langue Française. Paris: Larousse, nº 38, maio 1978.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 1ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

CORACINI, Maria J. **A Celebração do Outro – Arquivo, Memória e Identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução.** Campinas SP: Mercado de Letras, 2007.

COURTINE, J.J. **Análise do Discurso Político: O Discurso Comunista Endereçado aos Cristãos.** São Carlos: EDUFSCAR, 2009.

DE LEMOS, Cláudia T.G. **Processos Metafóricos e Metonímicos: seu Estatuto Descritivo e Explicativo na Aquisição da Língua Materna.** Workshop on Metaphor and Analogy – organizado pelo Instituto per la Ricerca Scientifica e Tecnologia italiano em Povo, Trento, 18 a 21 de junho de 1997.

FERNANDES, F.; LUFT, C. P.; GUIMARÃES, F. MARQUES (org.). **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Globo, 1990.

FERREIRA, A. B. de O. **Novo Dicionário Aurélio.** São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1975.

_____. **Minidicionário da Língua Portuguesa.** São Paulo: Editora Nova Fronteira, 2003.

FERREIRA, M. C. L. O Quadro Atual da Análise de Discurso no Brasil. **Revista Letras.** 2003. Santa Maria.v. 27, n. 2, pp. 39-46.

GARCIA, Maria C. e REIS, Benedita A. C. **Minimanual Compacto de Gramática – Língua Portuguesa Teoria e Prática,** São Paulo: Editora Rideel, 2003.

GUIMARÃES, E.R.J. **História da semântica.** Campinas: Pontes, 2003.

HENRY, P. **A Ferramenta Imperfeita: Língua, Sujeito e Discurso.** Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

MALDIDIER, Denise. **A Inquietação do Discurso: (Re) Ler Michel Pêcheux Hoje.** Pontes Editora. 2003.

MARANHO, E. P.; CONTIERO, L. O riso na publicidade: uma estratégia de luta. **IX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul - Intercom**. São Paulo, maio 2008.

MARIANI, B.S.C . As Leituras da/na Rocinha. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **A Leitura e os Leitores**. Campinas, SP: Cortez e Editora da UNICAMP, 1988. pp. 105-126.

MARIANI, B. e SOUZA, T. C.C. de Questões de lusofonia, **Organon**, 21, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2000.

MIRADOR INTERNACIONAL. **Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa**. Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações Ltda. São Paulo, 1975.

MRECH, L. M. Lacan, a Educação e o Impossível de Educar. **Educação** (São Paulo), v. 9, p. 16-27, 2008.

ORLANDI, E.P. **Interpretação e Autoria: Leitura e Efeitos do Trabalho Simbólico**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes. 1996.

_____. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. São Paulo: Pontes. 1999.

_____. **Discurso e texto**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. A língua brasileira. **Cienc. Cult.** [online]. 2005, vol.57, n.2, pp. 29-30. ISSN 2317-6660.

_____. **Língua brasileira e Outras Histórias - Discurso Sobre a Língua e Ensino no Brasil**. Campinas, Editora: RG. 2009.

_____. **A linguagem e seu Funcionamento: As formas do Discurso**. Campinas: Pontes. 2011.

PAYER, Maria Onice. Memória da Língua e Ensino: Modos de Aparecimento de Uma Língua Apagada no Trabalho do Esquecimento. **Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Oganon 35**. 2003, vol.17, n.35. pp. 221-228.

_____. **Memória da Língua: Imigração e Nacionalidade**. São Paulo: Escuta, 2006.

_____. **A leitura em Abril Despedaçado: Acontecimento, Ruptura e Deslocamento de Sentidos**. Pouso Alegre: Anais do ENELIN (Universidade do Vale do Sapucaí), 2011.

PÊCHEUX, Michel. **Ler o Arquivo Hoje**. in Gestos de Leitura, Eni P. Orlandi (org), Ed. Unicamp, Campinas. 1994.

_____. **Semântica e Discurso: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio**, 3.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PROPP, V. **Comicidade e Riso**. São Paulo: Ed. Ática, 1992.

SILVA, Mariza Vieira. Alfabetização, Escrita e Colonização. In: ORLANDI, Eni (Org.). **História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Campinas: Pontes; Cáceres: Unemat Editora, 2001. pp. 139-154.

_____. As Margens de um Tema. **Texto Universitário: Alfabetização: uma travessia**. 2002. Brasília: Universa. pp. 1-13.

SILVEIRA, Eliane M. **As Bordas Bordas da Linguagem**. Uberlândia: Editora Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

SOUZA, Claudia M. NOVAES de. **Língua Materna, Língua Nacional e Processos de Identificação na Alfabetização**. Universidade do Vale do Sapucaí. 2010.

LAGAZZI, Suzy . A Imagem do Corpo no Foco da Metáfora e da Metonímia. **AREDISCO – Revista Eletrônica de Estudos do Discurso e do Corpo -A REDISCO**.2013, v. 2, n. 1, pp.104-110.

_____. Metaforizações Metonímicas do Social. In:Orlandi, Eni (Org).**Coleção Linguagem e Sociedade**. Pouso Alegre: UNIVÁS; Campinas: RG Editores, 2014.

ZOPPI-FONTANA, M. Identidade (In)Formais: Contradição, Processos de Designação e Subjetivação na Diferença. **Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Oganon 35**. 2003, vol.17,n.35. pp.246-282

ANEXO A

Aluno:01

-O que espero em relação as aulas de gramáticas.

Qual a maior dificuldade.

• Eu espero uma aula produtiva e com explicações claras.

• Tenho dificuldade objeto direto, objeto indireto.

Aluno:02

Espero que aprimoremos a gramática de nossa escrita para escrevermos com maior coerência.

Tenho dificuldade com relação ao conceito de ditongo, triângulo hiato e coisas relacionadas.

Aluno:03

Espero compreender a gramática, para que eu seja beneficiada com a utilização e a estrutura da língua portuguesa.

A grande dificuldade é lembrar e utilizar as regras da gramática.

Aluno:04

Espero aprender mais a gramática para
melhor e como escrever e falar e
para fazer com letras em um.
É a maior dificuldade escrever
algumas palavras corretamente.

Aluno:05

- O que per
às aula de gramat

2 - Q a mais fi

- Espero em aprender mais
solucionar nas dúvidas

Re nh s difi dades em
fonemas, o, es, vocabulos,

Aluno:06

Acentuação gráfica

Variações

Classes Gramaticais

Pontuação

Reforma Ortográfica

Bastante exercícios

Aluno:07

- unconsciente fonológico
- reforma ortográfica
- variação

Aluno:08

- O que esperam em relação às aulas de gramática
- Aprender as partes da gramática mas quais temas devem
- Qual a maior dificuldade
- Adjetivos numerais
- objetos diretos / indiretos

Aluno:09

O que esperam em relação às aulas de gramáticas

Aprender a escrever corretamente as palavras, saber a pronúncia correta das palavras e rever algumas coisas que não me lembro. x.: Ditongo, tritongo, hiato

Qual a maior dificuldade.

Escrever corretamente as palavras

Aluno:10

que espero da aula de gramática:

Estudo sobre acentuação

Estudo correto da escrita de algumas palavras

Entender sobre alguns pronomes

Aluno:11

Espero adquirir, através das aulas, conhecimentos da língua portuguesa para que eu possa ter uma boa desempenho na redação do ENEM e também, assim, o curso superior que desejo.

- Concordância verbal e nominal

Aluno:12

Espero que eu aprenda bastante, sobre tudo de gramática que possa cair no ENEM, que tenha muitas dificuldades.

Minha maior dificuldade, acho que seria os fonemas, o resto considero fácil.

Aluno:13

O que espero em relação a gramática, as dúvidas.

Espero aprender gramática de uma maneira com a qual eu possa me interessar, pois a matéria não me agrada muito.

A minha maior dificuldade é em figuras de linguagem.

Aluno:14

Espero aumentar meu pequenos conhecimentos nessa área da língua portuguesa. Minha maior dificuldade é reconhecer e diferenciar seus tópicos.

Aluno:15

- O que esperam em relação às aulas de gramática.

- Uma aula bem dinâmica e bem humorada.

→ Qual a maior dificuldade.

- Regência e figuras de linguagem

Aluno:16

O que esperam em relação às aulas de gramática.
muito aprendizado, sobre TUDO.

→ Qual a maior dificuldade

Lembrar sobre como FAZ AS atividades

ANEXO B

[16 PÉROLAS DO ENEM DE 2013 – REDAÇÃO SOBRE EFEITOS DA IMPLANTAÇÃO DA LEI SECA NO BRASIL – IMAGINA O QUE SAIU DE PÉROLA DESTE ENEM!!! KKKKKKKK... 0](#)

by [reidacocadapreta](#) • [Pérolas e Provérbios](#)

“Na lei seca dos estados unidos surgiram muitos mafiosos mas no brasil ainda não apareceu isso porque o governo esta de olho nas manifestações.”
esse daí é esperto, tocou em assuntos do momento e no grande problema das máfias, eu daria 100

“Falta de bebida faz as pessoa dirigir triste”

“Temos que bater palmas para a skol porque fez a lei motorista da rodada para não beber quem dirige.”

e vc aí achando que a Skol só fazia cerveja heim! ela faz lei também pra gente não beber nossos amigos

“o bafotro é tipo pegadinha. eles manda voce beber mas num sai nada. a poliça devia ser mais séria.”

a policia é mto zoeira axo que silveo santos paga ela pra fazer pegadinhas

“A lei seca também conhecida como lei da fisica ou lei 11-705/2008 melhora os direitos humano.”

eu queria experimentar ser essa pessoa por alguns minutos e descobrir como é a vida nesse universo

“A desigualdade é grande no Brasil até na lei. o Rio de janero consegue comprar etilômetros mas aqui no maranhão a policia só tem dinheiro para bafometro.”

no dia que ele descobrir que são a mesma coisa ele vai se sentir no primeiro mundo

“já que não pode beber a presidente Dilma deveria liberar a maconha que faz dirigir bem relaxado e tranquilo”

afinal existe melhor momento de discurso pró-cannabis que na redação do ENEM?

“Quem bebe e dirige tem que no minimo morrer.”

no MÍNIMO

TEMA DA REDAÇÃO DO ENEM: "Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil"



Transcreva a sua Redação para a Folha de Redação.



Rapaz, eu não sei quem criou essa tal de Lei Seca, mas a CASAL cumpre essa lei. Na minha casa falta água direto e é uma seca da peste! Sai de casa sem tomar banho porque tá faltando água. Agora pense numa subaqueira miserável! Então essa tal de Lei Seca não é tão boa, pois tá faltando água na casa direito.

“Quando a pessoa morre em acidentes por causa da bebida além de perder a vida ela pode perder a carteira de motorista.”

perder a vida tudo bem, mas a carteira aí já é demais pra aguentar

“Meu pai inclusive ano passado sofreu um acidente fatal mas infelizmente ele passa bem e hoje está no aa.”

“aa” deve ser o nome de um centro espírita (que infelizmente é ótimo)

“A Lei Seca tem esse nome por que sem cerveja a gente dirige com a garganta seca”
hmmm... ctz, cara?

“No rio de janeiro não pode dirigir bebendo mas pode ouvi funk, ainda não existe lei pra isso.”

relaxa, os deputados do ministério do bom gosto musical estão trabalhando nesse projeto

“Acho a polícia muito errado eles são grosso com o trabalhador que quer apenas se divertir com uma ceveginha.”

a polícia do português é generosa, porém

“A minha poposta é ter carro gratis se vc beber mas não vou candidatar pois sou de menor.”

meu filho, a redação pedia proposta de intervenção, não plano de governo

“as mortes diminuíram porém tem mais gente viva do que antes. graças a Deus.”

escreveu Deus com D maiúsculo, vai pro céu

“Eles deviam trocar o bafômetro e mandar fazer o 4 com as pernas pois eu sei fazer o 4 quando estou bêbado”

a melhor proposta até agora

Fonte: <http://batblz.com/corvo/perolas-Enem-2013/>

ANEXO C

O Ministério da Educação apresentou uma proposta de reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais.

A proposta tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio.

As universidades possuem autonomia e poderão optar entre quatro possibilidades de utilização do novo exame como processo seletivo:

- Como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado e on-line;
- Como primeira fase;
- Combinado com o vestibular da instituição;
- Como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

[Acesse](#) a proposta apresentada à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes)

[Matriz de Referência](#) para o Enem 2009

[Nota de aprovação da Matriz de Referência](#) - Representação da Andifes no Comitê de Governança [Nota de aprovação da Matriz de Referência](#) - Representação do Consed no Comitê de Governança

Quadro 01- Fonte: <http://portal.mec.gov.br/> acessado em 26 de outubro de 2014.

O que é

O ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio - foi criado pelo MEC (Ministério da [Educação](#) e Cultura) o ano de 1998. Este sistema de avaliação tem por objetivo avaliar os estudantes de escolas públicas e particulares do Ensino Médio. Os dados, além de servirem de base para o desempenho pessoal, também são utilizados pelo governo para definir políticas públicas educacionais. Atualmente, muitas universidades públicas e privadas estão utilizando os resultados do ENEM dentro de seus sistemas de seleção.

Objetivos

O ENEM não é obrigatório, porém a cada ano tem atraído um número cada vez maior de estudantes. Isto ocorre, pois muitos [vestibulares](#) utilizam os resultados do ENEM como um dos critérios para selecionar candidatos nos [vestibulares](#). A avaliação aplicada não tem como objetivo apenas a verificação do aprendizado de conteúdos básicos. O foco principal da avaliação é verificar as competências e habilidades que o aluno domina. O aluno deve demonstrar capacidade para interpretar gráficos, textos, mapas e informações em diversas linguagens. O exame também verifica se ao aluno é capaz de argumentar, solucionar problemas cotidianos e práticos, elaborar propostas de intervenção na realidade e apresentar idéias bem estruturadas.

Avaliação

A avaliação está de acordo com aquilo que se espera de um aluno que sai do Ensino Médio. O mercado de trabalho não espera mais um trabalhador que conheça apenas conteúdos. O trabalhador precisa apresentar habilidades e competências múltiplas para que possa desempenhar um bom papel dentro da empresa em que atua. Portanto, o exame está dentro de uma realidade de vida e de mercado.

O ENEM é composto de duas partes: uma redação (tema proposto pelo exame) e uma parte de múltipla escolha (testes objetivos).

Resultados

Nos últimos anos a média obtida pelos alunos brasileiros tem ficado em torno de 5.5. Um outro dado interessante é que os *alunos* da rede particular de ensino têm conseguido notas melhores do que os alunos da rede pública.

Quadro 02 – Fonte: <http://www.suapesquisa.com/enem> acessado em 26 de outubro de 2014

O Enem é um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. Seu objetivo principal é possibilitar uma referência para auto-avaliação, a partir das competências e habilidades que estruturam o Exame.

O modelo de avaliação adotado pelo Enem foi desenvolvido com ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais construímos continuamente o conhecimento e não apenas na memória, que, mesmo tendo importância fundamental, não pode ser o único elemento de compreensão do mundo.

Diferentemente dos modelos e processos avaliativos tradicionais, a prova do Enem é interdisciplinar e contextualizada. Enquanto os vestibulares promovem uma excessiva valorização da memória e dos conteúdos em si, o Enem coloca o estudante diante de situações-problemas e pede que mais do que saber conceitos, ele saiba aplicá-los.

O Enem não mede a capacidade do estudante de assimilar e acumular informações, e sim o incentiva a aprender a pensar, a refletir e a “saber como fazer”. Valoriza, portanto, a autonomia do jovem na hora de fazer escolhas e tomar decisões.

O Enem mede a capacidade do estudante de assimilar e acumular informações, e sim o incentiva a aprender a pensar, a refletir e a “saber como fazer”. Valoriza, portanto, a autonomia não do jovem na hora de fazer escolhas e tomar decisões.

Histórico

Na sua 1ª edição, em 1998, o Enem contou com um número modesto de 157,2 mil inscritos e de 115,6 mil participantes. Na 4ª edição, em 2001, já alcançava a marca expressiva de 1,6 milhão de inscritos e de 1,2 milhão de participantes.

Uma medida importante para democratizar o Enem foi a isenção do pagamento da taxa de inscrição para os alunos da escola pública. O apoio das Secretarias Estaduais de Educação, das escolas de ensino médio e das instituições de ensino superior (IES) foi outro fator decisivo para o sucesso do Exame.

A popularização definitiva do Enem veio em 2004, quando o Ministério da Educação instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni) e vinculou a concessão de bolsas em IES privadas à nota obtida no Exame. No ano seguinte, o Enem alcançava a marca histórica de 3 milhões de inscritos e 2,2 milhões de participantes. Em 2006, o Enem estabeleceu novo recorde, com 3,7 milhões de inscritos e 2,8 milhões de participantes.

O principal incentivo para que os concluintes e egressos do ensino médio façam o Exame é a possibilidade concreta de carimbar o passaporte de ingresso no ensino superior. Afinal, a nota obtida no Enem pode significar tanto uma bolsa integral ou parcial do ProUni quanto a conquista de uma vaga em algumas das mais prestigiadas instituições de ensino superior do País, entre elas as universidades públicas mais concorridas.

Já são mais de 600 IES cadastradas no Inep para utilizar os resultados do Enem em seus processos seletivos, seja de forma complementar ou substitutiva. As universidades têm autonomia para organizar seus processos seletivos. Muitas delas já substituíram ou estudam substituir o vestibular pelo Enem.

O desenvolvimento do Enem, nos últimos dez anos, acompanhou as profundas mudanças legais, organizacionais e curriculares que atingiram todas as etapas e modalidades de educação, da pré-escola à educação superior.

Como instrumento educativo, o Enem precisa ser flexível para acompanhar as mudanças. Afinal, a educação é, por natureza, dinâmica e deve ser continuamente interrogada criticamente e reinventada como projeto coletivo e prática social.

Ao completar dez anos, o Enem ocupa um lugar de destaque na agenda educacional brasileira pela sua contribuição para a reorganização e reforma do currículo do ensino médio, democratização do acesso ao ensino superior e, em última instância, melhoria da qualidade da educação básica.

Objetivos

O principal objetivo do Enem é avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania. Desde a sua concepção, porém, o Exame foi pensado também como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos

profissionalizantes pós-médio e ao ensino superior.

Este objetivo vem sendo atingido um pouco mais a cada ano, graças ao esforço do Ministério da Educação na sensibilização e convencimento das instituições de ensino superior (IES) para o uso dos resultados do Enem como componente dos seus processos seletivos. Muitas IES já aderiram.

Além disso, o Enem tem como meta possibilitar a participação em programas governamentais de acesso ao ensino superior, como o ProUni, por exemplo, que utiliza os resultados do Exame como pré-requisito para a distribuição de bolsas de ensino em instituições privadas de ensino superior.

O Enem busca, ainda, oferecer uma referência para auto-avaliação com vistas a auxiliar nas escolhas futuras dos cidadãos, tanto com relação à continuidade dos estudos quanto à sua inclusão no mundo do trabalho. A avaliação pode servir como complemento do currículo para a seleção de emprego.

Quadro 03 - <http://www.universitario.com.br/noticias/> acessado em 26 de outubro de 2014

As redações serão corrigidas com base em cinco competências:

- I. Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita
- II. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo
- III. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista
- IV. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação
- V. Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitados os direitos humanos.

Quadro 04 - <http://guiadoestudante.abril.com.br/vestibular-enem/mec-divulga-guia-participante-enem-2013-752519.shtml> acessado em 26 de outubro de 2014.