

ERISLANE RODRIGUES RIBEIRO

**ESCRITA E DIÁLOGO: HETEROGENEIDADE NO GÊNERO PROVA
DISCURSIVA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO VESTIBULAR DA UFG**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Lingüística e Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Maria Facuri Coelho Marchezan

ARARAQUARA

2007

ERISLANE RODRIGUES RIBEIRO

**ESCRITA E DIÁLOGO: HETEROGENEIDADE NO GÊNERO PROVA
DISCURSIVA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO VESTIBULAR DA UFG**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras
da Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” como requisito parcial para
obtenção do título de doutora em Lingüística e
Língua Portuguesa.

Araraquara, ____ de _____ de 2007

Profa. Dra. Renata Maria Facuri Coelho Marchezan – UNESP

Prof. Dr. Arnaldo cortina – UNESP

Profa. Dra. Vanice Maria Oliveira Sargentini - UFSCar

Profa. Dra. Irma Beatriz Araújo Kappel - UFTM

Profa. Dra. Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira – Uni-FACEF

Com este trabalho, presto uma homenagem a meus pais, Divino e Geralda (meus mais sábios professores), porque semeiam sem esperar pelo usufruto da colheita.

AGRADECIMENTOS

A Deus.

A minha orientadora, Profa. Dra. Renata Maria Facuri Coelho Marchezan, pela confiança depositada em mim e pela orientação enriquecedora.

Aos professores Dr. Valdir Heitor Barzotto, Dra. Maria do Rosário V. Gregolin, Dr. Arnaldo Cortina, Dr. Sírio Possenti, Dr. João Wanderley Geraldi e Dra. Eni Orlandi pela importante contribuição em minha formação acadêmica.

Às professoras Dra. Vanice Maria Oliveira Sargentini e Dra. Maria Regina Momesso de Oliveira pela leitura criteriosa e pelas importantes sugestões no exame de qualificação.

Aos colegas com quem convivi e compartilhei momentos de reflexão e aprendizagem.

Às funcionárias da Secretaria do Programa de Pós-graduação em Lingüística e Língua Portuguesa, em especial à Rita e à Diana por atenderem, com competência e boa vontade, todos os alunos do programa.

Ao Centro de Seleção da Universidade Federal de Goiás por permitir meu acesso a provas, manuais de candidato e outros documentos indispensáveis à realização desta pesquisa. Em especial, agradeço à Suely Regina Corsino do Carmo pela atenção carinhosa dispensada nas vezes em que recorri ao Centro de Seleção.

Aos colegas do Curso de Letras do Campus Catalão da UFG, à Prefeitura Municipal de Catalão e à UFG pela concessão de licença para cursar o doutorado.

À minha família, em especial aos meus pais Divino e Geralda, aos meus irmãos Raniere e Erisnaide, aos meus cunhados Jony Clay e Priscilla, à minha prima irmã Luciene, aos meus tios Helena e Carlos e às crianças Luan Talles, Alexia, Athany, Adrian, Pablo Henrique e Isis (a caminho), presenças constantes que alegam os meus dias, tornando toda e qualquer tarefa menos extenuante.

A Vanessa (*in memoriam*) por sua generosidade, por ter aprendido cedo a compartilhar sua alegria e seu amor e por ser, para sempre, essa presença viva e terna em nossos corações.

Ao Gilson, a Nirce e a Ana (*in memoriam*) pela leveza de sua amizade.

A Gisele pela amizade fraterna e pela parceria solidária nas idas e vindas do doutorado.

Ao CNPq pela bolsa de estudos concedida para a realização do curso de doutorado.

“Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento”.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo analisar questões das provas discursivas de língua portuguesa elaboradas pela Universidade Federal de Goiás para os processos seletivos de 2003 e 2004 e, em especial, respostas consideradas erradas pelas bancas avaliadoras das referidas provas. Foram analisadas as três questões propostas no PS 2003 e quatro das cinco questões elaboradas para o PS 2004. Para a análise das respostas erradas, selecionamos as provas em que os candidatos obtiveram zero em mais de uma questão. De 72 provas do PS 2003 selecionadas, analisamos 104 enunciados e de 205 provas do PS 2004, foram analisados 237 enunciados. As análises centralizaram-se nas características do gênero questões de prova discursiva de língua portuguesa e do gênero respostas à prova discursiva de língua portuguesa (quanto ao estilo, conteúdo temático e estrutura composicional) e, principalmente, nos diversos discursos que emergiram nos textos dos interlocutores envolvidos nesse processo interativo. A noção de dialogismo, proposta por Bakhtin, perpassou todo o desenvolvimento da pesquisa, pois nela, além de refletirmos sobre o diálogo travado entre os interlocutores, analisamos discursos presentes: nas respostas produzidas pelos candidatos e avaliadas como erradas pela banca; nas questões elaboradas pela banca para a prova discursiva de língua portuguesa; nos manuais entregues aos candidatos no momento da inscrição; em manuais e práticas escolares da educação básica; em pesquisas realizadas por lingüistas; no *senso comum*, etc. Com nossa pesquisa, concluímos que não é por terem se alinhado a um ou outro discurso que as respostas de alguns candidatos foram consideradas erradas e obtiveram nota zero.

Com base, em especial nas idéias de Possenti (1999), (2001) acerca da leitura, acreditamos que as respostas erradas que constituíram parte do cópuz da pesquisa resultaram, na verdade, de leituras equivocadas que os vestibulandos realizaram. De modo geral, as pesquisas que refletem sobre o papel do dialogismo na construção da escrita costumam ressaltar a sua importância na constituição de bons textos. O que fizemos, nesta pesquisa, principalmente, foi demonstrar que o diálogo com outros discursos — a heterogeneidade constitutiva revelada nas respostas que compuseram parte do cópuz (inclusive com a presença de regularidades discursivas entre diversos grupos de enunciados) — de fato não contribuiu para responder as perguntas das questões propostas, tampouco concorreu para a qualidade dos textos analisados.

Palavras-chave: Análise de discurso. Dialogismo. Heterogeneidade discursiva. Gênero do discurso. Prova discursiva de língua portuguesa.

RÉSUMÉ

Le but de cette recherche a été analyser les questions des examens élaborés pour l'Université Federal de Goiás pour la selection de 2003 et 2004 surtout les réponses considerés incorrectes pour la comission de correcteurs de ces examens. Ont été analysées les trois questions proposées en 2003 et quatre des cinq élaborées en 2004. Pour analyser les réponses incorrectes, on a selectioné les examens auxquels les candidats ont obtenu zero dans plus d'une question. De 72 examens selectionés en 2003 on a analysé 104 enoncés et de 205 examens de 2004 ont été analysés 237 enoncés. Les analyses ont été centrées sur le caractère du genre questions des examens discursifs en Langue Portugaise et de genre réponses des examens discursifs en Langue Portugaise (à propos de le style, contenu thématique et esturcture de la composition) et, surtout, dans des divers discours que ont émergé des textes des interlocuteurs impliqués à ce process interactif. La notion de Dialogisme, proposé par Bakhtin, a guidé tout le déroulement de la recherche, une fois que, au delà de réfléchir sur le dialogue entre les interlocuteurs, on a aussi analysé discours présents: dans des réponses produits pour les candidats et avaliés comme incorrectes par la comission; dans les questions élaborées par cette comission pour l'examen discursif en langue Portugaise; dans les manuels donés aux candidats au moment de l'inscription; dans manuels et pratiques de l'éducation elementaire, dans des recherches réalisées par des linguistes; dans le sense-commun, etc. Avec notre recherche on a conclu que ce n'est pas pour être alignés avec un ou un autre discours que les réponses des quelques candidats ont été considerés incorrectes et ont obtenu zero. Basé, en especial aux idées de Possenti

(1999), (2001) sur la lecture, on croit que les réponses incorrectes qui ont constitué part du corpus de la recherche ont résulté, en fait, des lectures équivoquées que les « vestibulandos » ont fait. En général, les recherches qui reflètent sur le rôle du Dialogisme à la constitution de l'écriture soulignent parfois son importance à la construction des bons textes. Ce qu'on a fait, dans cette recherche a été surtout démontrer que le dialogue avec les autres discours — l'hétérogénéité constitutive révélé dans les réponses qui ont fait partie du corpus (même avec la présence de régularités discursives entre les divers groupes d'énoncés) — en fait n'a pas contribué à répondre aux demandes des questions proposées, ni même ont concouru à la qualité des textes analysés.

Mots-clefs : Analyse du Discours. Dialogisme. Hétérogénéité discursive. Genre du Discours. Examen Discursif en Langue Portugaise.

SUMÁRIO

Introdução	12
1 Vestibular em debate	22
2 Fundamentos teóricos da pesquisa	38
2.1 Sobre o campo teórico-metodológico da análise de discurso francesa	38
2.2 Sobre a circulação dos discursos	43
2.3 Sobre a subjetividade no discurso	48
2.4 Sobre dialogismo e heterogeneidade	52
2.5 Sobre gêneros do discurso	56
2.6 Sobre concepções de linguagem	63
2.7 Sobre gramática	66
2.8 Sobre leitura	69
2.9 Sobre escrita	73
3 Análise dos manuais do candidato da UFG	76
3.1 Os manuais do candidato de 1975 a 2002	77
3.2 O manual do candidato do processo seletivo 2003	96
3.3 O manual do candidato do processo seletivo 2004	100
4 Análise das questões das provas discursivas de língua portuguesa dos processos seletivos da UFG realizados em 2003 e 2004	105
4.1 Análise das questões da prova discursiva de língua portuguesa do processo seletivo 2003	108
4.2 Análise das questões da prova discursiva de língua portuguesa do processo seletivo 2004	115
5 Análise das respostas equivocadas elaboradas pelos vestibulandos	129
5.1 <i>Dos discursos sobre a língua portuguesa</i>	131
5.1.1 Certo e errado x adequado e inadequado	139
5.1.2 Mudanças lingüísticas e globalização	147
5.1.3 O que circula sobre os estrangeirismos e gírias nas respostas	150
5.1.4 Os discursos sobre a origem lingüística	155
5.1.5 A terminologia gramatical e da lingüística	158

5.2 <i>Discursos outros</i> -----	168
5.2.1 Da indignação social contra os políticos -----	169
5.2.2 Dos problemas sociais do país -----	176
5.2.3 Do desemprego -----	179
5.2.4 Do Brasil como um país exótico -----	185
5.2.5 Dos americanos -----	189
5.2.6 Do preconceito racial -----	190
Conclusão -----	192
Referências bibliográficas -----	199

Introdução

Como professora de português há algum tempo (no ensino fundamental e médio de 1993 a 2000 e no ensino superior a partir de 1995) e como membro da banca de correção da prova discursiva de língua portuguesa do vestibular da Universidade Federal de Goiás (UFG) a partir de 2001, vim refletindo sobre questões relacionadas à heterogeneidade em textos produzidos em contexto escolar e/ou em situação de vestibular. Temos nos questionado cotidianamente: de quem são as vozes que, entrelaçadas, passam a constituir tais textos?

Enquanto éramos professora da secretaria de educação do estado de Goiás, de 1993 a 2000, ministramos aulas de português no colégio estadual "Dona Layá" para turmas de terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental e para turmas das três séries do ensino médio, formadas por alunos de baixo poder aquisitivo. O trabalho com a produção de textos dava-se com grande esforço. Nosso, como docente, mas ainda maior de certos alunos. Nosso porque, diante de todos os tipos de problemas

que havia (dentre eles a desmotivação e/ou cansaço dos alunos, a falta de material didático-pedagógico e de uma política eficaz e continuada de incentivo às práticas de letramento), insistíamos em contribuir para o desenvolvimento da competência lingüística, textual e discursiva dos alunos; dos alunos porque, desacostumados à prática da leitura e da produção de textos e viciados que estavam, nas aulas de língua portuguesa, às atividades metalingüísticas, não entendiam muito bem o porquê de “certas novidades”. Diante desse quadro, não era incomum os alunos apresentarem algumas poucas linhas redigidas como o resultado de sua elaboração de um tema proposto para a produção de texto. Isso nos angustiava, pois, apesar de acreditarmos que a quantidade não é garantia de qualidade, a prática constante da escrita e da leitura por alguns alunos mostrava-nos que o desenvolvimento da escrita passa, necessariamente, pelo hábito de escrever e ler continuamente. Em consequência dessa realidade, várias foram as tentativas para levar os alunos a escrever um pouco mais. Uma delas, e a que aqui interessa citar, refere-se ao estabelecimento de roteiros para a produção de textos. E não havia ingenuidade de nossa parte quanto a prováveis consequências negativas que nossa ação poderia acarretar. Pesava mais a tomada de atitude diante da inércia que, por vezes, parecia apoderar dos “escritores” que pretendíamos ajudar a formar. Então os alunos escreviam. Por que tinham que dar respostas a todos os itens apontados no roteiro? Mas escreviam!

Recentemente, como professora de Leitura e produção textual no 1º período do curso de letras do câmpus da UFG em Catalão - GO, novas velhas preocupações têm nos acompanhado. Leitura e produção textual é uma disciplina que visa contribuir para que os alunos que ingressam no curso possam, com mais competência, ler e escrever textos acadêmicos. Para isso, costumamos centralizar o

trabalho em atividades de leitura, interpretação e produção dos gêneros discursivos que circulam no ambiente acadêmico (em especial na graduação), como fichamento, resumo, resenha e artigo, orientando o aluno quanto ao caminho que deve percorrer para que consiga produzir tais gêneros.

Parece-nos, assim, que nas situações descritas, existe entre aluno e professor (tanto nos níveis fundamental e médio como no superior) algo que se aproxima de uma co-autoria. O professor orienta seu aluno para que o mesmo realize uma atividade de produção textual, por exemplo, orientando-o quanto ao quê dizer, quando dizer e como dizer. O aluno passa a ter por objetivo, por conseguinte, dizer aquilo que imagina que o professor deseja, no momento que supõe ser o esperado pelo professor, da maneira como crê que seja a desejada pelo mestre. Por esse viés, a produção do aluno parece, então, limitar-se a seguir regras e pistas que o discurso do professor deixa entrever, cabendo-lhe, apenas, parafrasear e mesmo repetir os discursos e/ou modelos que imagina que o professor gostaria de ver imitados ou repetidos. Seguindo por essa via, o professor, por sua vez, avalia os textos produzidos como contra-respostas aos enunciados que propõe, ficando satisfeito quando o aluno escreve aquilo que pediu (no momento e do modo solicitado) tal como talvez ele mesmo escrevesse nas mesmas condições.

Mais recentemente, como membro da banca de correção da prova discursiva de língua portuguesa¹ do vestibular da UFG, notamos que, assim como os textos produzidos na escola nos níveis fundamental, médio e superior nas condições mencionadas acima, também aqueles escritos como respostas às questões

¹ A prova discursiva denominada “língua portuguesa” pelo centro de seleção da UFG é dividida em duas partes: questões sobre obras literárias, definidas e divulgadas antecipadamente, e questões de leitura, interpretação e gramática. A essa última é que temos denominado prova discursiva de “língua portuguesa”.

propostas pela banca resultam, em boa parte, de imagens que os autores têm de seus interlocutores.

Em 2002, ao lermos as respostas apresentadas à prova discursiva de língua portuguesa, vimos que havia certas regularidades nas respostas que obtinham zero pela avaliação da banca. Naquele momento, observamos que, muitas vezes, os candidatos recorriam, na tentativa de responder as questões, a explicações de caráter metalingüístico, usando nomenclaturas da gramática normativa ou mesmo da lingüística, incorrendo, muitas vezes, em respostas avaliadas como erradas pela banca. A presença desse discurso “lingüístico-gramatical” nas respostas veio fortalecer nossa tese de que os professores (e, no caso do vestibular, a banca) acabam assumindo, muitas vezes, uma posição que talvez pudéssemos denominar de co-autoria em relação aos textos que o aluno produz. Em razão de haver, ainda hoje, espaço garantido para o ensino teórico da gramática e, às vezes, da lingüística, nas aulas de língua portuguesa, em muitas escolas de nível fundamental e médio, em detrimento das atividades de leitura e produção de textos, passa-se aos alunos a impressão de que o que importa é dominar a teoria.

Movidos por essas inquietações, propomo-nos a desenvolver uma pesquisa para compreendermos melhor o que a interação entre os interlocutores envolvidos, a saber, vestibulandos e professores/ banca nos permite dizer sobre os discursos que uns e outros fazem circular. No entanto, diante da dificuldade de lidar com um cópulus tão vasto e heterogêneo, restringimos nossas análises às questões das provas discursivas de língua portuguesa elaboradas pela UFG para os processos

seletivos de 2003 e 2004 e algumas das respostas de alguns candidatos avaliadas como erradas pela banca².

Consideramos importante realizar esta pesquisa, porque, ao contrário do que ocorre com as provas de redação de vestibular, amplamente utilizadas como corpúsculo de pesquisas, as provas discursivas, notadamente a de língua portuguesa, não têm merecido a devida atenção dos pesquisadores. Como sabemos, o ensino, como todo e qualquer setor de atividade, possibilita a emergência de diversos gêneros e as provas, sejam elas de que tipos forem, fazem parte do rol de gêneros desse setor de atividade. Prova é um termo que, dentre outras acepções, designa a “avaliação para verificar-se aprendizado ou habilidade, exame” (BORBA, 2004, p. 1138) e seja no ensino regular, em concursos os mais diversos, dentre eles o vestibular, a prova faz parte do cotidiano de todos os indivíduos que passam pelo processo de escolarização. Por isso, é importante que se procure saber mais sobre as condições de produção desse gênero, tão presente na vida de milhares de pessoas. Além disso, consideramos importante sondar o que escrevem aqueles não acertam as respostas das questões de uma prova discursiva de língua portuguesa em situação de vestibular. Que diálogos se estabelecem nas respostas daqueles que obtiveram zero pela banca?

Partindo do pressuposto bakhtiniano de que todo texto é constituído dialogicamente, vários pesquisadores, ao realizarem suas análises, costumam ressaltar a heterogeneidade como algo que contribui para a qualidade do texto. Neste trabalho, pretendemos mostrar como a heterogeneidade discursiva — geralmente proclamada como indício da qualidade do texto escrito e da competência

² Com essa opção de analisar as respostas dos candidatos avaliadas como erradas — as quais obtiveram, em consequência, nota zero —, não temos nenhuma intenção de assumir uma atitude de crítica à escrita dos candidatos em razão de erros cometidos, do ponto de vista da gramática normativa, nos diversos níveis lingüísticos.

de um autor —, marca a escrita avaliada como equivocada, como acreditamos que acontece no caso de boa parte dos candidatos que tiram zero em respostas às questões discursivas de língua portuguesa do vestibular da UFG.

Para isso, procuramos explicitar como se dá a interação entre os interlocutores envolvidos no processo e certas condições de produção que levam à emergência de alguns discursos, os quais, veiculados pelos vestibulandos ao responderem certas questões, parecem levá-los ao fracasso, pois revelam leituras equivocadas que os mesmos realizam.

Assim, nossa pesquisa tem como objetivo geral observar certas condições de produção da escrita das questões e das respostas da prova discursiva de língua portuguesa do vestibular da UFG (consideradas aqui como gêneros), procurando refletir sobre o papel do Outro, em especial do interlocutor e de outros discursos, nessas produções, procurando identificar algumas vozes que as constituem.

Não pretendemos, com isso, realizar uma análise conclusiva, nem em extensão, nem em completude ou exaustividade em relação ao objeto empírico, já que todo discurso se estabelece com um discurso anterior, apontando para outro. Nosso corpus limitou-se às 3 questões da prova discursiva de língua portuguesa do processo seletivo 2003 (PS 2003) e a quatro das cinco questões apresentadas no PS 2004. Já para a análise das respostas consideradas erradas pela banca, selecionamos as provas em que os candidatos obtiveram zero em mais de uma questão. De 72 provas do PS 2003 selecionadas, analisamos 104 enunciados e de 205 provas do PS 2004, foram analisados 237 enunciados.

Com a realização dessas análises, temos como objetivos específicos:

- a) Analisar o gênero questões e o gênero respostas de prova discursiva de língua portuguesa em situação de vestibular, procurando descrever certos aspectos sócio-históricos de sua produção;
- b) observar como a banca e os candidatos, através de imagens que constroem de si e do Outro, condicionam a própria escrita e a escrita de seus interlocutores.
- c) reconstituir o movimento dos discursos que, segundo nossa interpretação, podem ser tomados como constitutivos das questões propostas pela banca e das respostas erradas elaboradas por alguns candidatos;
- d) observar se a heterogeneidade se apresenta lingüisticamente mostrada nas questões e nas respostas erradas que constituem o córpus. Se os discursos materializados nesses textos dialogam com outros, que discursos podem ser remontados através de sua interpretação?

Para tentarmos responder essas indagações, estabelecemos um diálogo com vários autores.

Para uma apresentação do campo em que se insere o trabalho, baseamos-nos, principalmente, em Maingueneau (1997) para quem cabe à análise do discurso analisar córpus produzidos institucionalmente. Como a prova discursiva de língua portuguesa do vestibular da UFG é produzida no interior de uma instituição, a saber, o vestibular, também consideramos pertinente retomar o conceito de formação discursiva e as formas de controle do discurso de que fala Foucault (1995) e (2002) para melhor entendermos as restrições a que estão condicionados os enunciados produzidos no interior da instituição acima citada.

Para defendermos a hipótese da heterogeneidade discursiva no corpus selecionado, consideramos importante uma discussão sobre subjetividade, a qual realizamos opondo a teoria “subjetivista” de Benveniste (1989) e (1995) à teoria do “assujeitamento” de Pêcheux (1993a) e, apesar de não termos por objetivo nesse trabalho tematizar, como faz Possenti (2002c), a expressão da subjetividade na linguagem, dividimos com o autor a mesma opinião: de que se pode atribuir um papel ao “eu” sem que, com isso, estejamos assumindo a defesa de um sujeito cartesiano — razão pela qual incluímos sua posição quando tratamos da questão³.

Não defendemos que o sujeito seja assujeitado, mas vemos-lo como condicionado, por seu interlocutor, pelos discursos, pela história. Por isso, dedicamos um espaço da pesquisa para discorrer sobre as condições de produção dos discursos que emergem no corpus, como, por exemplo, quando tratamos das formações imaginárias de que fala Pêcheux (1993a), as quais envolvem os interlocutores (candidatos e banca) no processo interativo.

Sobre o conceito de heterogeneidade discursiva, central nessa pesquisa, discorreremos a partir da retomada, em particular, do texto de Bakhtin (2000) e de Authier-Revuz (2004). Localizamos o conceito de dialogismo bakhtiniano como ponto de partida para a teoria da heterogeneidade proposta por Authier-Revuz (2004). Além disso, diferenciamos a heterogeneidade constitutiva da mostrada, pois faz parte de nosso objetivo analisar, em relação aos discursos que circulam no corpus em estudo, essas duas formas da heterogeneidade.

Com base em Bakhtin (2000), abordamos a questão dos gêneros de discurso, pois acreditamos que analisar questões e respostas de uma prova

³ Se buscamos analisar o “Outro” e não o “Eu” é em razão do corpus selecionado e da delimitação quanto aos nossos objetivos e não porque defendemos que o sujeito seja assujeitado.

discursiva como pertencentes a um gênero próprio de uma esfera específica, a do ensino e de um tipo definido, o tipo pedagógico, pode resultar em análises mais consistentes.

Apesar de defendermos a linguagem como forma de interação, apresentamos também as outras concepções de linguagem, como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação, pois servirão como base para algumas análises. Para isso, baseamo-nos em Bakhtin (1995), Geraldi (1997) e Travaglia (1996).

Quanto à gramática, fazemos o mesmo percurso de Possenti (1996) que apresenta três maneiras de entender gramática, com os conceitos de língua, regra e erro correspondentes. Com o uso desses conceitos, podemos analisar que concepções de gramática podem ser observadas no corpus.

Em razão do corpus selecionado pertencer ao domínio do ensino de língua portuguesa, consideramos pertinente definir o que entendemos por leitura e por escrita. Em relação à leitura especificamente, utilizamos a noção de leitura errada apresentada por Possenti (1999) e (2001), pois defendemos que os discursos que constituem as respostas que obtiveram zero resultam de equívocos de leitura por parte dos candidatos, possibilitados por certos condicionamentos. Quanto à escrita, destacamos o modo como essa prática é realizada no vestibular. A partir de Britto (1997b) e Lemos (1988), principalmente, analisamos as funções e características da escrita nesse contexto, destacando, em especial, como se dá o processo de interlocução entre candidato e banca e quais as estratégias que o vestibulando utiliza para a produção do discurso escrito nessas condições.

Fundada sobre o princípio de dialogismo bakhtiniano, nossa pesquisa tem suas bases alicerçadas no modelo teórico advindo da análise do discurso de linha

francesa e se volta para os aspectos históricos e ideológicos próprios ao funcionamento e formação dos discursos. Partindo do texto, procuramos refazer "a trajetória do sujeito que produz o texto, através das pistas que o texto oferece, passando necessariamente pelas condições de produção do texto (o discurso), para retornar finalmente ao texto e compreendê-lo" (GALLO, 1995).

A tese é composta de cinco seções, além da introdução e da conclusão. Na primeira seção, abordamos alguns discursos que circulam sobre o tema vestibular; na seção dois, apresentamos a fundamentação teórica da pesquisa. Nela, apresentamos a linha teórica adotada, definindo alguns conceitos considerados pertinentes em razão do tema em pauta e das análises realizadas nas seções quatro e cinco. Na seção três, descrevemos e analisamos, como condicionantes da produção dos discursos dos interlocutores envolvidos, os programas e as bibliografias apresentados aos candidatos para a prova de língua portuguesa nos manuais de candidato da UFG de 1975 a 2004, com destaque para o processo de evolução da prova de língua portuguesa nos exames vestibulares da UFG; na seção quatro, são feitas as análises das questões que compõem as provas de língua portuguesa dos processos seletivos 2003 e 2004; na última seção, são analisados os enunciados dados como respostas (e considerados equivocados pela banca) pelos candidatos que obtiveram nota zero em mais de uma questão.

1 Vestibular em debate

Esta seção é dedicada aos debates em torno do cópuz que escolhemos para a realização da pesquisa. Em razão de termos optado por partir da análise de provas realizadas em situação de vestibular, cremos ser válido promover uma discussão sobre algumas das polêmicas que o tema vestibular suscita hoje em dia.

Primeiramente, vejamos que origem tem a palavra vestibular e o que ela que significa. Conforme revela Santos (1997, p. 227), a origem do termo vestibular tem relação com o termo vestíbulo: “espaço entre a porta e a sala no interior de uma casa” (BORBA, 2004: 1426). Santos relata que

Maria Ciavatta Franco, referindo-se a uma figura do século XIX, relaciona a idéia de vestíbulo ao espaço que ficava entre a porta de entrada e a escadaria interior de uma casa. A menção à escadaria traz a idéia de acesso a um nível superior, confere uma conotação de entrada em um local separado, sagrado. A relação entre as partes e níveis de uma casa e este período da carreira escolar revela “o vestibular como performance, como rito de passagem, o vestibular sacralizado na cultura de sua própria simbologia”. (SANTOS, 1997, p. 228).

Para Borba (2004, p. 1426), vestibular “diz-se do exame de admissão a um curso superior”. Trata-se, de fato, de exames para admissão em cursos superiores oferecidos em todo o país, seja em universidades, faculdades ou centros superiores de ensino, sejam essas instituições de ensino públicas ou privadas. O decreto que tornou norma os exames de admissão para as escolas superiores data de 1911. No entanto, segundo Balzan (1998, p. 51), o primeiro exame vestibular ocorreu em 1915, aplicado aos candidatos às faculdades de Direito.

Os exames vestibulares no Brasil, mais que simples concursos para o acesso ao ensino superior, tornaram-se, ao longo do tempo, uma verdadeira instituição nacional. Em razão do reduzido número de vagas oferecido por universidades, faculdades, centros superiores de ensino etc., insuficientes, hoje, se comparado à demanda, os vestibulares promovem uma disputa acirrada entre candidatos, alimentando uma verdadeira indústria, de cursinhos preparatórios e materiais didáticos, além de servirem de tema para uma rede de discursos que se articulam, confrontando-se, excluindo-se, negando-se⁴.

Em todas as épocas, tanto em instituições públicas como nas particulares, há aqueles cursos que, em razão de demandas do mercado de trabalho e/ou do *status* financeiro e social que adquire o profissional formado na área, geram uma concorrência ferrenha e feroz, tornando ainda mais explícita a exclusão a que ficam submetidos milhares e milhares de jovens que almejam cursar o ensino superior, sem contar também os milhares que não se inscrevem para um processo seletivo porque não se sentem preparados para as provas ou porque sequer possuem o

⁴ Nosso objetivo aqui é tão somente demonstrar que a importância “institucional” do vestibular acaba gerando uma série de discursos e práticas. No entanto, não pretendemos nos estender na consideração dessas questões, pois nosso principal objetivo com a pesquisa é outro.

dinheiro exigido por ocasião de inscrição⁵. Em geral, a concorrência é mais acirrada nas universidades públicas que nas privadas, seja pela gratuidade do ensino, seja porque a sua qualidade ainda é considerada melhor (devido a políticas de qualificação dos professores implementadas pelo governo e à prática de pesquisa e extensão aliadas às atividades de ensino).

O número insuficiente de vagas nas universidades públicas tem possibilitado a emergência de discursos que, a esse respeito, se opõem. Há quem diga que o ensino superior deve ser para todos, como também há quem defenda que nem todos os indivíduos possuem as aptidões e habilidades necessárias para o ingresso no ensino superior. Alinhados a esse último discurso, há quem defenda que o governo brasileiro deve expandir o ensino superior público, garantindo vagas a todos aqueles que se mostram aptos, com condições de freqüentar um curso superior, mas há também os que defendem que o governo deve investir também no ensino privado, argumentando que as vagas ociosas nas instituições particulares poderiam ser preenchidas por alunos oriundos de um estrato social mais baixo, os quais, com apoio financeiro do governo, passariam a ter condições de concluir o ensino superior.

Recentemente, temos assistido a iniciativas do governo nessas duas direções: o PROUNI é um projeto do governo federal que tem por objetivo reservar vagas em instituições privadas de ensino superior para alunos de baixa renda; com o seu projeto de expansão, o governo federal criou novas universidades e planeja criar algumas outras, além de novos câmpus para universidades já existentes,

⁵ Segundo a UFG, “O candidato comprovadamente carente de recursos financeiros, egresso ou estudante de escola pública ou em escola particular como bolsista total, pode solicitar junto ao Centro de Seleção, órgão da UFG responsável pelo vestibular, [...] a isenção das taxas de inscrição [...]. São concedidas até 2.500 isenções totais”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2003, p. 48).

umentando consideravelmente o número de vagas nas instituições públicas de ensino superior.

Em relação ao PROUNI, foi editado pela medida provisória n. 235 de 13 de janeiro de 2005. Conforme o disposto no artigo 1º da lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005, que instituiu o programa, o PROUNI é destinado “à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos”. (BRASIL, 2005, p. 7)

De acordo com o disposto na lei,

a bolsa de estudo integral será concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio) e as bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) [...] serão concedidas a brasileiros não-portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 3 (três) salários-mínimos. (BRASIL, 2005, p. 7).

As instituições privadas de ensino superior que aderem ao programa recebem, durante o período de vigência do termo de adesão, em contrapartida, o benefício da isenção dos seguintes impostos e contribuições: imposto de renda das pessoas jurídicas; contribuição social sobre o lucro líquido; contribuição social para financiamento da seguridade social e contribuição para o programa de integração social. (BRASIL, 2005, p. 7).

Já o projeto de expansão do ensino superior público do governo federal está sendo implementado, segundo o próprio governo, porque

reconhecendo o papel estratégico das universidades, em especial as do setor público, para o desenvolvimento econômico e social, o governo Lula adotou uma série de medidas com o objetivo de retomar o crescimento do ensino superior público. Assim, estão sendo criadas dez universidades federais (duas a partir do zero, duas através do desmembramento de universidades existentes e seis a partir de escolas e faculdades especializadas) e 39 câmpus universitários em diversas regiões do país. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005).

Podemos citar, como exemplo desse projeto de expansão, o caso do câmpus da UFG em que trabalhamos em Catalão - GO. Esse câmpus, criado em 1983, desde 1986 é mantido através de um convênio firmado entre a prefeitura municipal e a Universidade Federal de Goiás e tem por finalidade melhorar a qualidade de ensino na região através da qualificação dos professores em cursos de licenciatura oferecidos em diversas áreas do conhecimento. Até hoje o convênio entre as duas entidades vigora, cabendo à prefeitura a responsabilidade de arcar com parte do pagamento dos professores que trabalham no câmpus. Porém, no dia 28 de dezembro de 2005, foi firmado um convênio entre a UFG e o MEC para que, dentro do projeto de expansão do ensino superior do MEC, esse câmpus se torne uma unidade da UFG, com a realização de concursos federais para os cargos ainda mantidos pela prefeitura. No início de 2006, foram realizados concursos, com um total de 40 (quarenta) vagas para professores: 20 (vinte) para os cursos já existentes e 20 (vinte) para novos cursos, com recursos orçamentários já liberados para a implementação desses novos cursos. Iniciaram-se em 2006, os cursos de administração, física, química e biologia; em 2007, será implantado o curso de psicologia, sendo que o vestibular já foi realizado. Além disso, há a expectativa de que sejam implantados, brevemente, os cursos de engenharia civil, elétrica, de computação e mecânica.

Outra polêmica em torno do tema vestibular diz respeito ao público favorecido pela rede pública de ensino superior no país. De um lado, circula um

discurso em que se assegura que os alunos que ingressam na universidade pública brasileira (especialmente nos cursos mais concorridos) pertencem às classes alta e média alta e são provenientes da rede privada, enquanto os alunos que, nos níveis fundamental e médio, devido a seu baixo poder aquisitivo, freqüentaram escolas públicas, ingressam (quando ingressam), em sua maioria, nas instituições particulares. Essa opinião é defendida, por exemplo, por Santos, para quem

muitos dos alunos das camadas populares que cursam o ensino superior o fazem em instituições particulares, isto é, pagas. Paradoxalmente, os alunos dos estratos superiores, com maior poder aquisitivo, estão em grande número (senão a maioria) nas instituições públicas, gratuitas. (SANTOS, 1997, p. 232).

No entanto, segundo o autor, em algumas pesquisas que tratam sobre a questão os resultados devem ser questionados, pois, muitas vezes, quando se diz que o ensino superior está elitizado, costuma-se levar em conta uma parcela da população que não deveria ser considerada elite. Para ele,

o problema da elitização merece ser redefinido, pois dentro da “elite” encontram-se jovens com diferentes perfis sócio-econômicos, desde representantes da “pauperizada” classe média brasileira (com uma renda mensal entre 10 e 15 salários mínimos) até aqueles considerados ricos. (SANTOS, 1997, p. 251).

As razões pelas quais muitos alunos com menores condições financeiras não conseguem ser aprovados em universidades públicas se devem, provavelmente, ao fato de haver uma defasagem qualitativa que “se explica pelo fato de os candidatos ao ensino superior provenientes das camadas populares terem, geralmente, uma formação escolar menos qualificada que os candidatos oriundos de famílias de maior poder aquisitivo” (SANTOS, 1997, p. 236). Desse modo, podemos

afirmar que há uma relação direta entre “o nível socioeconômico da família do candidato e a probabilidade de sucesso no vestibular, que é tanto maior quanto mais elevado é o nível sócio-econômico familiar do vestibulando” (SCHWARTZMAN, 1989, p. 99). Sob esse ponto de vista, o ensino gratuito oferecido nas universidades públicas, consideradas de melhor qualidade, funcionaria como um mecanismo que, em vez de dar às classes menos favorecidas condições de acesso ao ensino superior e às oportunidades sociais, acelera o processo de concentração de renda por parte dos estratos superiores da pirâmide social, já bastante privilegiados por sua condição financeira.

Desse modo, tem sido atribuída ao vestibular uma responsabilidade que não é só sua. Na verdade, a elitização não ocorre apenas devido aos processos seletivos para o ingresso ao ensino superior. Enfatiza-se uma culpa do vestibular em relação ao acesso às universidades públicas pelas classes mais altas, o que acentuaria a elitização, quando, na verdade, ela ocorre em todos os níveis de ensino e no âmbito de toda a sociedade, já que essa é desigual em suas mais diversas instâncias. Por esse ângulo, a solução para o problema não se restringe às mudanças que podem vir a ser efetuadas na dinâmica do vestibular. Na opinião de Brandão,

na realidade, o concurso vestibular não é o principal responsável pelo alijamento dos jovens de menor renda da universidade pois simplesmente utiliza “o mesmo filtro da nossa velha escola: seleciona os já selecionados socialmente durante a trajetória escolar. (BRANDÃO, 1987, p. 172).

Entretanto, apesar de seu caráter discriminatório e excludente, não se pode negar que, ainda hoje e em decorrência da estrutura educacional do ensino superior, os exames vestibulares representam a principal forma de que as universidades

dispõem para a seleção de seus alunos e, nove décadas depois de ter sido usado pela primeira vez, a principal via de acesso ao ensino superior no Brasil. Isso não significa que a forma de acesso ao ensino superior tenha passado incólume ao longo dos anos. Conforme Chociay (1998, p. 16): “na atualidade, [...] a partir de uma visão política de fazer justiça social e eliminar os erros praticados ao longo de todo o século, questionam-se os próprios exames vestibulares e tenta-se “bolar” uma forma de substituí-los por exames curriculares”.

Recentemente, algumas iniciativas do governo federal alteraram o modo como alguns alunos do ensino médio têm acesso ao ensino superior — pelo uso, em algumas universidades, dos resultados obtidos pelos candidatos em exames como o ENEM ou pela implantação do sistema de cotas, em que candidatos negros e/ou provenientes de escolas públicas têm a possibilidade de alcançar uma vaga na universidade sem precisar concorrer de igual para igual com todos os outros candidatos, porque é destinado um número de vagas a ser preenchido com esse público específico.

Quem é favorável à política de cotas nas universidades para os negros costuma defender que se trata de “uma luta que, apesar de sua natureza reformista, tem um caráter democratizante, que educa ou mobiliza politicamente os negros e, sobretudo, coloca em xeque a secular opressão racial deste país” (DOMINGUES, 1995). Em relação ao argumento de que o ingresso de negros nas universidades pelo programa de cotas subverte o mérito, costuma-se contra-argumentar que as oportunidades numa sociedade racista e capitalista não são igualitárias. Passar no vestibular, na visão de quem defende as cotas, depende muito mais das condições dos candidatos em se preparar em boas escolas e do tempo dedicado aos estudos do que a uma questão de mérito.

A iniciativa do governo em instituir a política de cotas nas universidades brasileiras tem gerado, no entanto, indignação por parte de vários setores da sociedade. Alguns argumentam que a atitude acertada do governo seria fixar metas para melhorar a qualidade do ensino público nos níveis fundamental e médio, garantindo a ricos e pobres, brancos e negros condições favoráveis para uma disputada equilibrada e justa pelas vagas das universidades.

No entanto, apesar de concordarem com a necessidade de investimentos que melhorem a qualidade do ensino fundamental e médio, autores partidários da política de cotas para negros fazem a defesa de que isso pode demorar muito e que a dificuldade de ingresso dos negros no ensino superior precisa ser imediatamente minimizada. Domingues (1995), por exemplo, defende que

as cotas são uma alternativa emergencial, provisória, ao passo que a melhoria da rede pública de ensino exige um esforço de médio a longo prazo, ciclo de uma geração, no mínimo. Até lá, os negros vão continuar sendo destituídos do sonho de cursar uma universidade pública e de qualidade? (DOMINGUES, 1995).

Em nossa opinião, todos os argumentos apresentados por quem é favorável à política de cotas para negros são válidos. No entanto, posicionamo-nos contrários a ela porque acreditamos que a dificuldade de acesso dos negros ao ensino superior não se deve a questões de ordem racial, mas, principalmente, a questões sociais, em razão da posição desprivilegiada da maioria dos indivíduos pertencentes a essa raça na pirâmide social.

Por fim, gostaríamos de enfatizar os discursos em torno do papel social que se credita ao vestibular, pois é comum ouvirmos opiniões antagônicas a respeito da relação entre os níveis de ensino fundamental e médio e o vestibular. Enquanto num

discurso vê-se o vestibular apenas como recurso utilizado para a seleção de candidatos ao ensino superior, negando, portanto, que o mesmo deva ter qualquer ascendência sobre os níveis de ensino que o antecedem, num outro discurso, defende-se que o vestibular pode e deve servir de referência para que o ensino nos níveis fundamental e médio seja revisto, com vistas a melhoras em sua qualidade. Quem defende essa segunda posição, costuma ver com bons olhos a inclusão, nos vestibulares, de conteúdos e mesmo de disciplinas, ainda não abordados no ensino médio. Nesse sentido, os exemplos dados por Chociay (1998, p. 16) e Britto (1997b, p. 203) são bastante esclarecedores. Segundo eles,

o ressurgimento dos exames ditos justamente “discursivos”, acompanhados da prova de redação, pareceu, na época, a grande solução para o mal do ensino de língua: automaticamente, pensava-se, as gerações emergentes, educadas para essa nova realidade de provas, tornar-se-iam mais espertas, pensantes e cultas. (CHOCIAY, 1998, p. 16).

[...] a introdução da prova de redação, nos anos 70, teve por justificativa o baixo nível redacional dos alunos; o estabelecimento de língua estrangeira como matéria obrigatória de segundo grau, a partir de 1977, escorava-se no fato de os vestibulares incluírem uma prova desta natureza (Santos, 1988) [...] (BRITTO, 1997b, p. 203).

Já quem defende a posição contrária a essa, costuma apresentar argumentos como o que segue, segundo o qual, hipoteticamente, o vestibular deveria ser

[...] um expediente que as universidades dispõem para selecionar os alunos supostamente mais aptos para o curso superior. Assim imaginando, as únicas indagações que se poderiam pôr ao vestibular seriam aquelas relativas à sua legitimação e eficiência como instrumento de seleção, isto é, indagações relativas à sua qualidade técnica. (BRITTO, 1997b, p. 202)

Sob esse ponto de vista, a função do vestibular seria tão somente servir de instrumento para selecionar, dentre todos aqueles que se inscrevem, os que as diversas instituições de ensino superior consideram melhor habilitados a ingressarem em seus cursos superiores.

Mesmo na legislação relativa à educação no país, houve, esporadicamente, preocupação em não se atrelar os níveis fundamental e médio aos exames de admissão e às especificidades do ensino superior. A lei orgânica do ensino superior e do fundamental da república, aprovada pelo decreto 8.659 de 5 de abril de 1911, por exemplo, estabelecia que “pela completa autonomia didática que lhes é conferida cabe aos institutos a organização dos programas de seus cursos devendo os do Colégio Pedro II revestir-se de caráter prático e libertar-se da condição subalterna de meio preparatório para as academias”. (BRASIL, 1911 *apud* RIBEIRO NETO, 1986, p. 42).

Entretanto, apesar do que exigia a lei, na prática, segundo Britto, esse cuidado não foi verificado,

Tanto que, em 1932, Francisco Campos, então ministro da Educação, justificava seu projeto de reforma do ensino regular afirmando que “o ensino secundário é um simples curso de passagem e um mero sistema de exames, destituído de virtudes educativas e reduzido às simples linhas essenciais de sua estrutura estreitamente pragmática e utilitária de instrumento de acesso aos cursos superiores”. (SANTOS, 1988, p. 70 *apud* BRITTO, 1997b, p. 203).

Em 1968, o artigo 21 da lei 5.540/68, que fixou novas normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com os outros níveis de ensino, estipulava que o vestibular “abrangerá os conhecimentos comuns às diversas formas de educação de segundo grau sem ultrapassar esse nível de

complexidade para avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores” (SAVIANI, 1988, p. 104), o que sugere o não condicionamento dos níveis de ensino fundamental e médio aos exames vestibulares.

Para que não haja discrepâncias muito grandes entre os conteúdos ministrados nos ensinos fundamental e médio e aqueles exigidos nos vestibulares, a legislação relativa aos vestibulares no país cerceia a autonomia das universidades. Com exceção do período que vai de 1984 a 1991, em que houve, nos editais e manuais do candidato elaborados pela UFG, um silêncio absoluto em torno do assunto, em todos os outros anos, sempre houve um posicionamento da UFG sobre o tema. De 1975 a 1977, o manual do candidato informava que para garantir que não seria ultrapassado, em complexidade, o nível de escolarização do segundo grau “deverá ser previsto o assessoramento de um professor com a finalidade de avaliá-las e criticá-las, convindo ainda que seja profissional identificado com o ensino de segundo grau local ou regional”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 1975, 1976, 1977). Daí em diante, com a diferença de que não se exigiu mais o assessoramento supracitado, em todos os manuais de candidato elaborados pela UFG, aparece a informação de que o conteúdo programático será compatível com a escolaridade até o ensino médio.

No decorrer da história, o discurso segundo o qual o vestibular é defendido como um referencial que deve ser observado quando da elaboração de programas para os ensinos fundamental e médio e de currículos e práticas pedagógicas as mais diferenciadas ganhou força, sobrepujando as opiniões contrárias. Conforme afirma Vianna (1991, p. 101), “O vestibular acaba sendo o grande condicionador das atividades da escola e dos alunos no final do 2º grau”. Ou, nas palavras de Rocco,

o vestibular, quer se queira, quer não, vem se transformando em um *imperativo categórico* a nortear o ensino – seja quanto à seleção dos conteúdos tratados, seja quanto ao próprio encaminhamento técnico-pedagógico do tratamento de tais conteúdos, seja, ainda, no tocante à feição e orientação do material didático que se utiliza nas escolas (ROCCO, 1995, p. 24).

Muitas das pesquisas realizadas a partir de cópulas extraídas de respostas de alunos a questões vestibulares permitiram que fossem tiradas conclusões sobre o fracasso do ensino (nos níveis fundamental e médio) em diversas disciplinas, como língua portuguesa e redação, por exemplo. Em pesquisa realizada com 1600 redações de vestibulandos, já aprovados para realizarem a segunda fase de um concurso vestibular, Rocco (1980 *apud* MORAES, 1997, p. 202) concluiu que,

tanto no nível entre frases como também no nível intrafrase e no contexto da redação como um todo, a linguagem dos vestibulandos apresentou-se como não-coesiva e incoerente, devido à falta de nexos lógicos e à utilização de clichês e frases feitas. Também concluiu que redigem mal os alunos de escolas públicas e de escolas particulares, independentemente de terem ou não freqüentado um “cursinho” preparatório ao exame. (ROCCO, 1980 *apud* MORAES, 1997, p. 202).

Elaborado privilegiadamente por professores qualificados do ensino superior, o vestibular passou a ser visto, por muitos, como o espaço em que, por excelência, se tematizam os conteúdos mais relevantes de cada disciplina, a partir de concepções teóricas as mais recentes e pertinentes, o que acabou contribuindo para que se invertesse a ordem do processo, ou do percurso. De momento de passagem (momento em que se avaliam as habilidades dos estudantes em razão da sua vida escolar pregressa), o vestibular passou a etapa de chegada (constituindo-se, assim, na única razão de ser dos níveis fundamental e médio), servindo de modelo para o planejamento de todas as atividades escolares que o antecedem.

Segundo Chociay (1998, p. 15), “houve tempo em nosso país em que os exames de acesso à universidade eram discursivos e incluíam provas escritas e orais. Isso não está tão longe: ainda ocorria em meados da década de sessenta”. Porém, essa prática não durou muito devido ao aumento significativo do número de inscritos, constituindo-se um momento favorável a mudanças no processo seletivo, devido às dificuldades com a realização e correção de provas dessa natureza. Com a reforma de 1968, foram introduzidas as chamadas provas objetivas, com testes de múltipla escolha, as quais priorizavam “a informação enciclopédica e a memorização”, nas palavras de Britto (1997b, p. 205).

No entanto, o uso exclusivo das provas de múltipla escolha nos vestibulares do país acabou sendo visto como responsável pela má qualidade do ensino fundamental e médio. Denunciando uma crise de linguagem dos vestibulandos, atribuída, dentre outras razões, “à influência do uso de testes de múltipla escolha no vestibular sobre a formação do estudante de segundo grau”, o parecer CEF nº 4031/75 propôs, como solução para o problema, a utilização, a partir de 1976, da redação nos processos seletivos para o ensino superior. (MORAES, 1997, p. 200)

Então, a partir de 1976, além das provas com testes de múltipla escolha já usadas nos vestibulares, incluiu-se a prova de redação. Algumas das razões para que fosse modificado o modelo de vestibular até então adotado no país, com o acréscimo desse novo tipo de prova, são apresentadas por Balzan (1998, p. 52). Segundo ele,

além da insatisfação em relação ao perfil do estudante que vinha ingressando no Ensino Superior — considerado pelos professores universitários como massificados pelos cursos preparatórios aos vestibulares — “Cursinhos” — incapazes de refletir criticamente, com sérias dificuldades de compreensão e redação de textos, passivos, interessados prioritariamente em se preparar para as provas — registravam-se fortes

queixas devidas ao fato de os testes de múltipla escolha terem se transformado em método de ensino nos graus que antecedem à Universidade, isto é, Ensino Fundamental — 8 anos — e Médio — 3 anos. (BALZAN, 1998, p. 52).

Pesquisas realizadas no país vêm demonstrando, conforme sustenta Balzan (1998, p. 56) que “mudanças consideráveis vêm sendo registradas na qualidade do ensino, como decorrência das inovações introduzidas no processo de seleção dos candidatos”. Na opinião de Rocco (1995, p. 24) as características da nossa realidade escolar, sobretudo a de 2º grau, não nos permite negar ou mesmo “desconhecer o alto nível de influência que o vestibular exerce sobre o ensino”.

Não apenas a prática escolar tem se modificado em decorrência das exigências do vestibular. Conforme resultados de pesquisa realizada por Balzan (1998, p. 55), nossos jovens têm mudado seus hábitos para se prepararem melhor para os exames seletivos. A análise de respostas de candidatos que prestaram os exames vestibulares Unicamp a um questionário sócio-cultural no período de 1987 a 1992 revelou que aumentou, com o passar dos anos, os percentuais de vestibulandos que afirmam ler jornais diariamente e que havia também, a cada ano, aumento “nos percentuais de inscritos e matriculados que recorrem à imprensa escrita – jornais e revistas – a fim de se manterem informados sobre os acontecimentos atuais, em detrimento da TV”. E o mais importante: em uma comparação entre os dados de inscritos e matriculados, o autor verificou um desempenho melhor nas provas dos candidatos que responderam que usavam mais os jornais e revistas que a TV para se informarem (BALZAN, 1998, p. 55).

Dois pesquisas realizadas por Rocco, uma no final da década de 1970 e outra na década de 1990, também trouxeram resultados importantes para a reflexão sobre a influência do vestibular na qualidade de ensino nos níveis que o antecedem.

As duas pesquisas foram realizadas com redações da FUVEST e revelam, segundo a autora, “uma evidente e nítida melhoria no desempenho escrito de vestibulandos da FUVEST” (ROCCO, 1995, p. 31).

Outra pesquisadora, Sousa (2002), em uma pesquisa sobre a redação no vestibular da UFG, também dá o seu depoimento sobre a ascendência do vestibular sobre as práticas pedagógicas nos outros níveis de ensino. Segundo ela,

O vestibular da Universidade Federal de Goiás, há algum tempo, apresentava somente a dissertação como proposta para a redação. A partir de estudos e pesquisas desenvolvidos por professores dessa universidade, na década de 80, ocorreu uma mudança para essa forma que temos hoje, com a dissertação, a narração e a carta argumentativa. Isso representou, também, uma mudança na prática de ensino da produção de texto na escola [...] (SOUSA, 2002, p. 195).

Apesar de a maioria das pesquisas concentrarem sua atenção nos efeitos da prova de redação dos vestibulares na produção escrita de alunos nos níveis fundamental e médio, também a inclusão das provas discursivas pode ser considerada um fator que tem contribuído para melhorar não apenas a escrita como também a leitura dos alunos. Para Vogt, tanto a redação como também as questões discursivas dos processos seletivos têm contribuído, sobremaneira, para “um avanço na capacidade intelectual dos candidatos que passaram a ler mais e a melhor exercitar suas prerrogativas de indivíduos pensantes, aptos a ir além da escolha de uma entre quatro ou cinco alternativas”. (VOGT, 1992, p. 3).

2 Fundamentos teóricos da pesquisa

2.1 Sobre o campo teórico-metodológico da análise de discurso francesa

A análise de discurso de linha francesa, segundo Maingueneau (1997, p. 9), deve ser interpretada “[...] no interior de uma *tradição*, como o encontro de uma *conjuntura intelectual* e de uma *prática escolar*”. Quanto à conjuntura intelectual, é resultante, segundo o autor, dentre outros fatores, do período conturbado que viveu a Europa, em especial a França, na década de 60. A movimentação que se via na política (guerras coloniais, revolta de estudantes e de trabalhadores franceses) e na sociedade (movimentos sociais: feministas, de homossexuais) gerou uma crise epistemológica nas ciências humanas e sociais, favorecendo o agrupamento de alguns intelectuais que, vendo a ciência como uma forma de intervir na sociedade e insatisfeitos com a compartimentação herdada da escola burguesa, propuseram a

criação de um campo transdisciplinar em que pudessem construir “uma abordagem discursiva dos processos ideológicos” (MAINGUENEAU, 1997, p. 10). Dentre os intelectuais que viveram na França nesse período estão: Althusser, Lacan, Foucault, Pêcheux, Barthes, Greimas, dentre outros.

Dentre esses, Althusser e Lacan são duas das três principais referências fundadoras da análise do discurso. Saussure, apesar de não ter vivido nos anos 60, é a terceira referência, comumente citada, da fundação dessa disciplina. Considerado o pai da lingüística e do estruturalismo, distinguiu a língua (social) da fala (individual), elegendo a primeira como objeto de estudo da lingüística, deixando a fala e o sujeito falante fora do âmbito dos estudos lingüísticos. Essa é uma das principais críticas que se faz a Saussure, porém, ao afirmar que a língua é um sistema (estrutura) com funcionamento próprio, deu à lingüística o estatuto de ciência piloto e ao analista de discurso um instrumental para realizar suas análises.

As outras duas referências fundadoras da análise do discurso são, na verdade, rupturas sobre as quais se estruturou a disciplina: são aquelas iniciadas por Freud e Marx. A psicanálise de Lacan está fundada na concepção freudiana de que o sujeito não tem controle sobre si e estabelece que o inconsciente determina o que se vai dizer e o sentido do que se vai dizer. Por sua vez, Althusser, a partir dos trabalhos de Marx, apresenta o sujeito assujeitado às lutas de classe e às condições materiais e ideológicas.

A análise do discurso nasceu, então, da conjuntura dessas três tendências intelectuais, nas quais há em comum o predomínio do exterior sobre o individual. Para a lingüística estruturalista, construída a partir dos trabalhos de Saussure, os falantes submetem-se ao sistema lingüístico; na psicanálise lacaniana, o “eu” aparece descentrado, dividido e o inconsciente aparece como determinante; e, por

fim, o marxismo que, opondo-se a uma concepção cartesiana em que o sujeito é tido como livre, dono de sua vontade, vê o sujeito determinado/assujeitado pelas condições materiais e pela ideologia. Enfim, na lingüística saussuriana, no marxismo de Althusser e na psicanálise lacaniana predominam as estruturas: na primeira, a estrutura lingüística; na segunda, a ideologia que se materializa, fundamentalmente, na linguagem e, na última, o inconsciente que, para Lacan, estrutura-se como linguagem.

Além dessa conjuntura intelectual, outro fator contribuiu para o aparecimento da análise do discurso. Segundo Culioli (1981, p. 196 *apud* MAINGUENEAU, 1997, p 10), “a França é um país onde a literatura desempenha um grande papel, sendo possível questionar se a análise do discurso não seria uma maneira de substituir a explicação de textos como forma de exercício escolar”. A análise do discurso de linha francesa estaria, nessa perspectiva, tomando parte do espaço anteriormente ocupado pela filologia. No entanto, para Maingueneau (1997, p. 10), a análise do discurso, fundada oficialmente por Pêcheux em 1969, com a publicação de *Análise automática do discurso*, diferencia-se da filologia tanto quanto aos pressupostos teóricos como também em relação à metodologia empregada. Só para citar um exemplo, diferentemente da filologia, para a análise do discurso, “[...] o saber lingüístico, ao invés de ser convocado apenas para dissipar as opacidades que podem se interpor entre o presente da leitura e a evidência da proferição primeira, deve tornar-se parte do processo interpretativo”. (MAINGUENEAU, 1990, p. 65).

A conjuntura intelectual da França da década de 60 e a prática escolar de interpretar textos — devido à importância atribuída à literatura nesse país — foram, desse modo, conforme Maingueneau (1997, p. 9), os fatores que, mais diretamente, condicionaram o nascimento da análise do discurso. Porém, além desses, outros

motivos contribuíram para a sua constituição como um novo campo do saber, dentre os quais destacam-se as pesquisas que se propuseram a estudar fatos lingüísticos não contemplados por análises no nível do enunciado, pois ligados à enunciação (como os verbos performativos e os dêiticos); os trabalhos dos formalistas russos, dentre os quais a análise que Propp (1984) fez da estrutura do conto, a qual rendeu argumentos à tese de que em todos os níveis da língua (incluindo o textual e o discursivo e não apenas o fonético, o fonológico, o morfológico e o sintático) há regularidades.

Nascida como um campo transdisciplinar, a análise do discurso tem tido dificuldades para definir seu objeto, talvez porque existam várias análises do discurso. Nesse contexto, como afirma Maingueneau (1997, p. 12), “[...] é compreensível que a noção de ‘análise do discurso’ se torne uma espécie de ‘coringa’ para um conjunto indeterminado de quadros teóricos”, que se diferenciam entre si pela relação que estabelecem com as disciplinas vizinhas em que se apoiam. Como considera o autor, *“Lingüistas y no lingüistas hacen del concepto de ‘discurso’ um uso a menudo incontrolado, y mientras unos tienen de él una concepcion muy resctriictiva, otros hacen de él un sinónimo muy poco estricto del ‘texto’ o de ‘enunciado’”* MAINGUENEAU (1989, p. 15).

Para destacar o uso do termo discurso em diferentes quadros teóricos, Maingueneau (1989, p. 15) fez um levantamento mostrando seis significados do termo “discurso” dentro do campo da lingüística: na primeira acepção, o termo “discurso” é tomado como sinônimo da *parole* saussuriana. É o sentido corrente na lingüística estrutural; na segunda, “discurso” aparece como sinônimo de enunciado, unidade lingüística superior à frase; na terceira, “discurso” é tido como um conjunto de regras de encaixamento de conjunto de frase que constitui o enunciado; na

quarta, o “discurso” é o enunciado considerado do ponto de vista das suas condições de produção, num contexto de comunicação. É a concepção da escola francesa de análise do discurso; na quinta, é apresentado como toda enunciação que pressupõe um locutor e um receptor, na qual o primeiro tem a intenção de influenciar o segundo. É a concepção feita dentro dos quadros da teoria da enunciação, especialmente por Benveniste; na última, o “discurso” é o termo usado freqüentemente na oposição língua/ discurso, em que a língua é um conjunto relativamente estável de elementos e o discurso é o lugar em que se exerce a criatividade, lugar da contextualização imprevisível, que atribui valores novos às unidades da língua.

Por longo tempo, a análise do discurso definia-se, como destaca Maingueneau (1997, p. 13) como “o estudo lingüístico das condições de produção de um enunciado”. No entanto, hoje, mais de três décadas depois de seu nascimento, “parece necessário precisar melhor os critérios para analisar a experiência que realiza” (MAINGUENEAU, 1997, p. 13). Nesse sentido, faz-se necessário considerar, nas palavras do autor que “a AD relaciona-se com textos produzidos: no quadro de instituições que restringem fortemente a enunciação; nos quais se cristalizam conflitos históricos, sociais etc.; que delimitam um espaço próprio no exterior de um interdiscurso limitado”. (MAINGUENEAU, 1997, p. 13).

Em síntese, interessa à análise do discurso considerar mais a enunciação do que sua produção por um sujeito qualquer. A enunciação, sob a perspectiva da análise do discurso de linha francesa, remete, pois, a uma posição sócio-histórica em que os enunciadores se mostram intercambiáveis. Portanto, tem interessado menos a essa corrente de estudos tomar os textos no que apresentam de singular bem como lidar com córpus tipologicamente pouco marcados.

2.2 Sobre a circulação dos discursos

As considerações feitas acima a respeito das restrições a que são submetidas as enunciações e, em conseqüência, os discursos nos levam a refletir sobre a importância das noções de formação discursiva e da raridade dos enunciados e da discussão sobre as formas de controle do discurso de que trata Foucault (1995) e (2002) para a análise do discurso e para as pesquisas que se inserem nessa corrente de estudos. A conceituação dada pelo autor a esses agrupamentos de enunciados denominados por ele de formações discursivas e o debate que promove sobre as formas de controle do discurso relacionam-se, diretamente, ao modo como Maingueneau (1997, p. 15) define o objeto de estudo da análise do discurso de linha francesa quando diz que esse campo “mantém uma relação privilegiada com a história, os textos de arquivo, as instituições restritivas”.

Em relação às formações discursivas, segundo Foucault (1995, p. 43), ocorrem quando se pode descrever

entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações). (FOUCAULT, 1995, p. 43).

Porém, para chegar a essa conclusão e definir o que são esses agrupamentos de enunciados em unidades, Foucault (1995) apresenta e refuta quatro hipóteses. Segundo ele, os enunciados formam conjuntos, mas não pela permanência e singularidade de um único e mesmo objeto; afirma que não se pode definir a forma e o tipo de encadeamento dos enunciados, porque um conjunto de

enunciados não é um sistema codificado e normativo da enunciação; considera impossível verificar um sistema de conceitos permanentes e coerentes em jogo nos conjuntos, já que conceitos novos aparecem no interior dos mesmos; quanto à identidade e à persistência dos temas, quarta hipótese proposta, o autor contra-argumenta dizendo que existem possibilidades estratégicas diversas que permitem a ativação de temas incompatíveis, ou a introdução de um tema em vários agrupamentos. Assim, marcados não pela conservação, mas pela transformação do objeto; princípios de repartição de enunciados dispersos e heterogêneos; jogos do aparecimento e dispersão dos conceitos, o autor caracteriza os agrupamentos de enunciados ou, em sua denominação, as formações discursivas. (FOUCAULT, 1995).

No que diz respeito à “raridade dos enunciados”, segundo o autor, em razão de os discursos relacionarem-se a arquivos, a partir de certa posição são limitadas as enunciações de fato proferidas. O autor define essa raridade dos enunciados nos seguintes termos:

a forma lacunar e recortada do campo enunciativo, o fato de que poucas coisas, globalmente, podem ser ditas, explicam que os enunciados não sejam uma transparência infinita, como o ar que se respira, mas coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, e das quais tentamos nos apropriar. (FOUCAULT, 1995, p. 138).

Quanto às formas de controle do discurso, há, segundo Foucault (2002, p. 21), coerções do discurso que: limitam seus poderes (mecanismos externos), dominam suas aparições aleatórias (mecanismos internos) e selecionam os sujeitos que falam (mecanismos de rarefação dos sujeitos). Desse modo, em toda a sociedade a produção do discurso é controlada, selecionada, organizada e

redistribuída por alguns procedimentos, os quais têm por função delimitar, conjurar os poderes e perigos dos discursos, “dominar seu acontecimento aleatório e esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2002, p. 8).

Os sistemas de exclusão que atingem o discurso, segundo o autor, são: a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade, as quais são exercidas de certo modo do exterior e dizem respeito à parte do discurso que põe em jogo o poder e o desejo. Em relação à interdição ou, em outras palavras, à palavra proibida, procedimento de exclusão mais familiar e evidente, Foucault (2002, p. 9) afirma que “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”. Sobre a segregação da loucura, Foucault (2002, p. 10) esclarece que, apesar de ser também um princípio de exclusão, não é um caso de interdição, mas de uma separação e rejeição. Separa-se a razão da loucura, rejeitando-se a última. A respeito da separação entre verdadeiro e falso, considera a vontade de verdade, terceiro de sistema de exclusão, como historicamente constituída e apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional, exercendo sobre os outros discursos uma espécie de pressão e como que um poder de coerção. (FOUCAULT, 2002, p. 18).

Para o autor, procedimentos de controle dos discursos “funcionam, sobretudo, a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição, como se se tratasse, desta vez, de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso” (FOUCAULT, 2002, p. 21). São procedimentos internos de delimitação dos discursos os princípios de rarefação: o comentário, o autor e as disciplinas. A respeito do comentário, interessa observar o que diz o autor:

não há, de um lado, a categoria dada uma vez por todas, dos discursos fundamentais ou criadores; e, de outro, a massa daqueles que repetem, glosam e comentam. Muitos textos maiores se confundem e desaparecem, e, por vezes, comentários vêm tomar o primeiro lugar. (FOUCAULT, 2002, p. 23).

Convém acrescentar também que, para ele,

[...] o desnível entre texto primeiro e texto segundo desempenha dois papéis que são solidários. Por um lado permite construir (e indefinidamente) novos discursos. [...]. Mas, por outro lado, o comentário não tem outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, senão o de dizer *enfim* o que estava articulado silenciosamente no texto *primeiro*. (FOUCAULT, 2002, p. 25).

Mais adiante, quando Foucault analisa o autor como princípio de rarefação de um discurso não o entende como “o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas [...] como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (FOUCAULT, 2002, p. 26).

O último princípio de rarefação, considerado relativo e móvel pelo autor, é a disciplina. Em oposição ao princípio do autor, a disciplina se define, para ele, “por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um *cópus* de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos” (FOUCAULT, 2002, p. 30). Segundo o autor, ela pode ser feita tanto de erros como de verdades e para que uma proposição pertença a uma disciplina “deve poder inscrever-se em certo horizonte teórico” (FOUCAULT, 2002, p. 33).

Sobre esses princípios de rarefação dos discursos, o autor ressalta que, apesar de se reconhecer a fecundidade do autor, a multiplicidade dos comentários e o desenvolvimento da disciplina como recursos para a criação dos discursos, não se

pode deixar de vê-los como funções restritivas e coercitivas. (FOUCAULT, 2002, p. 36).

O terceiro grupo de procedimentos que, para o autor, permitem o controle dos discursos se refere à seleção dos sujeitos que falam. Como diz Foucault (2002, p. 37), “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo”. O autor coloca juntos nesse grupo os rituais da palavra, as sociedades de discurso, as doutrinas e a apropriação social dos discursos. O ritual da palavra, para Foucault (2002, p. 39), define a “qualificação que devem possuir os indivíduos que falam [...]; define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso”. Sobre as sociedades de discurso, Foucault (2002, p. 39) diz que têm a função de “conservar ou produzir discursos, mas para fazê-los circular em um espaço fechado, distribuí-los somente segundo regras estritas, sem que seus detentores sejam despossuídos por essa distribuição”. Já a doutrina, de acordo com Foucault (2002, p. 43), ao contrário das sociedades de discurso, “tende a difundir-se [...] e “realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam”. Para falar sobre a apropriação social dos discursos, o autor usa o exemplo da educação para mostrar que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. (FOUCAULT, 2002, p. 44).

2.3 Sobre a subjetividade no discurso

Ao refletir sobre o papel dos sujeitos em relação às formas de controle do discurso abordadas por Foucault (1995), talvez se suponha que o autor defenda uma posição segundo a qual os sujeitos são autômatos, subjugados por todas as formas de controle dos discursos. No entanto, opondo-se a essa idéia, Gregolin (2004, p. 136) defende que “Foucault não enxerga os indivíduos como autômatos que aceitam passivamente todas as determinações do poder”. Segundo ela, para o autor,

o fato de haver uma certa “disciplinarização”, de ter sido necessário desenvolver mecanismos de controle e de vigilância contínuos demonstra que os sujeitos lutam. Dessa luta deriva, como consequência, o fato de que nenhum poder é absoluto ou permanente; ele é, pelo contrário, transitório e circular, o que permite a aparição das fissuras onde é possível a substituição da docilidade pela meta contínua e infundável da libertação dos corpos. O exercício do poder não é um fato bruto, um dado institucional, nem uma estrutura que se mantém ou se quebra; ao contrário, ele se elabora, transforma-se, organiza-se, dota-se de procedimentos mais ou menos ajustados. (GREGOLIN, 2004, p. 136).

Essa concepção de sujeito aproxima-se, resguardadas certas proporções, da concepção defendida por Pêcheux em seus últimos textos, além de manter relações com as idéias de Possenti (2002a) e (2002c) sobre o tema da subjetividade na linguagem. Entretanto, antes de comentarmos essas aproximações, façamos um percurso histórico, destacando algumas outras teorias sobre o sujeito.

Consideramos difícil falar em subjetividade na lingüística, sem apresentar o enfoque dado por Benveniste (1989) e (1995) a esse conceito. Ele tem sido comumente lembrado como quem reincorporou aos estudos lingüísticos a noção de subjetividade, concebendo-a como “a capacidade do locutor para se propor como

‘sujeito’” (BENVENISTE, 1995, p. 286). Essa leitura que se faz do autor trouxe mudança substancial aos rumos dos estudos lingüísticos, pois, a partir de sua contribuição teórica, a linguagem passou a ser compreendida como o lugar no qual o homem se constitui como sujeito. Apesar de manter-se, como estruturalista, ao defender o sistema, a língua com sua ordem própria, Benveniste abriu uma brecha no estruturalismo, ao ponderar acerca dos níveis de análise lingüística e do “aparelho formal da enunciação”, procurando “esboçar, no interior da língua, os caracteres formais da enunciação a partir da manifestação individual que ela atualiza” (BENVENISTE, 1989, p. 83).

A posição de Benveniste lida desse modo fortalece a posição de quem vê o sujeito como fonte de seu discurso, como responsável absoluto por ele. Empreendendo a defesa do aparelho formal da enunciação, apontando e analisando o que considerava como marcas lingüísticas tipificadoras da subjetividade na linguagem, Benveniste deu sua contribuição para a reincorporação da noção de sujeito, excluída dos estudos lingüísticos de base estruturalista.

Entretanto, vários autores, apesar de reconhecerem a importância da teoria de Benveniste, acusam-na de ser uma teoria cartesiana do sujeito que contribui, sobremaneira, para que as relações sociais fiquem esmaecidas. Orlandi (1996), por exemplo, critica a posição de privilégio do falante em relação ao ouvinte, defendida por Benveniste, e destaca a importância da intersubjetividade, a qual define em função da “simultaneidade do falante e ouvinte no processo da interlocução” (ORLANDI, 1996, p. 150).

Esse modo como Orlandi (1996) vê o discurso encontra suporte na concepção de linguagem como forma de interação, defendida por Bakhtin. Pretendendo superar tanto o subjetivismo idealista como o objetivismo abstrato,

Bakhtin (1995, p. 123) assegura que a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno da interação verbal, que ela é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados. Desse modo, a palavra não pertence totalmente ao locutor, pois somente no instante do ato fisiológico de materialização da palavra, o locutor é seu dono. Na opinião do autor, “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que a consciência desperta e começa a operar” (BAKHTIN, 1995, p. 108).

Outra posição a respeito do sujeito bastante conhecida é aquela apresentada por Pêcheux (1993a) na primeira época da análise do discurso. Apesar de hoje, vários autores, como Gregolin (2004), destacarem as revisões de Pêcheux a sua teoria, a defesa dele de um sujeito-estrutura que “determina os sujeitos como produtores de seus discursos” rendeu e ainda rende muito à teoria e às pesquisas realizadas nesse campo. Segundo essa visão, “os sujeitos acreditam que ‘utilizam’ seus discursos quando na verdade são seus ‘servos’ assujeitados, seus ‘suportes” (PÊCHEUX, 1993b, p. 311).

Essa tese que afirma o assujeitamento do sujeito pode ser, na opinião de Possenti (2002b), representada de várias formas:

pela afirmação de Lacan segundo a qual o sujeito não sabe o que diz e isso pela mais válida das razões, ele não sabe o que é [...]; pela temática althusseriana da interpelação do sujeito pela ideologia [...]; pela tese de que tudo já foi dito (Schneider, 1985) e pelas numerosas afirmações de repúdio a qualquer sujeito psicológico ou ativo e responsável – o sujeito da pragmática. (POSSENTI, 2002b, p. 92).

Em decorrência da defesa dessa tese do sujeito assujeitado, alguns analistas do discurso da linha francesa passaram a dar destaque à presença do

“outro” no discurso, colocando em segundo plano, quando não anulando, a presença do “eu”. (POSSENTI, 2002a, p. 61). Na contramão do que vinham apontando as pesquisas em análise do discurso, Possenti (2002a) se propôs a estudar — fazendo uma analogia com as pesquisas de Authier-Revuz (2004) sobre a heterogeneidade mostrada — a subjetividade mostrada. Para ele, a análise do discurso francesa tem visto o indivíduo que fala quase sempre como um porta-voz de discursos que o antecedem e tem definido o sujeito basicamente pelo assujeitamento. E, ao contrário de outros analistas do discurso, que concebem o sujeito como dominado, determinado pelo outro, conforme propôs Pêcheux (1993a) na primeira versão de sua teoria, Possenti (2002a) vê o “eu” como um dos possíveis componentes do sujeito no discurso. Segundo Possenti (2002b, p. 102),

[...] os sujeitos são históricos e atuam; [...] a ideologia está sempre presente, mas não é a única realidade e também é histórica; [...] que a interação existe e se caracteriza pelo jogo tenso entre o que já houve e o acontecimento circunstancial que ela é, no qual os sujeitos têm um papel que ultrapassa o lugar que ocupam segundo o imaginário (POSSENTI: 2002b, p. 102).

Não é pelo fato de ver o “eu” como um dos constituintes do discurso que Possenti (2002a) desconsidera o trabalho do “outro”. Pelo contrário, percebe que o sujeito não é uno, O que intriga o autor é o fato de alguns pesquisadores pretenderem apagar o “eu”. Segundo ele, “a presença do outro não é suficiente para apagar a do eu, é apenas suficiente para mostrar que o eu não está só” (POSSENTI, 2002a, p. 64-65). Como destaca o autor,

qualquer defesa de qualquer espaço para o eu (mesmo que atravessado) soa freqüentemente estranha, como se significasse a afirmação de suas antigas e/ou pretensas características (a consciência, a intenção, a unidade,

a origem etc.) e a negação do inconsciente, da lei, do histórico, do imaginário e do social. De qualquer condição exterior e de qualquer elemento não consciente, enfim. (POSSENTI, 2002a, p. 64).

2.4. Sobre dialogismo e heterogeneidade

Segundo Possenti, ([2003?], p. 1), “Sob diversos nomes – polifonia, dialogismo, heterogeneidade, intertextualidade – cada um implicando algum viés específico, como se sabe, o interdiscurso reina soberano há algum tempo”. Em nosso trabalho, assumimos os vieses que os nomes dialogismo e heterogeneidade implicam, adotando o conceito de dialogismo, proveniente do sentido amplo atribuído por Bakhtin (1995) ao termo diálogo. Para Bakhtin,

o diálogo, no sentido estrito do termo não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 1995, p. 123):

Por questões metodológicas, distinguimos essas duas maneiras de compreender o diálogo (entre interlocutores e entre discursos), as quais são traduzidas por Brandão (1997, p. 286) do seguinte modo: “além do outro explicitado na figura do destinatário, temos ainda o outro, na figura do interdiscurso, do diálogo que todo texto trava com outros textos”.

Tratamos, aqui, da primeira noção de dialogismo, a que Bakhtin chama de interação verbal. Para isso, comparamos a concepção de linguagem de Bakhtin com outras concepções de linguagem. Para ele, a categoria básica da concepção de linguagem é a interação verbal cuja realidade fundamental é seu caráter dialógico,

condição de constituição do sentido. Ele afirma que se pode compreender a palavra “diálogo” num sentido mais amplo, exemplificando sua tese ao dizer que o livro, por exemplo, é “um ato de fala impresso”, que “constitui igualmente um elemento da comunicação verbal”. (BAKHTIN, 1995, p. 123). Para ele, portanto, a enunciação, “por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.)” (BAKHTIN, 1995, p. 123).

Fundamentando sua teoria nas idéias de Bakhtin sobre o dialogismo, Authier-Revuz (2004) privilegiou a questão da “heterogeneidade do discurso”, desenvolvendo uma oposição conceitual muito utilizada pelos lingüistas. Como ressalta Maingueneau (2005, p. 33): “quando os lingüistas precisam encarar a heterogeneidade enunciativa, são levados a distinguir duas formas de presença do “Outro” no discurso: a heterogeneidade “mostrada” e a heterogeneidade “constitutiva””. Na verdade, o conceito de heterogeneidade proposto por Authier-Revuz (2004) “é uma maneira de precisar teoricamente o conceito bakhtiniano de dialogismo” (FIORIN, 1997: 230).

Na citação a seguir, as considerações de Bakhtin (2000) permitem-nos reconhecê-lo como fonte para o que, mais tarde, Authier-Revuz (2004) denominou “heterogeneidade mostrada”. Essa forma de heterogeneidade permite que se apreendam seqüências lingüísticas em que o outro se mostra. Exemplificam-se, abaixo, o discurso direto, a paráfrase, a entonação, além de outras formas da heterogeneidade mostrada.

o enunciado é repleto de reações-respostas a outros enunciados numa dada esfera da comunicação verbal. Estas reações assumem formas variáveis: podemos introduzir diretamente o enunciado alheio no contexto

do nosso próprio enunciado, podemos introduzir-lhe apenas palavras isoladas ou orações que então figuram nele a título de representantes de enunciados completos. [...] também é possível, num grau variável, parafrasear o enunciado do outro depois de repensá-lo, ou simplesmente referir-se a ele como a opiniões bem conhecidas de um parceiro discursivo; é possível pressupô-lo explicitamente; nossa reação resposta também pode refletir-se unicamente na expressão de nossa própria fala – na seleção dos recursos lingüísticos e de entonações, determinados não pelo objeto de nosso discurso e sim pelo enunciado do outro acerca do mesmo objeto. (BAKHTIN, 2000, p. 316)

Em seu trabalho, Authier-Revuz (2004) privilegia a análise dessas formas de heterogeneidade mostrada que acusam a presença do outro (o discurso relatado direto e o discurso relatado indireto, as formas de conotação autonímica, o discurso indireto livre, a ironia, a imitação etc) e defende que

através dessas marcas, *designando o outro localizadamente*, o sujeito empenha-se em *fortalecer o estatuto do um*. É nesse sentido que a heterogeneidade mostrada pode ser considerada como um modo de denegação no discurso da heterogeneidade constitutiva que depende *do outro no um*. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 75).

A leitura de outros trechos em Bakhtin (2000, p. 317) revela-nos sua preocupação principal, a saber, a defesa de que o diálogo é constitutivo de todo e qualquer enunciado. Segundo o autor,

por mais monológico que seja um enunciado (uma obra científica ou filosófica, por exemplo), por mais que se concentre no seu objeto, ele não pode deixar de ser também, em certo grau, uma resposta ao que já foi dito sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo problema [...]. (BAKHTIN, 2000, p. 317).

A partir dessa noção bakhtiniana, Authier-Revuz (2004) conceitua a heterogeneidade constitutiva, opondo-a à heterogeneidade mostrada. Segundo a autora, “Nenhuma palavra é ‘neutra’, mas inevitavelmente ‘carregada’, ‘ocupada’,

‘habitada’, ‘atravessada’ pelos discursos nos quais ‘viveu sua existência socialmente sustentada’” (AUTHIER-REVUZ, 1990: 27), em outras palavras, “as palavras são, sempre e inevitavelmente, ‘as palavras dos outros’” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26).

E enquanto a heterogeneidade mostrada inscreve o outro no fio do discurso, a constitutiva não revela o outro e é concebida no nível do inconsciente. Desse modo, além de retomar a temática do dialogismo de Bakhtin, em sua concepção da heterogeneidade constitutiva, Authier-Revuz (2004) lida com a relação do sujeito com a linguagem através de uma abordagem psicanalítica. A autora mostra como a psicanálise questiona a unicidade significativa da concepção homogeneizadora da discursividade. Nas palavras de Brait (2001, p. 17):

Authier promove a compatibilidade, a cumplicidade, de certa forma também inalienável, entre o “outro” bakhtiniano, concebido numa dimensão ideológica constitutiva da linguagem, e que significa tanto o interlocutor quanto os outros discursos constitutivos de qualquer discurso, e o “outro” lacaniano, concebido, na dimensão do inconsciente, como um desdobramento do mesmo. (BRAIT, 2001, p. 17):

Com base na análise das marcas explícitas da heterogeneidade mostrada, articulada à heterogeneidade constitutiva da linguagem, Authier-Revuz (2004) percebe, segundo Brandão (1997, p. 56) “uma espécie de negociação entre as duas formas de heterogeneidade”. O falante, diante da impossibilidade de fugir da heterogeneidade constitutiva a que está submetido todo discurso, quando demarca a presença do outro, utilizando marcas da heterogeneidade mostrada, revela um desejo de dominância. “Isto é, movido pela ilusão do centro, por um processo de denegação em que localiza o outro e delimita o seu lugar, o falante pontua o seu discurso, numa tentativa de ‘circunscrever e afirmar o um’” (BRANDÃO, 1997, p. 57).

2.5. Sobre gêneros do discurso

Releituras da obra de Bakhtin já foram realizadas, em outros momentos da história, para reavivar uma série de conceitos, como dialogismo, polifonia, carnavalização, interação. Atualmente, um número bastante significativo dos pesquisadores que citam Bakhtin o fazem, principalmente, para abordar o tema gêneros do discurso. Como destaca Brandão (2000, p. 19),

o estudo dos gêneros foi [...] uma constante temática que interessou os antigos e tem atravessado, ao longo dos tempos, as preocupações dos estudiosos da linguagem, interessando tanto à história da retórica quanto às pesquisas contemporâneas em poética e semiótica literária e às teorias lingüísticas atuais. Esta diversidade de campos do saber voltados à questão do gênero tem resultado numa variedade de abordagens – o que se atesta pela metalinguagem utilizada; tem-se usado às vezes indistintamente os termos: gêneros, tipos, modos, modalidades de organização textual, espécies de texto e de discursos. (BRANDÃO, 2000, p.19).

No entanto, apesar do número de citações de Bakhtin (2000) em pesquisas que versam sobre a questão dos gêneros, os trabalhos sobre gêneros têm se diversificado numa velocidade espantosa, distanciando-se uns dos outros em razão das diferentes leituras dos textos de Bakhtin sobre o assunto e dos distintos objetivos almejados pelos pesquisadores.

Para Rojo (2005, p. 185), as pesquisas sobre gênero, realizadas no Brasil e no exterior, seguem duas vias metodológicas distintas, participando, portanto, de duas “vertentes metateoricamente diferentes”. Numa primeira vertente, denominada teoria dos gêneros do discurso, situam-se os estudos que focalizam a descrição das situações de produção dos enunciados ou textos em seus aspectos sociais e históricos; numa segunda vertente, intitulada teoria dos gêneros de textos, aparecem

os trabalhos que buscam descrever a composição e materialidade lingüística dos textos pertencentes a um determinado gênero. Se, na obra bakhtiniana, os gêneros do discurso opõem-se à classificação dos gêneros literários, é comum, hoje, opor-se a teoria dos gêneros do discurso à teoria dos gêneros textuais.

Por seu turno, Maingueneau (2001, p. 60) apresenta três tipologias distintas que tratam a questão dos gêneros. Segundo o autor, as tipologias enunciativas são as menos conhecidas, porque se baseiam em propriedades lingüísticas, podendo ser criticadas por se distanciarem da inscrição social do enunciado; nas tipologias comunicacionais, os discursos são classificados ou em razão das funções da linguagem (como é o caso da conhecida classificação de Jakobson (1995)) ou devido a funções consideradas necessárias à sociedade, em razão de se aproximarem dos setores de atividades, tais como “função religiosa”, “função lúdica” etc.; nas tipologias de situação de comunicação estão as que se ocupam apenas dos gêneros e aquelas que operam com gêneros e tipos.

Quanto às tipologias de situação de comunicação que lidam apenas com os gêneros, “por seu caráter historicamente variável”, se opõem às tipologias comunicacionais. Na perspectiva das tipologias de situações de comunicação, categorias como o “didático”, o “lúdico” e o “prescritivo” (levadas em conta nas tipologias comunicacionais) são facilmente encontradas em toda e qualquer sociedade, independentemente do momento histórico, ao passo que o “talk-show ou editorial nada têm de eterno”, por isso, sob o ponto de vista das tipologias de situação de comunicação, apenas esses últimos podem ser tomados como gêneros. (Maingueneau, 2001. p. 61).

Por essa e outras razões, muitos pesquisadores estabelecem certas distinções para uma melhor definição do que é e do que não é gênero. Se há um

número considerável de pesquisas em que tipo e gênero são tomados como termos equivalentes, parece existir, no entanto, uma tendência em distingui-los. O próprio Maingueneau (2001, p. 61) estabelece uma distinção entre os dois, dizendo que:

os gêneros de discurso pertencem a diversos tipos de discurso associados a vastos setores de atividade social. Assim, o “talk show” constitui um gênero de discurso no interior do tipo de discurso “televisivo” que, por sua vez, faz parte de um conjunto mais vasto, o tipo de discurso “midiático” [...]. (MAINGUENEAU, 2001, p. 61)

Esses setores de atividade corresponderiam, segundo Maingueneau (2001, p. 62), a grandes tipos de discurso. Seriam divisões baseadas em “grades sociológicas mais ou menos intuitivas”. Ao setor ensino corresponderia, por exemplo, o tipo de discurso pedagógico, com seus gêneros próprios: anotações de aula, redações, relatórios, questões e respostas de provas discursivas. No entanto, para ele, também as tipologias situacionais merecem críticas, por desconsiderarem os funcionamentos lingüísticos dos textos. Na opinião do autor,

para a análise do discurso, o ideal seria poder apoiar-se também sobre tipologias propriamente discursivas, ou seja, tipologias que não separassem, por um lado, as caracterizações ligadas às funções, aos tipos e aos gêneros de discurso e, por outro, as caracterizações enunciativas. (MAINGUENEAU, 2001, p. 61).

Partindo da idéia defendida por Bakhtin (2000) de que não é possível a comunicação verbal a não ser por algum gênero, vários pesquisadores, dentre eles Marcuschi (2002a) e (2002b), têm procurado mostrar a funcionalidade da noção “gêneros textuais” e defendido a importância de se trabalhar com eles e não com os tipos textuais nas aulas de língua materna. A diferenciação que Marcuschi (2002a) estabelece entre tipos e gêneros textuais permite-nos reconhecer que o que

denomina de tipos não tem nada a ver com a noção de “tipo” empregada por Maingueneau (2001, p. 61) nem à acepção dada por Bakhtin à palavra. Para Marcuschi (2002a, p. 22), os tipos textuais “abrange cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção” e os gêneros são “os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. Em Bakhtin, gênero (às vezes denominado pelo autor de tipos, formas) não são aquelas categorias de que fala Marcuschi (2002, p. 22), mas as formas que os enunciados adquirem em determinadas esferas de atividades entre interlocutores que as reconhecem porque as mesmas se constituíram historicamente, através de processos de interação.

Para Bakhtin (2000, p. 284), gênero do discurso é um “tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico”, elaborado por cada esfera em que a língua é utilizada. Conceituando gêneros do discurso em relação às esferas de atividade humana, Bakhtin reconhece que inexistem classificações que partam da observação das esferas da atividade humana, provavelmente em razão de serem tão variadas, fazendo com que os gêneros, por sua vez, sejam também variados e heterogêneos, de natureza infinita. Para o autor russo, além de inexistir tal classificação, falta estabelecer uma distinção básica entre dois subgrupos de gênero. Num primeiro grupo, incluem-se os gêneros de discurso primários, simples, os quais são constituídos de uma comunicação verbal espontânea; num segundo grupo, estão os gêneros de discurso secundários, complexos, que “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica,

sociopolítica”, absorvendo e transformando os gêneros primários (BAKHTIN, 2000, p. 281). Além disso, os gêneros secundários, em sua maior parte, promovem uma “[...] compreensão responsiva de ação retardada: cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (BAKHTIN, 2000, p. 291).

A escolha de um gênero do discurso, seja ele primário ou secundário, é, segundo Bakhtin (2000, p. 301), decorrente das especificidades de determinada esfera da comunicação verbal, o que significa dizer que existem gêneros, mais ou menos apropriados, tanto em relação às esferas do cotidiano (familiar, íntima, comunitária) como também em relação às esferas dos sistemas ideológicos constituídos (científica, artística, religiosa, política, jornalística, militar, escolar), aos quais correspondem certo estilo lingüístico ou funcional. Ou, como diz Marcuschi (2003, p. 3), essas instâncias discursivas estão ligadas ao domínio discursivo entendido como esfera de atividade humana, a qual, segundo o autor,

não abrange um gênero particular, mas dá origem a vários deles, constituindo práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder etc”. (MARCUSCHI, 2003, p. 3).

Quanto aos nomes que usamos para designar os gêneros, não são inventados por nós como resultado de um trabalho individual, são constituídos socialmente e historicamente. E em relação aos critérios utilizados no processo de designação dos gêneros, segundo Marcuschi (2002b, p. 8), em geral utiliza-se um desses critérios: “forma estrutural, propósito comunicativo, conteúdo, meio de

transmissão (suporte), papéis dos interlocutores, contexto situacional mas vários desses critérios podem atuar em conjunto”.

Uma tese que Marcuschi (2003) tem defendido em relação ao gênero diz respeito à sua estreita relação com o suporte. Definindo o suporte como “um lócus físico com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”, o autor tem apostado na idéia de que “[...] como o suporte tem um formato específico, ele pode ter contribuições ao gênero. [...]. Seria interessante analisar a hipótese de que os gêneros têm preferência e não se manifestam na indiferença a suportes” (MARCUSCHI, 2003, p. 6).

Em outras palavras, o autor atribui grande importância ao suporte para a circulação dos gêneros na sociedade, além de destacar a influência que ele, certamente, acarreta na “natureza do gênero suportado”. (MARCUSCHI, 2003, p. 1). Desse modo, na visão do autor, “[...] o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele”. (MARCUSCHI, 2003, p. 7).

Em relação à aquisição dos gêneros, conforme Bakhtin (2000, p. 301), não se distancia da aprendizagem das formas de nossa língua materna. Para ele, “as formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida”. E como a aprendizagem das formas da língua e dos gêneros do discurso ocorre conjuntamente através de nossas experiências, falta domínio do gênero se há “falta de vivência de determinadas atividades de certa esfera” (FIORIN, 2006, p. 69).

No Brasil, parte do interesse pelo estudo dos gêneros do discurso decorre da importância que o MEC tem atribuído ao trabalho com os gêneros no ensino de leitura e produção de textos, em especial nas aulas de língua portuguesa, como se

pode verificar pela leitura dos PCNs de língua portuguesa elaborados por esse órgão do governo. De acordo com os PCNs (1997), nas situações de ensino, é necessário contemplar

a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1997, p. 23-24).

Se aceitamos que a escola é uma instituição que possui determinadas funções na sociedade, torna-se evidente que ela “tem seus próprios gêneros, por meio dos quais se constituem e se desenvolvem as interações escolares, as atividades de ensino e de aprendizagem” e que “o sucesso do aluno na escola passa pelo domínio dos gêneros escolares, que também devem ser considerados objetos de aprendizagem” (RODRIGUES, 2002, p. 213). Desse modo, como ressalta a autora, “um projeto pedagógico para a produção da escrita”, além de contribuir “para a plena participação na vida social pública”, deve se orientar “(sem excluir os demais) para aqueles gêneros cujo domínio é necessário para o bom desempenho escolar (saber tomar notas, fazer resumos, resenhas, participar de seminários, et.)” (RODRIGUES, 2002, p. 213). A esses, gostaríamos de acrescentar a importância de se exercitar, nas aulas de língua portuguesa, respostas a questões discursivas que são comumente apresentadas em provas, concursos, vestibulares para que, conhecendo as especificidades desses gêneros, os indivíduos se saiam melhor no momento em que com eles se defrontam.

Atualmente, podemos dizer que é quase unânime a opinião de que é necessário trabalhar com a diversidade de gêneros, já que, como ponderou Bakhtin (2000, p. 303), “são muitas as pessoas, que dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera”.

2.6 Sobre concepções de linguagem

A importância de se abordar as concepções de linguagem neste trabalho deve-se às especificidades do corpus, pois a análise de questões e respostas (consideradas equivocadas) de provas discursivas de língua portuguesa de um processo seletivo como o da UFG requer que reflitamos sobre o assunto e que procedamos à análise sob esse aspecto, para verificarmos se existe alguma correspondência entre a concepção de linguagem assumida nos manuais do candidato e aquela (s) que aparece (m) nas questões elaboradas pela UFG, sem desconsiderar as concepções de linguagem que circulam nas respostas dos candidatos. Segundo Geraldini (1997, p. 41), fundamentalmente três concepções de linguagem, correspondentes às três grandes correntes dos estudos lingüísticos, podem ser apontadas: a linguagem como expressão do pensamento, correspondente à gramática tradicional; a linguagem como instrumento de comunicação, correspondente ao estruturalismo e ao transformacionalismo; a linguagem como forma de interação, correspondente à lingüística da enunciação.

Para a concepção da linguagem como expressão do pensamento, as pessoas não conseguem se expressar porque não pensam, diz Geraldi (1997, p. 41). Bakhtin (1995), para construir uma concepção de linguagem como interação, retoma o que denomina “subjetivismo idealista” e acaba por dar uma boa definição do que seja a linguagem enquanto expressão do pensamento. Segundo o autor, para essa concepção, a expressão é construída no interior da mente e “tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo”, “exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores” (BAKHTIN, 1995, p. 110). A exteriorização é entendida, aqui, simplesmente como um processo de tradução, de expressão. A enunciação é vista, assim, como um ato monológico individual, livre de determinações por parte do interlocutor como também de restrições das condições em que se dá a enunciação. Quem defende essa concepção de linguagem presume que

há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. São elas que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever “bem” que, em geral, aparecem consubstanciadas nos chamados estudos lingüísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de *gramática normativa* ou *tradicional*. (TRAVAGLIA, 1996, p. 21).

Na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, ligada, especialmente, à teoria da comunicação, conforme Geraldi (1997, p. 41), a língua é um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) através do qual um emissor envia mensagens a um receptor. Nesse processo, para enviar uma mensagem, um escritor/falante transforma-a em código e, por meio de um canal, remete-a um leitor/ouvinte que recebe os sinais codificados e, por sua vez, os decodifica. Desse modo, para que a comunicação se dê, é necessário que emissor e

receptor dominem o mesmo código, utilizando-o de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada. Nesse contexto, a língua é entendida, tal como apresenta Bakhtin (1995, p. 78) quando trata do “objetivismo abstrato”, como “completamente independente de todo ato de criação individual, de toda intenção ou desígnio [...]. A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal”.

Essa concepção de linguagem, de acordo com Travaglia (1996, p. 22), levou ao estudo da língua como um código virtual, isolado de sua utilização, tanto pelo estruturalismo de Saussure como pelo transformacionalismo chomskiano. Além disso,

isso fez com que a Lingüística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista — que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua — e que a separa do homem no seu contexto social. (TRAVAGLIA, 1996, p. 22).

A terceira concepção vê a linguagem como forma de interação e corresponde à concepção adotada pelas correntes da lingüística que se ocupam com o estudo da enunciação. Através da linguagem, quem fala não exprime o que pensa apenas, como também não comunica a outrem informações simplesmente. Por meio da linguagem, o locutor pratica ações, age sobre seu interlocutor. Assumindo essa concepção, Bakhtin (1995, p. 123) diz que “a verdadeira sustância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas” — como na concepção da linguagem como instrumento de comunicação, “nem pela enunciação monológica isolada” — como na concepção da linguagem como expressão do pensamento, “mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada

através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 1995, p. 123)

Segundo essa concepção de linguagem, “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”, o que significa que a palavra “é determinada tanto pelo fato *de* que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém”. (BAKHTIN, 1995, p. 112). Nessa perspectiva, em que a linguagem é vista como lugar de interação comunicativa para a produção de efeitos de sentido, como produto e como produção social, tanto a situação social mais imediata quanto o meio social mais amplo condicionam a forma e o estilo da enunciação. Em consequência disso, como afirma Travaglia (1996, p. 23), os usuários da língua, melhor dizendo, os interlocutores, interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” condicionados por esses lugares, de acordo com certas imagens que a sociedade estabeleceu.

2.7. Sobre gramática

Nos programas de ensino elaborados pelos professores, nos PCNs, nas aulas de língua portuguesa, nos atuais manuais dos candidatos ao vestibular da UFG, a disciplina língua portuguesa tem sido dividida em três áreas: português (interpretação e produção de textos), literatura e gramática, sendo que, em épocas diferentes da história, cada uma delas ocupou lugar de destaque, como é o caso da gramática que, de 1975 a 1986, era o foco central do programa dos manuais do candidato do vestibular da UFG.

Devido ao corpúsculo que escolhemos para analisar nesta pesquisa, cremos ser importante discutirmos sobre cada um dos vértices do triângulo — interpretação (leitura), produção de textos (escrita) e gramática —, para que fiquem claras as concepções de gramática, leitura e escrita adotadas como pressupostos teóricos da pesquisa.

Em relação à gramática, fazemos o mesmo percurso de Possenti (1996), que destacou três maneiras de entender a gramática (conjunto de regras), correspondentes a três maneiras de compreender o que é regra, língua e erro: a primeira definição de gramática é a mais conhecida dos professores, pois é a adotada na maioria dos materiais didáticos (gramáticas pedagógicas e livros didáticos). Definida como conjunto de regras que devem ser seguidas, a gramática normativa tem por objetivo fazer com que “os seus leitores aprendam a falar e escrever corretamente. Para tanto, apresentam um conjunto de regras, relativamente explícitas e relativamente coerentes, que, se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão (escrita e/ou oral)”. Regra aqui é entendida como algo que se deve obedecer, para evitar o risco de sanções. Língua é sinônimo de variedade lingüística de prestígio, em especial a variedade escrita literária. Erro, nessa concepção, se aplica a tudo aquilo que escapa às regras ditadas pela gramática normativa e, portanto, às formas da variedade eleita como exemplo de boa linguagem; a segunda definição de gramática, como conjunto de regras que são seguidas, está presente nos trabalhos dos lingüistas, os quais procuram descrever as variedades da língua como são utilizadas por seus falantes, sem a preocupação de prescrever normas de bom uso. Para esses lingüistas, regra, “traz consigo a idéia de regularidade e constância”. O objetivo do pesquisador, nesse caso, é obter, pela análise de determinada variedade lingüística, regularidades fonéticas, fonológicas,

sintáticas etc. Nessa perspectiva, faz parte da língua toda e qualquer variedade lingüística utilizada por uma comunidade de falantes no processo de interação verbal, independentemente de ser uma variedade escrita ou não, prestigiada ou não. Considera-se erro, nesse caso, “a ocorrência de formas ou construções que não fazem parte, de maneira *sistemática*, de nenhuma das variantes de uma língua”; a terceira definição de gramática, como conjunto de regras que o falante domina, diz respeito “a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou seqüências de palavras de maneira tal que essas frases e seqüências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua”. Haveria, assim, na mente do falante, gramáticas funcionando como “fonte das formas lingüísticas produzidas”. As regras expressam, segundo o autor, “aspectos dos conhecimentos lingüísticos dos falantes que têm propriedades sistemáticas”. Haverá erro, segundo essa concepção de gramática, quando o falante formular e interiorizar, equivocadamente, uma hipótese sobre a língua ou quando estender uma hipótese correta a casos em que ela não se aplica, como é o caso das hipercorreções. (POSSENTI, 1996, p. 63).

Feitas essas considerações sobre como pode ser entendida a gramática, acreditamos ter deixado o terreno preparado para as análises quanto às concepções de gramática que podem ser observadas: nos manuais dos candidatos da UFG, nas questões das provas discursivas de língua portuguesa e nas respostas (equivocadas) dadas a elas por vestibulandos que participaram do processo seletivo em 2003 ou 2004. Passamos, agora, a tratar do segundo vértice do triângulo, a leitura.

2.8 Sobre leitura

O que um sujeito faz quando lê? O que é ler? Como se lê? Essas questões estão presentes em trabalhos de diversas áreas, os quais, em decorrência da importância que a leitura foi assumindo na vida do homem, lhe atribuem um lugar de destaque dentre as diversas ações do sujeito no mundo. As respostas dadas a essas indagações têm variado não apenas diacronicamente, mas também sincronicamente — devido à diversidade de disciplinas preocupadas com a questão, além das diferentes posições teóricas e enfoques assumidos no interior de um mesmo campo. Essa crescente preocupação teórica talvez ainda não tenha tido, no entanto, uma justa correspondência no que diz respeito à aplicação da teoria sobre a leitura à prática da mesma, especialmente à prática da leitura em sala de aula.

Mesmo a análise do discurso de linha francesa, por exemplo, cujo nascimento se deu como um método para a leitura de textos, por algum tempo talvez tenha mantido em relação à matéria, uma postura privilegiadamente teórica, deixando, para segundo plano, as reflexões quanto à prática da leitura. Em relação à leitura em sala de aula, recentemente alguns trabalhos voltaram-se à aplicação de conceitos da análise do discurso, os quais têm dado e podem, ainda, vir a dar ao ensino da leitura nova dimensão.

Historicamente, acerca da leitura, três posições se sucederam. A primeira delas, anterior ao surgimento da lingüística moderna, sustentava a tese de que ler é tentar descobrir quais são as intenções, o pensamento do autor de um texto. Nesse período, predominou a instância do autor.

Foram os tempos das tentativas de situar o texto em seu contexto específico, levando-se em conta o sentido das palavras na época de seu uso e vendo em qualquer uso não transparente ou não regular da linguagem uma manobra que denunciava alguma característica pessoal do autor do texto, que por ela se revelava. (POSSENTI, 1985, p. 9).

A segunda, fundada sobre os preceitos da lingüística estruturalista, negou o autor e deu ao texto o estatuto de determinante da leitura realizada pelo leitor, como se ela fosse um produto totalmente inscrito na materialidade textual. Segundo Possenti, (1985, p. 9), sob a égide dessa concepção de leitura, na teoria literária, por exemplo, “viveu-se um período relativamente longo de tentativa de abandono do autor e das circunstâncias, para apreender as invariantes dos textos. O texto fala por sua estrutura, não pela boca de seu autor”.

Descobriu-se, no entanto, que o texto é impotente “para ser o árbitro da pendenga pelo sentido” (POSSENTI, 1999, p. 171). Com isso, segundo Possenti (1999), decidiu-se “promover duas alterações táticas importantes: a primeira foi deslocar o centro da questão para o leitor; a segunda foi abandonar a exigência do sentido correto”.

Surge, então, a posição segundo a qual o leitor é quem comanda o processo de leitura. Quanto ao texto, “[...] seria de ordem tal que a idéia da apreensão de seu sentido seria uma ilusão, um equívoco” (POSSENTI, 1985, p. 9). Os vários sentidos que o texto pode ter em função de leituras singulares realizadas por diferentes interlocutores, ou mesmo leituras diferentes feitas por um mesmo leitor em momentos distintos levaram à idéia de que “o texto só existe no momento da leitura”. (POSSENTI, 1985, p. 10).

A primeira posição — ao defender que há um sentido original inscrito pelo autor no texto —, e a segunda — que vê o texto como um sistema a ser

decodificado pelo leitor —, fundam-se como propostas de fechamento da leitura. A última, ao contrário, quando defende que o texto é aberto, propõe o inverso, quer dizer, apresenta o texto como objeto de várias leituras, dando, assim, ao leitor o papel de maior relevância na tríade autor-texto-leitor. É um jogo perigoso: de um lado, monopoliza-se a leitura, interditam-se os movimentos de interpretação, valorizando-se apenas os leitores institucionalmente iniciados e autorizados; de outro, aceita-se qualquer leitura como correta, como se as palavras do outro não tivessem nenhuma relevância.

As posições acima descritas, pensadas em relação ao trabalho com a leitura na escola, suscitam inquietação. Num texto em que analisa o enfraquecimento da sociedade e da leitura materializada pelo texto, Barzotto assevera que

[...] o que se verifica com relação à perda de limites na sociedade em geral é a passagem de um conhecimento dogmático e autoritário, que promove a submissão e a adaptação, a um desmonte do conhecimento produzido, desconsiderando o trabalho dos sujeitos que os produziram, bem como sua própria existência, uma vez que qualquer outro seria considerado do mesmo modo. (BARZOTTO, 2001: 247).

Na escola, a uma prática de imposição, em que valia a leitura mediada pelo professor — tido como autoridade capaz de dizer qual é o sentido pretendido pelo autor ou qual é o sentido inscrito no texto — opôs-se a liberdade sem limites, como se o texto fosse passível de qualquer interpretação e leitura, o que resultou num quadro tal que nenhuma leitura podia ser considerada errada. Isso acabou se refletindo na prática, pois, nas escolas de primeiro e segundo graus, nas universidades, nos congressos se alguém criticava a leitura realizada por alguém, dizendo estar errada, logo se ouviam comentários como: “é a minha leitura”, “há tantas leituras quanto leitores” etc.

Opondo-se a esse quadro, Possenti (1999) e (2001) defende a posição de que a leitura errada existe. Isso ocorre, segundo o autor, porque “o leitor lê o que é possível para ele ler”. Não por uma questão de competência, porque seja melhor ou pior leitor que outra pessoa, mas porque cada indivíduo “tem uma certa ideologia” (POSSENTI, 2001, p. 13). É por isso que a mesma pessoa não é capaz de dar muitos sentidos a um texto. As interpretações “têm a ver com as posições dos leitores” (POSSENTI, 2001, p. 13). Conforme ressalta o autor, “[...] pode haver leitores com enciclopédias, que lhes permitem ler corretamente certos textos e leitores que não conseguem ler certos textos senão de forma equivocada” (POSSENTI, 1999, 174).

Na perspectiva da análise do discurso, Possenti e Barzotto apontam um caminho a seguir. O primeiro afirma que “devemos ser contrários, evidentemente, àqueles que dizem que o sentido do texto é fixo. [...] Mas a liberalidade total não é possível” (POSSENTI, 2001, p. 12). Quanto ao texto, para o autor, deve ser considerado mais importante que o leitor. E Barzotto (1999) pondera que

a sociedade tem perdido seus limites. Resgatá-los implica limitar o livre passeio pelo texto ou pela vida, fazendo jus ao que há de lei simbólica na palavra “leitura”, sem agir como se texto, autor e leitor não valessem nada. Isso talvez implique o trabalho de suportar a existência do outro como limite para o livre fluir da vida. (BARZOTTO, 1999, p. 17).

Vale lembrar que a forma como Barzotto (1999) e Possenti (2001) vêem a participação dos sujeitos na produção dos sentidos decorre, em certa medida, do modo como a análise do discurso mais recente concebe o sujeito. Sob essa perspectiva, “leitor e autor, como sujeitos capazes de aceder ao simbólico e na

condição de corpo real, devem servir de limite um ao outro para se garantirem como tal” (BARZOTTO, 1999, p. 17).

2.9 Sobre escrita

Teçamos, agora, algumas considerações sobre a escrita. Devido ao córpus selecionado para a pesquisa, trataremos, em especial, sobre a escrita produzida institucionalmente em momento de avaliação. Segundo Britto (1997a), em situações como essa,

[...] a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se uma situação artificial, na qual o estudante, à revelia de sua vontade, é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes, no momento em que não se propôs e, acima de tudo, tendo que demonstrar (esta é a prova) que sabe. (BRITTO, 1997a, p. 126).

As razões pelas quais um candidato ao vestibular, por exemplo, põe-se a escrever não são as mesmas que levam qualquer indivíduo a produzir um texto. Segundo Britto (1997a, p. 126), faltam à língua, nesse tipo de situação, aspectos básicos de emprego: “a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo”.

Em relação ao porquê escrever numa prova de vestibular, Pécora (1983, p. 82) argumenta que

o que levou o aluno a encarar o seu pedaço de papel em branco não foi nenhuma crença de que ali estava uma chance de dizer, mostrar, conhecer, divertir, ou seja lá que outra atividade a que possa atribuir um valor e um empenho pessoal. Pelo contrário, tudo se passa como se a escrita não

tivesse outra função que não a de ocupar, a duras penas, o espaço que lhe foi reservado. (PÉCORA, 1983, p. 82).

Também Lemos (1988, p. 17) comenta sobre essa característica da escrita realizada nas provas de vestibular. Segundo a autora, certos

desvios característicos do discurso escrito do vestibulando [...] parecem resultar de operações de preenchimento de um arcabouço ou estrutura vazia que deve corresponder a um modelo, dado ou inferido, que o adolescente tem do discurso dissertativo escrito. (LEMOS, 1988, p. 71).

Na opinião da autora, o preenchimento dessa estrutura vazia acontece com a predominância — geralmente atribuída a uma massificação cultural —, de estereótipos (de conteúdo e formais), “do lugar comum, da idéia feita, em detrimento da expressão original, individualizante, criativa” (LEMOS, 1988, p. 71). Além disso, a autora destaca outro recurso — denominado por ela de “circular” — largamente utilizado em provas de vestibular pelos candidatos, que consiste na “justaposição ou pseudo-relacionamento de unidades de conteúdo parcial ou totalmente idêntico”. (LEMOS, 1988, p. 72).

Além disso, a autora destaca a “assimetria característica da relação professor-aluno” em toda produção do discurso escrito em contexto escolar. Nessa situação, o papel do professor:

[...] não é a de interlocutor empírico imediato ou mediato, nem se define simplesmente como ponte para o interlocutor representado. Sua função se cristaliza na ação de julgar o produto da interação do aluno com um interlocutor, ou classe de interlocutores, apenas e vagamente representado/a. (LEMOS, 1988, p. 75)

Não acreditamos, no entanto, como defende Lemos (1988, p. 74), que a ausência do interlocutor empírico traga como consequência uma “solitária atividade dialógica”, a qual geraria uma “falta de eficácia na argumentação, em decorrência do menor número de inferências possíveis de serem feitas por um representado leitor-interlocutor” (LEMOS, 1988, p. 74). Postulamos que, mesmo sem a presença imediata do interlocutor empírico, se estabelece uma relação de interlocução entre candidatos e banca, os quais lançam mão daquele jogo de imagens de que fala Pêcheux (1993a), para quem “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” e dos pontos de vista que A e B têm do objeto imaginário (referente) (PÊCHEUX, 1993a, p. 82-83).

3 Análise dos manuais do candidato da UFG

Quando Bakhtin (2000, p. 284) define os gêneros do discurso como tipos de enunciados relativamente estáveis, enfatiza tanto o caráter histórico e social dos gêneros bem como as características imprecisas e os limites incertos que os marcam. Como destaca Faraco (2003),

dar relevo à historicidade significa chamar a atenção para o fato de os tipos não serem definidos de uma vez para sempre. Eles não são apenas agregados de propriedades sincrônicas fixas, mas comportam contínuas transformações, são maleáveis e plásticos, precisamente porque as atividades humanas são dinâmicas, e estão em contínua mudança (FARACO, 2003, p. 112)

Em razão de pretendermos que nossa pesquisa se revista da influência do pensamento bakhtiniano no sentido de também tratar com relevância a historicidade dos gêneros em pauta, consideramos pertinente fazer uma análise dos manuais de candidato elaborados pela UFG, especialmente para historiar, de um lado, sobre o

processo de constituição das questões discursivas de língua portuguesa enquanto prática do processo seletivo para ingresso nessa universidade; e, de outro, para acompanhar como elas foram se remodelando para atender ao novo, às mudanças, sem que, contudo, esquecessem seu passado, suas origens.

3.1 Os manuais do candidato de 1975 a 2002

Criada em 14 de dezembro de 1960 pela lei nº 3.134C, a partir do agrupamento de cinco escolas superiores existentes em Goiânia: a faculdade de direito, a faculdade de farmácia e odontologia, a escola de engenharia, o conservatório de música e a faculdade de medicina, a Universidade Federal de Goiás possui hoje “27 (vinte e sete) unidades de ensino, incluindo o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), em Goiânia” e no interior. Além de dois câmpus localizados em Goiânia, possui outros três — em Catalão, Jataí e Firminópolis e mantém cursos de graduação em Rialma e Goiás. A UFG oferece hoje um total de “87 (oitenta e sete) opções de cursos de graduação nas diversas áreas do conhecimento. São 3.783 vagas oferecidas anualmente à comunidade e preenchidas por meio de processo seletivo. A pós-graduação *stricto sensu* dispõe de 42 (quarenta e dois) programas, com 12 (doze) opções de doutorado e 31 (trinta e um) de mestrado, todos credenciados e recomendados pela CAPES. Na pós-graduação *lato sensu* são oferecidos 97 (noventa e sete) cursos de especialização”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2006).

A UFG conta, atualmente, com 19522 (dezenove mil quinhentos e vinte e dois) alunos matriculados, sendo 14554 (quatorze mil quinhentos e cinqüenta e

quatro) da graduação, 2556 (dois mil quinhentos e cinquenta e seis) dos cursos de especialização, 1494 (um mil e quatrocentos e noventa e quatro) dos cursos de mestrado e doutorado, 690 (seiscentos e noventa) do ensino fundamental e médio e 228 (duzentos e vinte e oito) da pré-graduação da EMAC (Escola de música de artes cênicas). (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2006).

Até 1990, a UFG, assim como as outras instituições de ensino superior, não tinha poder para deliberar sobre seu modelos de vestibular, devendo obediência às “normatizações dos Decretos Presidenciais, das resoluções, pareceres e portarias do MEC” (OLIVEIRA, 1994, p. 147). Nos editais dos vestibulares da UFG, de 1975 a 1990, apresentados nos manuais do candidato, sempre havia referência explícita às leis, decretos e portarias que regiam os processos seletivos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 1975, 1976, 1977, 1978, 1979, 1980, 1981, 1982, 1983, 1984, 1985, 1986, 1987, 1988, 1989, 1990). Em 1991, no manual do candidato, nada consta a esse respeito (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 1991) e, nos anos seguintes, até 1996, aparece a informação “de conformidade com as disposições da legislação em vigor” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 1992, 1993, 1994, 1995, 1996). De 1997 em diante, tornou-se a apresentar, nos editais dos vestibulares, as leis, portarias e decretos, a partir dos quais os processos seletivos seriam executados. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004).

Segundo os arquivos do Centro de Seleção, órgão ligado à pró-reitoria de graduação da UFG, responsável, a partir de 2001⁶, pela organização e execução de todo processo seletivo, é entregue, no momento em que o candidato se inscreve

⁶ Conforme observamos nos manuais dos candidatos, a responsabilidade pelos exames vestibulares ficou a cargo de uma comissão especial do concurso vestibular (CECV) de 1975 a 2000.

para o processo seletivo da UFG, um manual do candidato⁷, marcando o início do diálogo que se instaura entre o vestibulando e a UFG durante todo o processo seletivo.

Até 1977, a prova do vestibular da UFG era constituída única e exclusivamente de questões objetivas, para atender a portaria governamental 723.A.BSB de 29 de dezembro de 1973 que recomendava expressamente que, a partir de 1975, “as provas do concurso vestibular sejam elaboradas sob a forma de questões objetivas que, tanto quanto possível, eliminem a margem de subjetividade do julgamento e assegurem o rigor da classificação” (MINISTÉRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1973 *apud* UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 1975, p. 3). Já no ano seguinte, porém, após esse texto, havia uma ressalva de que tal recomendação não deveria impedir “a utilização de provas do tipo discursivo ou mesmo a inclusão de questões de redação, estas como parte da prova de Comunicação e Expressão no tópico relativo à Língua Portuguesa, desde que minimizada a subjetividade dos critérios de correção” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 1976. p. 6).

Apesar dessa ressalva, em 1976 e 1977, as provas do vestibular da UFG permaneceram inalteradas. Somente em 1978, pela primeira vez, a UFG incluiu a prova de redação em seu vestibular. De 1978 a 1980, o processo seletivo constituiu-se de provas objetivas de todas as disciplinas ministradas no segundo grau, além da prova de redação. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 1976, 1977, 1978, 1979, 1980).

⁷ O centro de seleção não possui, em seus arquivos, os manuais do candidato anteriores a 1975, razão pela qual nossa análise incide sobre os manuais publicados de 1975 em diante.

Nos anos subseqüentes, de 1981 a 1985, o vestibular da UFG foi realizado em duas etapas. A primeira, aberta a todos os candidatos inscritos, era composta pelas provas em forma de testes de múltipla escolha (provas objetivas) nas disciplinas que constituíam o núcleo obrigatório do ensino de segundo grau. Já na segunda fase, as provas discursivas, de natureza analítico-expositiva eram aplicadas por área do conhecimento, com exceção das provas de redação, língua portuguesa e literatura brasileira⁸ que passaram a ser obrigatórias para todas as áreas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 1981, 1982, 1983, 1984, 1985).

De 1986 a 1990, apesar do concurso vestibular ter sido realizado numa única etapa, permaneceu a divisão em duas fases de seleção, com provas distribuídas do seguinte modo: provas objetivas e provas discursivas (nas disciplinas obrigatórias para cada área do conhecimento), além da prova discursiva de português (língua portuguesa, literatura e redação) comum a todas as áreas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 1986, 1987, 1988, 1989, 1990).

De 1991 a 1995, o concurso vestibular voltou a ser realizado em duas etapas. A primeira etapa com provas objetivas (proposições múltiplas) de língua portuguesa (estudo/compreensão de texto; gramática; literatura brasileira) além das outras disciplinas comuns a todos os cursos; a segunda com provas discursivas específicas para grupos de cursos e da prova de língua portuguesa⁹, contendo, entre outras, uma questão de redação, comum a todos os cursos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995)

De 1996 a 2004, o concurso vestibular foi realizado em duas etapas. Numa primeira etapa, foram aplicadas as provas objetivas (proposições múltiplas) de língua

⁸ De 1981 a 1983, as provas discursivas comuns a todas as áreas eram redação e língua portuguesa, sem a distinção feita, em 1984 e 1985, entre língua portuguesa e literatura.

⁹ De 1991 a 1995, nos manuais do candidato, em relação à prova discursiva de língua portuguesa não se fez distinção, como nos anos anteriores, entre língua portuguesa e literatura.

portuguesa (compreensão de textos, gramática; literatura brasileira) e de outras disciplinas e, numa segunda etapa, aplicaram-se as provas discursivas variáveis conforme os grupos de cursos. A prova de língua portuguesa (literatura brasileira, texto, gramática e redação) foi comum a todos os cursos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003 e 2004).

De 1975 até hoje, o referido manual passou por inúmeras alterações. Atemos, no entanto, àquelas mudanças depreendidas pela análise dos conteúdos programáticos das provas de língua portuguesa¹⁰ e das sugestões bibliográficas dadas, as quais podem ser reveladoras no que diz respeito às concepções de linguagem e de gramática adotadas pela UFG no decorrer da história.

De 1975 a 1986, os programas para a prova de língua portuguesa permaneceram praticamente inalterados. Constavam do programa de 1975 os seguintes conteúdos: estrutura e formação das palavras portuguesas, substantivo, adjetivo, pronome, verbo, preposição, conjunção, advérbio, estrutura da frase, concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal, colocação das palavras na frase, principais figuras de estilo, sinônimos, antônimos e parônimos, conotação e denotação, ortografia e pontuação. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 1975).

Durante esse período, houve uma transformação significativa do público atendido pelas escolas – não mais apenas os grupos social e economicamente privilegiados. Em relação à disciplina língua portuguesa, mesmo diante de tal transformação, junto à preponderância da disciplina gramática para o estudo do sistema da língua, manteve-se um espaço para a retórica e a poética. No entanto, a

¹⁰ As descrições e análises realizadas aqui incidem sobre os conteúdos programáticos relativos à disciplina língua portuguesa. Não é objetivo desta pesquisa, analisar os conteúdos que fazem parte, hoje em dia, do programa da disciplina literatura brasileira.

ênfase antes dada à fala foi cedendo lugar, paulatinamente, à escrita. O estudo da retórica e da poética revestia-se de uma

nova roupagem: à medida que a oratória foi perdendo seu lugar de destaque tanto no contexto eclesiástico quanto no contexto social, a retórica e a poética foram assumindo o caráter de estudos estilísticos, tal como hoje os conhecemos, e foram-se afastando dos preceitos sobre o falar bem, que já não era uma exigência social, para substituí-los por preceitos sobre o escrever bem, já então exigência social". (SOARES, 2002, p. 165).

No programa para a prova discursiva de língua portuguesa do vestibular da UFG para o ano de 1975, observamos que a ênfase é dada aos conteúdos gramaticais, seguidos por tópicos de estilística, tais como principais figuras de estilo, conotação e denotação, o que revela que, de certo modo, a UFG acompanhou as transformações que ocorriam no âmbito dos objetivos do ensino de português.

Segundo Soares (2002), desde a reforma proposta por Marquês de Pombal nos anos 50 do século XVIII até o final do século XIX, estudava-se a língua portuguesa através de “dois conteúdos, que hoje denominaríamos ‘disciplinas curriculares’: gramática e retórica”. No início a poética, a qual tinha por objetivo “o estudo da poesia, das regras de métrica e versificação dos gêneros literários, da avaliação da obra literária, enfim, daquilo a que hoje chamaríamos literatura ou teoria da literatura”, era incluída na retórica, cujas finalidades eram relativas “à arte de falar bem, à arte de elaboração dos discursos, à arte da elocução” (SOARES, 2002, p. 168). Mais tarde, as duas disciplinas desvincularam-se, tornando-se disciplinas diferentes.

De acordo com a autora, em 1837, com a criação do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, que se tornou,

durante décadas, o modelo e padrão para o ensino secundário no Brasil, o estudo da língua portuguesa foi incluído no currículo sob a forma das disciplinas retórica e poética, abrangendo esta a literatura: curiosamente, só no ano seguinte, em 1838, o regulamento do Colégio passa a mencionar a gramática nacional como objeto de estudo” (SOARES, 2002, p. 163).

Retórica, poética, gramática – estas eram, pois, as disciplinas nas quais se fazia o ensino da língua portuguesa até o fim do Império; só então foram elas fundidas numa única disciplina que passou a se denominar Português. (SOARES, 2002, p. 164).

Como podemos ver, no programa da prova discursiva de língua portuguesa para o ano de 1975, havia uma quantidade de tópicos relacionados aos estudos gramaticais bem maior que aqueles relativos ao que hoje denominamos literatura. A principal razão para esse fato talvez esteja na força da tradição. Nas palavras de Soares (2002),

“[...] a gramática teve primazia sobre o texto nos anos 1950 e 1960 (primazia ainda hoje é dada em grande parte das aulas de português, nas escolas brasileiras). Esta persistente primazia da gramática talvez se explique pela força da tradição que, como se disse, vem dos tempos do sistema jesuítico, e persistiu do século XVI até as primeiras décadas do século XX [...]” (SOARES, 2002, p. 168)

Se considerarmos que o vestibular costuma exercer grande pressão sobre os programas das disciplinas dos níveis fundamental e médio, com grande influência sobre a seleção dos conteúdos curriculares, podemos afirmar que, seguramente, ao menos em Goiás, já que a UFG era a única universidade pública do estado, a gramática teve primazia sobre o texto não apenas nos anos 1950 e 1970, mas também na década seguinte.

Aos conteúdos constantes no programa de 1975, foram acrescentados, em 1976, os seguintes: acentuação vocabular, fonemas e gramemas, divisão silábica, o esquema da comunicação (emissor, receptor, mensagem; o canal da comunicação, o referente, codificação e decodificação, o signo – código escrito e oral) e os níveis

de linguagem. Assim permaneceu até 1979. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 1976, 1977, 1978, 1979).

Desta forma, aos conteúdos de gramática já existentes, relativos especialmente à morfologia e à sintaxe, foram acrescentados outros, vinculados à fonética e à fonologia principalmente. Além disso, uma importante mudança ocorreu com o acréscimo do esquema da comunicação como conteúdo da prova de língua portuguesa.

Em 1971, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5692/ 71) já dava indícios de que a teoria da comunicação havia ultrapassado os limites das Universidades. Como descreve Soares (2002), a nova lei alterou a denominação da disciplina português para

comunicação e expressão nas séries iniciais do então criado 1º grau, e *comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais desse grau; só no 2º grau o foco em 'comunicação' desaparece da denominação que, nesse grau, passa a ser *Língua portuguesa e Literatura brasileira* (SOARES, 2002, p. 169)

Tanto a alteração do nome da disciplina português para *comunicação e expressão* e *comunicação em língua portuguesa* como também a inclusão do esquema da comunicação no programa do vestibular da UFG decorreram do surgimento da teoria da comunicação, “como quadro referencial para a análise da língua, transposta da área dos meios eletrônicos de comunicação” (SOARES, 2002, p. 169).

Na década de 70 e início da década de 80, era comum o manual do candidato apresentar uma bibliografia referente a cada prova presente no vestibular. Além das obras literárias indicadas como leitura obrigatória e obras de teoria e

história da literatura, incluiu-se de 1975 a 1977, a sugestão da leitura da **Gramática do português contemporâneo** de Cunha (1975) e do livro **Nossa cultura: português para o 2º grau** de Mattos (1974). Além desses, de 1978 a 1982 acrescentou-se a obra **A comunicação em prosa moderna: aprender a escrever, aprendendo a pensar** de Garcia (1967). (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 1975, 1976, 1977, 1978, 1979, 1980, 1981, 1982).

Na bibliografia indicada no programa dos primeiros vestibulares constava, portanto, apenas uma gramática de caráter normativo e uma obra didática voltada para o segundo grau. Nos cinco anos que se seguiram acrescentou-se o livro **A comunicação em prosa moderna: aprender a escrever, aprendendo a pensar** de Garcia (1967).

A partir de 1980, o programa foi dividido em dois subitens. Do primeiro, denominado língua portuguesa, faziam parte os seguintes temas: estrutura e formação das palavras portuguesas, substantivo, adjetivo, pronome, verbo, preposição, conjunção, advérbio, estrutura da frase, concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal, colocação das palavras na frase, acentuação vocábular, ortografia e pontuação, fonemas e gramemas e divisão silábica; do item intitulado análise e interpretação de textos (literários e não-literários), constavam: as principais figuras de estilo, sinônimos, antônimos e parônimos, conotação e denotação, o esquema da comunicação (emissor, receptor, mensagem; o canal da comunicação, o referente, codificação e decodificação, o signo – código escrito e oral) e os níveis de linguagem¹¹. Com exceção do fato de que, a partir de 1980, os conteúdos passaram a vir divididos entre os itens citados, podemos concluir que, de 1976 a 1986, o programa para a prova de língua portuguesa permaneceu praticamente

¹¹ Os conteúdos: principais figuras de estilo, sinônimos, antônimos e parônimos e conotação e denotação, presentes no programa desde 1975, também figuraram nesse item.

intocado. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 1980, 1981, 1982, 1983, 1984, 1985, 1986).

Na década de 80, permaneceu a prática de se incluírem bibliografias aos programas das disciplinas. No caso das áreas de língua portuguesa, redação e literatura, a bibliografia passou a ser dividida em duas partes; uma com a indicação de gramáticas e outra com obras das áreas de redação e literatura. De 1983 a 1986, além da **Gramática do português contemporâneo** de Cunha (1975), foram indicadas outras: **Moderna gramática portuguesa** de Bechara (1988), **Novíssima gramática da língua portuguesa** de Cegalla (1993), **Gramática moderna** de Cunha (1970), **Gramática normativa da língua portuguesa** de Rocha Lima (1972), **Nossa gramática: teoria e prática** de Sacconi (1999), **Gramática brasileira da língua portuguesa** de Santos [19--?] e **Gramática normativa da língua portuguesa** de Bueno (1968). Na área de redação, além do livro **A comunicação em prosa moderna: aprender a escrever, aprendendo a pensar** de Garcia (1967), foram recomendadas as obras: **Encontro com a linguagem: 2º grau** de Brait; Negrini; Lourenço (1977), **Estudos de português para o 2º grau** de Marino (1980), **Linguagem: criatividade** de Meserani e Kato (1979), **Nossa cultura: português para o 2º grau** de Mattos (1974), **Assim se escreve... Gramática. Assim se escreveram... Literatura: Brasil – Portugal** de Leme et al (1981), **Técnicas de redação em língua portuguesa** de Mattos [19--?], **A redação do vestibular** de Macedo (1976), **A redação instrumental** de Melo (1978), **Técnica de redação: as articulações lingüísticas como técnicas de pensamento** de Soares; Campos (1978) e. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 1983, 1984, 1985, 1986).

Nesses quatro anos, o número de gramáticas e de obras didáticas voltadas para o segundo grau indicadas aumentou consideravelmente. Foram oito gramáticas

indicadas e cinco obras didáticas. Isso se deveu, provavelmente, ao aumento gradativo da publicação de gramáticas e obras didáticas no cenário das editoras brasileiras. Além disso, manteve-se o livro de Garcia (1967) e foram acrescentados quatro manuais de redação. Esses manuais de redação passaram a ter um papel de destaque na bibliografia do programa de língua portuguesa, pois, com a inclusão das provas de redação e das provas discursivas tornou-se quase unanimidade o discurso de que os alunos que terminavam o segundo grau não sabiam escrever. Muitas pesquisas foram realizadas, como já dissemos anteriormente¹², e vários manuais foram escritos com o objetivo de alterar esse quadro.

De 1987 a 1990, os conteúdos continuaram a ser distribuídos em duas partes distintas, estudo de texto e gramática. A primeira parte tinha como objetivo “avaliar a capacidade de o candidato compreender adequadamente textos literários e não-literários”, segundo os seguintes itens: “usos da linguagem, as variedades lingüísticas; sentido literal e sentido figurado (denotação e conotação); figuras de linguagem: metáfora e metonímia; idéias principais do texto; inter-relações das partes do texto; o sentido contextual de palavras, expressões, períodos e parágrafos; resumo de parágrafos e do texto; interpretação crítica e coerente do texto”. Com a gramática, objetivava-se “avaliar a capacidade de reflexão do candidato sobre os fatos comuns da língua de cultura do Brasil e sua habilidade em depreender o valor e a função das formas lingüísticas”. Os conteúdos dessa parte do programa eram: estrutura e formação de palavras; as classes de palavras, com exceção das interjeições; a estrutura da frase: coordenação e subordinação entre termos oracionais e entre orações; sintaxe de regência, concordância e colocação; pontuação. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 1987, 1988, 1989, 1990).

¹² Ver seção 1.

Como vemos, mantêm-se, de 1987 a 1990, praticamente os mesmos tópicos relativos à gramática, bem como certos temas da estilística e da teoria da literatura, apresentados pelos manuais nos anos anteriores. Entretanto, excluiu-se o esquema da comunicação, provavelmente em razão dos “duvidosos resultados que ela trouxe para a aprendizagem da língua”, o que fez, inclusive, com que fossem “eliminadas as denominações comunicação e expressão e comunicação em língua portuguesa, e recuperada a denominação *português* [...]”. (SOARES, 2002, p. 170).

Além disso, provavelmente em decorrência da introdução da sociolinguística nos currículos de formação de professores, o vestibular da UFG, incluindo como conteúdo do programa de língua portuguesa “as variedades lingüísticas”, pretendia fazer o mesmo alerta que, segundo Soares (2002, p. 171), a escola fez “para as diferenças entre as variedades lingüísticas efetivamente faladas pelos alunos e a variedade de prestígio, comumente chamada ‘padrão culto’, que se lhes pretende ensinar nas aulas de português”.

Neste período, estudos na área da teoria da variação lingüística, sob a influência de Labov, já haviam sido realizados no Brasil. Fernando Tarallo costuma ser citado com freqüência como uma das primeiras referências da área, publicando, em 1985, **A pesquisa sociolingüística** “em que divulga, além dos resultados de uma pesquisa sua sobre aspectos sintáticos do português do Brasil, a metodologia de trabalho de Labov, os resultados de alguns dos trabalhos desse lingüista e os pressupostos que subjazem a essas pesquisas”. (MENDONÇA, 2006, p. 160).

Além de Tarallo, uma pesquisadora que realizou um importante trabalho ao elaborar uma proposta para o ensino de português com base em pressupostos labovianos foi Magda Soares (1994) que, com a publicação de seu **Linguagem e escola**: uma perspectiva social, o qual teve uma aceitação ímpar em cursos

superiores, em especial, Letras e Pedagogia, acirrou o debate sobre a importância de se respeitar as variedades lingüísticas dos alunos. Conforme sintetiza Mendonça (2006, p. 161), Soares (1994),

analisa diversas ideologias que atravessaram a escola brasileira: a *ideologia do dom* (segundo a qual o ensino é democrático porque dá direitos iguais a todos e, se o aluno fracassa, a causa está nele, que não é capaz de assimilar o saber consagrado); a *ideologia da deficiência cultural* (que, como vimos na crítica de Labov, desloca a culpa do fracasso escolar do indivíduo-aluno para o grupo social a que ele pertence); e a *ideologia das diferenças culturais e lingüísticas* (segundo a qual, como vimos, as diferenças lingüísticas não devem ser tomadas em termos valorativos). Com base nessa última ideologia, conforme Soares, propôs-se, no âmbito do ensino de língua no Brasil, um *bidialetalismo funcional*, isto é, um conjunto de práticas pedagógicas que visavam "aparelhar" o aluno para assumir posições sociais mais elevadas através da aquisição do dialeto padrão – nesse caso tem-se a influência de Labov de tomar como diferença o que se via como deficiência. Mas a autora conclui que, ao aplicar a proposta do bidialetalismo funcional, a escola também não era democrática porque, na tentativa de adaptação das classes desfavorecidas às regras de uma sociedade estratificada, ela desapossava o aluno de seu discurso. À proposta de bidialetalismo funcional, contrapõe-se, no Brasil, o bidialetalismo para a transformação social, que é a proposta de Soares e que consiste em respeitar efetivamente o universo cultural do aluno e não tentar substituir seu dialeto. (MENDONÇA, 2006, p. 161).

Nesse período de 1987 a 1990, a bibliografia das áreas de língua portuguesa, redação e literatura foi unificada, com o título "literatura brasileira". Excluídas as obras de teoria literária, constavam da lista as seguintes gramáticas: **Moderna gramática portuguesa** de Bechara (1988), **Novíssima gramática da língua portuguesa** de Cegalla (1993), **Nova gramática do português contemporâneo** de Cunha; Cintra (1985), **Gramática em 44 lições** de Savioli (1984), além de alguns livros voltados à redação: **Técnica de redação**: as articulações lingüísticas como técnicas de pensamento de Soares; Campos (1978) e **Como aprendi a escrever** de Gorki (1994). (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 1987, 1988, 1989, 1990).

Como vemos, de 1987 a 1990, houve uma diminuição no número de gramáticas indicadas e foram excluídas as obras didáticas destinadas ao ensino de segundo grau. Além das gramáticas, foram sugeridos dois livros com orientações para a produção da escrita. Apesar de ter permanecido a inclusão das variações lingüísticas como conteúdo da prova de língua portuguesa, não foi indicada nenhuma obra que tratasse especificamente do tema.

Em relação aos manuais anteriores, em 1991 e 1992, excluíram-se, da parte denominada estudo do texto, os conteúdos: níveis de linguagem, inter-relações das partes do texto, interpretação crítica e coerente do texto e foram acrescentados os itens: organização das idéias: relações lógicas entre as idéias, unidade e coerência do texto; associação da palavra à imagem: interpretação de quadrinhos, publicidade, fotografia. Quanto à parte da gramática, os conteúdos permaneceram inalterados, com a observação de que, através da análise de textos, é que seriam avaliados os conhecimentos gramaticais dos candidatos, ou melhor, “a compreensão e o domínio (reconhecimento e uso adequado) das estruturas da língua portuguesa”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 1991, 1992).

Destacamos aqui que, apesar de não constar mais no programa a teoria da comunicação, ainda como ressonância de sua aplicação à análise e estudo da língua portuguesa, são incluídos gêneros como fotografia e quadrinhos para serem interpretados, revelando, ainda, uma mudança em relação aos critérios para a seleção dos textos, não apenas literários, mas, sobretudo,

por critérios de intensidade de sua presença nas práticas sociais: textos de jornais e revistas, histórias em quadrinhos, publicidade, humor passam a conviver com os textos literários; amplia-se, assim, o conceito de ‘leitura’: não só a recepção e interpretação do texto verbal, mas também do texto não-verbal [...]”. (SOARES, 2002, p. 170).

Lendo-se algumas observações nos manuais ao longo dos anos, podemos confirmar o longo período de exclusividade dos textos literários nos vestibulares da UFG: no manual de 1975, lia-se a seguinte observação: “As questões de língua portuguesa e literatura brasileira serão baseadas numa das obras abaixo relacionadas”. Seguia-se uma lista de quatro obras literárias indicadas para leitura. De 1976 a 1981, nenhuma observação a esse respeito foi feita; em 1982 e 1983, a observação feita era que “os textos da prova de língua portuguesa serão escolhidos preferentemente de escritores goianos”; de 1984 a 1986, fez-se a mesma observação de 1975: “os textos em que se basearão as provas de língua portuguesa da primeira e segunda etapas serão retiradas de preferência das obras indicadas no edital do concurso vestibular”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 1975, 1976, 1977, 1978, 1979, 1980, 1981, 1982, 1983, 1984, 1985, 1986). De 1987 em diante, as obras indicadas nos editais previamente deixaram de ser citadas como material de preferência para a elaboração das questões da prova de língua portuguesa.

Nas orientações aos candidatos, com a inclusão do item “associação da palavra à imagem: interpretação de quadrinhos, publicidade, fotografia”, observa-se a manutenção do conceito de língua como comunicação. Com essa concepção de linguagem, como ressaltava Soares (2002, p. 169), pressupõe-se que, na escola, os objetivos com o ensino de português passem a ser pragmáticos e utilitários.

trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais. Ou seja, já não se trata mais de estudo *sobre* a língua ou de estudo da língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua. (SOARES, 2002, p. 169)

Com a substituição da concepção de língua como sistema que, segundo Soares (2002, p. 169), prevalecia “até então no ensino da gramática, e a concepção

da língua como expressão estética, prevalente inicialmente no ensino da retórica e da poética e, posteriormente, no estudo de textos” pela concepção de língua como forma de comunicação, altera-se a abordagem da gramática. Segundo a UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (1991, 1992), em seu processo seletivo, conhecimentos gramaticais serão exigidos do candidato. No entanto, o candidato precisa demonstrar sua “compreensão e o domínio (reconhecimento e uso adequado) das estruturas da língua portuguesa” ao analisar textos.

Destacamos, também, que os itens: “organização das idéias: relações lógicas entre as idéias, unidade e coerência do texto” evidenciam aquilo de que trata Soares (2002, p. 173) em relação à contribuição da lingüística textual, a qual vem, nas palavras da autora, “ampliar essa nova concepção da função e natureza da gramática para fins didáticos, evidenciando a necessidade e conveniência de que essa gramática [...] chegue ao texto”.

Para os vestibulares de 1991 e 1992, a bibliografia sugerida foi composta pelas gramáticas **Moderna gramática portuguesa** de Bechara (1988), **Nova gramática do português contemporâneo** de Cunha e Cintra (1985) **Gramática em 44 lições** de Savioli (1984), além dos livros: **Cultura, literatura e língua nacional** de Rosa e Nogueira (1976), **Leitura, língua e literatura** de Scarton e Del Pino (1987) **Redação: escrever é desvendar o mundo** de Barbosa; Amaral (1991), **Técnica de redação: as articulações lingüísticas como técnicas de pensamento** de Soares; Campos (1978) e **Os quadrinhos** de Cagnin (1975).

Para os vestibulares de 1991 e 1992, foram sugeridas três gramáticas e voltaram a ser indicadas duas obras didáticas destinadas ao ensino médio. Além disso, foram sugeridos dois manuais de redação. Mas o que mais chama a atenção é a inclusão do livro **Os quadrinhos** de Cagnin (1975), ainda em decorrência do

espaço que a teoria da comunicação ocupou na área de Letras e no ensino de português.

Nos anos seguintes, 1993 e 1994, o programa de língua portuguesa não foi alterado. Porém, a bibliografia passou por mudanças. Mantiveram-se as gramáticas: **Moderna gramática portuguesa** de Bechara (1988) e **Nova gramática do português contemporâneo** de Cunha; Cintra (1985) e os livros **Cultura, literatura e língua nacional** de Rosa e Nogueira (1976), **Leitura, língua e literatura** de Scarton e Del Pino (1987), **Redação: escrever é desvendar o mundo** de Barbosa; Amaral (1991), **Técnica de redação: as articulações lingüísticas como técnicas de pensamento** de Soares; Campos (1978). Além desses, foram acrescentadas as obras **O que é história em quadrinhos** de Bibe-Luyten (1987), **Para entender o texto: leitura e redação** de Fiorin; Savioli (1993), **A coerência textual** de Koch e Travaglia (1993) e **Texto e coerência** de Koch e Travaglia (1995).

Nesses dois anos, 1993 e 1994, excluiu-se a gramática de Savioli (1984) e substituiu-se o livro de Cagnin (1975) sobre quadrinhos pelo de Bibe-Luyten (1987), o qual trata sobre o mesmo tema do indicado no ano anterior. Mas o que mais chama a atenção e merece nossa reflexão é a inclusão das obras de Fiorin; Savioli (1993) e Koch; Travaglia (1993) e (1995).

Conforme ressalta Mendonça (2006, p. 150), muitas obras publicadas no Brasil nas décadas de 1980 e 1990 já “apontavam o texto ora como elemento central nas aulas de língua, ora como objeto de estudo pela lingüística”. Além disso, segundo ela, foram muitos os pesquisadores que refletiram sobre o uso escolar do texto. Dentre eles, destaca o trabalho de Fávero e Koch (1988) que tem por objetivo apresentar aos leitores brasileiros os princípios da Lingüística Textual, fazendo uma “exposição do que consistia o projeto de elaboração de gramáticas textuais até

resenhas informativas de obras que são relevantes para o campo de estudo do texto”; Koch (1993), Koch e Travaglia (1993, 1995) e Fávero (1993), que “também expõem e comentam, com análises de textos, o quadro teórico da Lingüística Textual que se configurava no exterior do país. Nessas obras, está presente um enfoque descritivo dos fenômenos de coerência e coesão textuais”. (MENDONÇA, 2006, p. 153-154).

A autora nos dá, assim, pistas a partir das quais pode ser justificada a inclusão das obras de Fiorin; Savioli (1993) e Koch; Travaglia (1993) e (1995) na bibliografia sugerida aos vestibulandos. Apesar de as duas últimas obras citadas possuírem um caráter teórico e a primeira fins didáticos, já que os autores desta têm por finalidade básica “auxiliar o aluno a tornar-se um leitor autônomo e um produtor competente de textos” (FIORIN; SAVIOLI, 1993, p. 3), as três obras têm em comum a preocupação central com o texto.

Em 1995, o manual do candidato passou por profundas transformações em relação ao conteúdo programático de língua portuguesa e não houve indicação bibliográfica. De 1996 a 1998, continuaram sendo indicados para as provas de língua portuguesa a **Nova gramática do português contemporâneo** de Cunha Cintra (1985) e o livro **Para entender o texto: leitura e redação** de Fiorin; Savioli (1993). Além desses, foram sugeridos pela primeira vez os livros **O texto argumentativo** de Citelli (1994) e **Prática de texto: língua portuguesa para nossos estudantes** de Faraco; Tezza (1992). O livro de Citelli (1994), apesar de não ser um livro com fins didáticos, tem por objetivo complementar o ensino de 1º e 2º graus. Sua inclusão na bibliografia sugerida pela UFG se deve, provavelmente, à ênfase dada nas provas discursivas e na prova de redação aos textos argumentativos. Quanto à obra de Faraco; Tezza (1992), trata-se, segundo os próprios autores, de

um livro didático “com vistas a um enfrentamento diferenciado dos problemas de texto dos universitários, em especial nos cursos em que o domínio da língua padrão é condição primeira para o bom desempenho do aluno” (Faraco; Tezza, 1992, p. 7). Nesse caso, chamou nossa atenção o fato de uma obra destinada aos estudantes universitários ter sido indicada a alunos de nível médio, apesar de acreditarmos que muitos conteúdos e atividades presentes no livro possam de fato ser trabalhados nesse nível de ensino. Talvez seja interessante ressaltar que o livro aparece com dois títulos diferentes, um na capa, **Prática de texto: língua portuguesa para nossos estudantes** e outro na ficha catalográfica, **Prática de texto: língua portuguesa para estudantes universitários**. Como, em diversas oportunidades, os autores ressaltam que o público alvo da obra são os estudantes universitários, pode ser que tenha sido uma estratégia de *marketing* a alteração do título na capa. Caso isso tenha ocorrido, parece que o propósito foi alcançado, já que o livro fez parte da bibliografia indicada pela UFG aos alunos de nível médio que se inscreveram para os vestibulares de 1996, 1997 e 1998.

A partir de 1999, com exceção de algumas obras literárias indicadas como leitura obrigatória, não foram mais sugeridas fontes bibliográficas (teóricas) específicas para as áreas de língua portuguesa, literatura e redação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003 e 2004).

Feito esse breve histórico, em que enfatizamos as mudanças que afetaram mais diretamente as áreas de língua portuguesa e redação nos manuais do candidato dos vestibulares da UFG ao longo de quase trinta anos (1975-2004), passamos a seguir a analisar dois manuais de candidato, a saber: o manual do processo seletivo 2003 e o manual do processo seletivo 2004, pois, nas seções seguintes, analisamos as questões discursivas elaboradas pela UFG e certas

respostas elaboradas por candidatos (e consideradas erradas pelas bancas corretoras) nos processos seletivos para ingresso em 2003 e 2004.

3.2 O manual do candidato do processo seletivo 2003

O manual do candidato para o processo seletivo 2003, em relação às orientações dadas aos candidatos para as áreas de língua portuguesa, literatura e redação, manteve-se inalterado em comparação aos apresentados nos anos anteriores. Em 1995, o manual passara por uma reestruturação rigorosa, por isso, até 2003, permaneceu praticamente intocado. Nos manuais anteriores a 1995, o que se fazia era quase que simplesmente listar os conteúdos que poderiam vir a ser tema das provas do vestibular da UFG. Nos manuais distribuídos aos candidatos de 1995 a 2003, a UFG apresentou como programa de literatura brasileira e língua portuguesa, um texto contendo uma nova proposta: ao invés de listar conteúdos, apresentou aos candidatos qual era a concepção de linguagem adotada por ela em seu processo seletivo e o que, em decorrência dessa concepção, se esperava deles quanto à leitura, à produção de textos, incluindo aqui a redação, e à gramática. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003).

Nesse texto, inicialmente destaca-se a importância da linguagem, considerando que seu uso adequado é essencial não apenas para o desempenho acadêmico e profissional dos indivíduos, como também nas mais diversas situações, posto que está presente na maioria das atividades humanas, com sua “multiplicidade de modalidades, usos e funções”. Em seguida, a linguagem (oral e escrita) é

apresentada como uma “atividade social que nos possibilita interagir com outras pessoas de nossa convivência direta ou indireta”. Segundo essa concepção, os sentidos dos enunciados são produzidos e compreendidos, pelos interlocutores, no processo de interação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2003).

Percebemos, pela leitura desse manual elaborado pela UFG, que ele se encontra em consonância com o valor que os Parâmetros curriculares nacionais atribuem ao uso da escrita e fala. Segundo os PCNs, uma das finalidades de se ensinar língua portuguesa no ensino fundamental brasileiro é

utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (BRASIL, 1997, p. 32).

Em conformidade com uma concepção de linguagem como forma de interação, nas provas de língua portuguesa da UFG, segundo a Universidade Federal de Goiás (2003), o objeto de trabalho é “o texto e/ou discurso, vistos aqui como uma unidade de linguagem significativa em uso”. Nesse contexto, “as situações de uso”, quer dizer, “a informação contextual” tem um papel relevante, pois, considera-se importante, nas atividades de leitura e escrita, identificar “quem fala o quê para quem, onde, quando e com que intenções?”. Além dessas informações contextuais, tem papel de destaque o contexto sócio-cultural, já que também contribui na produção dos sentidos e “delimita os conhecimentos partilhados pelos interlocutores”. Diante disso, os temas selecionados para comporem as provas não se distanciarão do universo sócio-cultural dos candidatos, além do que os textos escolhidos para a elaboração das provas serão variados, pertencendo a gêneros

diversos, com as mais diferentes funções. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2003).

Essas diversas e significativas alterações ocorridas no manual do candidato da UFG decorrem, em nossa opinião, da influência que

vem sendo exercida sobre a disciplina português concomitantemente pela pragmática, pela teoria da enunciação, pela análise do discurso; influência fundamental, porque traz, basicamente, uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização”. (SOARES, 2002, p. 173)

Vejamos, agora, o que, pela análise do manual, podemos depreender em relação ao que se espera dos candidatos quanto à leitura, à escrita e à gramática. A leitura é entendida não como “uma tarefa mecânica de decodificação”. Trata-se, segundo a Universidade Federal de Goiás (2003) de “um processo ativo de construção de sentidos”. Sob esse ponto de vista, “o sentido não está somente na mensagem escrita”, mas é construído pela interação do leitor com o texto. Então, se da relação leitor-texto constrói-se o sentido dos textos, isso significa que “diferentes leitores podem produzir leituras diferentes do mesmo texto”, o que não é o mesmo que dizer que um texto admite qualquer leitura. O candidato revelará ser um leitor eficiente caso seja capaz de reconstruir os diversos sentidos do texto (reconhecendo recursos como o da intertextualidade, por exemplo), bem como desenvolver inferências que o levem a uma postura crítica e reflexiva diante do mundo. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2003).

Considerado fator essencial para o aluno de terceiro grau, o domínio da argumentação escrita é avaliado, prioritariamente, segundo a Universidade Federal de Goiás (2003), na prova de redação. Tal avaliação, seja na redação ou na prova

discursiva de língua portuguesa, recai, especialmente, na capacidade dos candidatos em “pensar por escrito, organizando as idéias, estabelecendo relações, interpretando dados e fatos, elaborando hipóteses”, utilizando “adequadamente os recursos lingüísticos na produção de um texto” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2003).

A despeito da relação entre leitura e escrita, A UFG ressalta que a qualidade da leitura é fundamental para uma boa escrita e que o que se espera do candidato é que “mostre a capacidade de leitura necessária para apreender a idéia-núcleo dos textos apresentados”, para, a partir dela, produzir o seu texto escrito. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2003).

Conforme a Universidade Federal de Goiás (2003) quanto à apreensão dos recursos lingüísticos no momento da leitura, os candidatos serão avaliados quanto à maneira como agem sobre o texto em sua totalidade, “reconhecendo como são articulados seus elementos lingüísticos, a fim de constituir um todo significativo. O que importa é avaliar o efeito de sentido dos recursos lingüísticos”. Desse modo, quando das orientações em relação à gramática, enfatiza-se que o importante é a competência gramatical como um dos vários componentes que se utilizam no processo de produção e compreensão dos sentidos. Com isso, a UFG revela o propósito de mudar os “objetivos em relação às provas de Língua Portuguesa”, porque “mais do que um conhecimento explícito de uma nomenclatura relativa às unidades frasais e sua convencionalização em regras gramaticais, o que está em jogo é a sua competência para utilizar esse conhecimento nas diversas situações em que for requerido o uso da nossa língua”. Segundo o manual (2003), “torna-se necessário não nos limitarmos à análise de frases, mas considerar, também, as relações entre a língua e seus usuários”, por isso, em lugar de analisar unidades

isoladas (frases e palavras), o candidato “deverá demonstrar a capacidade de ler e escrever textos ligados a contextos sociais, relacioná-los e perceber a sua pertinência”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2003).

Esta proposta de substituição da “supervalorização de estudo da metalinguagem gramatical presente nas gramáticas tradicionais, direcionando o trabalho gramatical a ser realizado na sala de aula para os aspectos observados no uso lingüístico dos alunos”, conforme destaca Mendonça (2006, p. 155), também é defendida, segundo a autora, nos PCNs de 1997.

3.3 O manual do candidato do processo seletivo 2004

Em 2004, resultado de “ampla discussão envolvendo os coordenadores de todos os cursos de graduação”, foi traçado o perfil e as habilidades gerais esperados do egresso do ensino médio para ingresso na UFG. “Esse procedimento teve por objetivo subsidiar a reconstrução do modelo do processo seletivo da UFG. A proposta do processo seletivo de 2004 é resultante, dentre outras referências, do perfil e habilidades gerais” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2004, p. 19).

Como no modelo anterior (1995-2003), para o processo seletivo para o ingresso em 2004, apresentou-se um texto, com informações aos candidatos sobre o modo como a UFG concebe a linguagem e sobre o que espera deles no momento da avaliação em língua portuguesa. Assim como no manual de 2003, a concepção de linguagem apresentada pela UFG é aquela em que a linguagem (oral e escrita) é vista como tendo caráter essencialmente social e interativo. Reconhecendo o aspecto social da linguagem, as situações comunicativas de utilização da língua e o

contexto sociocultural de cada situação específica adquirem um papel decisivo tanto na produção como na compreensão dos textos. Segundo a Universidade Federal de Goiás (2004, p. 26), o candidato é considerado um produtor de texto, sendo este entendido como “a unidade básica da linguagem verbal e da análise da língua. [...] produto de uma história social e cultural, constituído pelos interlocutores que o produzem”.

Para a construção de seus textos e a produção de sentidos, o vestibulando é orientado a considerar “os seus interlocutores, o seu papel de locutor naquela esfera específica, o tema em questão, o gênero textual utilizado, o lugar e o momento da interação” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2004, p. 26).

Concebida a leitura como um processo ativo em que os sentidos são construídos, espera-se que os candidatos percebam como os elementos lingüísticos encontram-se articulados num texto, com a finalidade de reconstruir o efeito de sentido criado pelo locutor. Além disso, apresenta-se a idéia de que tão importante como perceber que o sentido é construído através da interação entre o leitor e o texto, é reconhecer o diálogo que se estabelece entre os textos e que os mesmos podem pertencer a gêneros diversos, com as mais variadas funções. O sucesso ou o fracasso no uso da língua, nessa perspectiva, depende do modo como se escreve, se desta ou daquela forma, de acordo este ou com aquele gênero. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2004, p. 26).

Assim, a avaliação da escrita no processo seletivo leva em consideração, segundo a Universidade Federal de Goiás (2004), não apenas a capacidade dos candidatos em usar os recursos lingüísticos na produção de um texto, como também a sua competência em reconhecer que o uso depende do “conhecimento sobre o dito/escrito, a escolha de gêneros e de tipos de discurso”. Além disso, as escolhas

realizadas pelos vestibulandos no momento da prova acabam por refletir, segundo a UFG, o conhecimento e domínio (ou a falta de conhecimento e domínio) de “estratégias textuais, que são declaradas e que também ficam implícitas”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2004, p. 27).

Em comparação com o manual dos anos anteriores, destaca-se a ênfase dada ao dialogismo e aos gêneros do discurso no manual de 2004. Desse modo, a UFG, em determinados momentos, parece alinhar seu discurso ao pensamento bakhtiniano, já que o autor russo é a principal referência quando se fala em dialogismo e em gêneros. Para Bakhtin, todo enunciado é dialógico, sendo o dialogismo o modo de funcionamento real da linguagem; quanto aos gêneros, segundo ele, a escolha que se faz deles “é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc”. (BAKHTIN, 2000, p. 301).

Em relação à gramática, seu estudo é visto pela Universidade Federal de Goiás (2004) como “uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, p. 27).

Para o processo seletivo de 2004, foi elaborado um novo programa para as áreas de compreensão de texto, análise da língua e redação. Os conhecimentos esperados dos egressos do ensino médio para ingresso na UFG, que dizem respeito à prova de língua portuguesa tanto na primeira fase (objetiva) quanto na segunda (discursiva) são:

- a) concepções de linguagem, língua e gramática;
- b) níveis de linguagem;
- c) funções de linguagem;

- d) variação lingüística;
- e) características dos diferentes discursos (político, acadêmico, publicitário, narrativo, poético, argumentativo, jornalístico, etc.);
- f) gêneros discursivos;
- g) fatores de textualidade (coesão, coerência, intertextualidade, informatividade, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade);
- h) recursos argumentativos (metáfora, ironia, ambigüidade, voz de autoridade, citação, aspas, operadores argumentativos, etc.);
- i) estabelecimento e recuperação da referência textual. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2004, p. 27).

A UFG esperava, assim, que, em relação à prova de língua portuguesa, os candidatos demonstrassem conhecimentos relacionados a diversos campos da lingüística, tais como a teoria da comunicação, a sociolingüística, a lingüística textual, a análise do discurso.

Nesse sentido, consideramos que o que Soares (2002, p. 176) conclui em relação à constituição do português em disciplina ou disciplinas, também pode servir para o que vimos acontecer com a prova discursiva de língua portuguesa pela análise dos manuais do candidato ao longo dos anos, pois a constituição delas, em cada momento da história,

é determinada pela natureza dos conhecimentos sobre a língua então disponíveis, pelo nível de desenvolvimento em que se encontrem esses conhecimentos, pela formação dos profissionais atuantes na área [...] em que estágio de desenvolvimento se encontram os conhecimentos sobre a língua? Sobre seu ensino? Conseqüentemente, que aspectos da língua são privilegiados? Que concepção se tem da língua e, portanto, de seu ensino [...] (SOARES, 2002, p. 176).

Enfim, gostaríamos de encerrar essa seção destacando, tal como fez Mendonça (2006), que

os discursos dos lingüistas, ao longo dessas décadas, influenciaram os rumos da educação no país; *a instituição escolar é um lugar para dizer a língua que esse sujeito conquistou*. É certo que isso foi possível pelo contexto histórico-ideológico que predominava na época, mas o fato não descarta os esforços políticos de ação no social promovidos por esses profissionais. (MENDONÇA, 2006, p. 171)

4 Análise das questões das provas discursivas de língua portuguesa dos processos seletivos da UFG realizados em 2003 e 2004

Uma prova “discursiva” é, segundo Chociay,

[...] um diálogo regido por um objetivo específico: o professor emite frases com intenção de avaliar; o aluno emite frases correspondentes com intenção de ser avaliado. O professor quer saber se o aluno domina certos conteúdos e alcança certos comportamentos; o aluno quer demonstrar que conhece tais conteúdos e exerce tais comportamentos. (CHOCIAY, 1998, p. 52).

O modo como Chociay define a prova de vestibular comumente denominada discursiva, sugere-nos que é possível pensar a interlocução entre candidatos e banca a partir das considerações de Pêcheux (1993a) quando trata do jogo de imagens que envolve os sujeitos.

Geraldi (1993, p. 69-71) propôs um exemplo de como essas imagens funcionam, elaborando “um quadro hipotético de respostas que um aluno, na escola,

construiria [...] quando lhe é solicitado que escreva um texto”. A partir do quadro proposto pelo autor, desenvolvemos um para compreendermos melhor as imagens envolvidas no processo de interlocução envolvendo banca e vestibulandos nos processos seletivos 2003 e 2004 da UFG. Nesta seção, mostramos como fica o quadro de respostas que a banca daria para justificar as questões que elabora.

À pergunta “quem sou eu para lhe falar assim?”, é provável que os membros da banca respondessem que são: professores de português, com experiência nos níveis superior e fundamental e/ou médio, com condições de selecionar, com base no que se ensina nos níveis que antecedem o vestibular, os alunos com condições de ingressar na universidade; pesquisadores atualizados em suas áreas de atuação quanto às mais recentes abordagens teóricas; profissionais que têm, em decorrência de sua formação e profissão, domínio da língua padrão, além de uma competência inquestionável em atividades de avaliação da leitura e escrita de terceiros. Além disso, são pessoas bem informadas, cujos pontos de vista costumam ser considerados relevantes pela sociedade.

À pergunta “quem é ele para eu lhe falar assim?”, a banca, provavelmente, responde que ele é um candidato, alguém que concluiu o ensino fundamental e o ensino médio e que ao candidatar-se a uma vaga na universidade deve demonstrar certos conhecimentos e habilidades e que não pode, ao responder questões da prova de língua portuguesa, cometer erros (nem no conteúdo nem na forma).

Neste ponto, consideramos pertinente citar Bakhtin (2000, p. 320), para quem,

o enunciado, desde o início, elabora-se em função da eventual reação-resposta, a qual é o objetivo preciso de sua elaboração. O papel dos outros, para os quais o enunciado se elabora, [...] é muito importante. Os outros,

para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta. Bakhtin (2000, p. 320)

Quanto à questão, “de que lhe falo eu (banca)?”, os professores que compõem a banca responderiam que falam sobre temas relativos à língua portuguesa, pois a prova é de língua portuguesa, além de temas atuais, para avaliar o que o aluno tem lido e/ou se é uma pessoa bem informada. Com base no que propõe o manual do candidato e a partir das abordagens teóricas que se destacam na academia, a banca elabora o seu dizer, tentando evitar, entretanto, que as respostas possam vir a ser muito heterogêneas entre si, o que impossibilitaria a correção.

As imagens que a banca tem de si, dos candidatos que respondem as questões da prova discursiva de língua portuguesa e dos temas nela contidos compõem, portanto, um quadro que, em nossa opinião, pode revelar bastante das condições em que os discursos das bancas são produzidos.

Segundo Chociay, servem de instrumento para o diálogo, para essa relação de interação verbal entre o professor (banca) e o aluno (candidato), os “[...] mesmos tipos de frase empregados na comunicação ordinária submetidos, porém, a um processo de elaboração cuidadoso” (CHOCIAY, 1998, p. 52). Ao analisar questões de provas discursivas da Vunesp, Chociay verifica que:

os enunciados das perguntas desenvolvem-se em dois itens que podem ser denominados, respectivamente, *comentário* e *solicitação*. Por meio do *comentário* são fornecidos ao candidato esclarecimentos sobre o aspecto ou o pormenor do texto focalizado; por meio da *solicitação* se formula a pergunta propriamente dita, dividida em dois subitens. (CHOCIAY, 1998, p. 61).

A vantagem desse tipo de questão é, segundo ele, que o comentário acaba por criar para o candidato “um contexto a partir do qual sua capacidade de observação, análise e interpretação poderá operar-se sem maiores entraves [...]” (CHOCIAY, 1998, p. 63), o que procuraremos observar no momento das análises.

No tópico seguinte, passamos a analisar as questões da prova discursiva de língua portuguesa propostas pelo centro de seleção da UFG nos processos seletivos de 2003 e 2004.

4.1 Análise das questões da prova discursiva de língua portuguesa do processo seletivo 2003¹³

A segunda etapa do processo seletivo de 2003 foi realizada em dois dias. No primeiro dia, foram apresentadas aos candidatos quatro questões sobre obras literárias indicadas previamente¹⁴ e três questões discursivas de língua portuguesa. Além dessas questões, no mesmo dia, os vestibulandos submeteram-se à prova de redação. As duas provas: de “Língua Portuguesa” e “Redação” tiveram como suporte o que a UFG denomina “Caderno de questões”, que se compõe de um conjunto de folhas de papel sulfite, tamanho A4, grampeado, contendo uma capa com informações sobre a universidade e instruções sobre a prova, as sete questões da prova denominada pela UFG de língua portuguesa, seguidas por uma página em branco para rascunho. Por fim, são apresentadas as propostas de redação, seguidas também de uma página para rascunho.

¹³ Não foram divulgadas as respostas esperadas pelas bancas para as questões da prova discursiva de língua portuguesa do processo seletivo 2003, razão pela qual não as apresentamos.

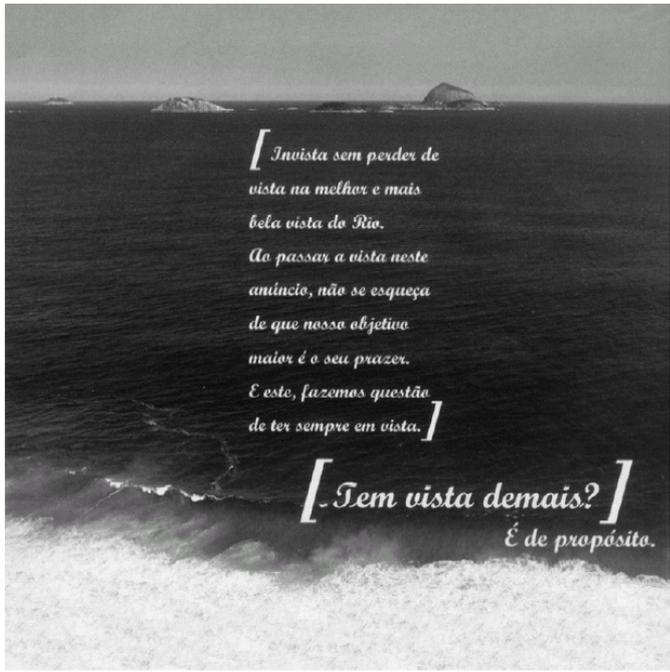
¹⁴ Apesar de incluídas, no caderno de questões, sob o rótulo Língua Portuguesa, essas questões não são objeto de estudo desta pesquisa.

Passemos às análises das três questões discursivas de língua portuguesa do PS 2003.

O comentário da primeira questão constitui-se: de uma explicação acerca do que se entende por gênero anúncio publicitário (focalizando-se a sua função, a saber, a de “promover um produto ou uma idéia e, principalmente, estimular e persuadir o interlocutor a consumir”); de informações sobre o tema do anúncio que se segue (uma rede de hotéis do Rio de Janeiro) e sobre a revista em que o referido anúncio foi publicado, revista *Próxima Viagem*, de novembro de 2000; do anúncio publicitário em si, em que se vê uma imagem do mar, a qual se sobrepõe um texto. A solicitação é subdividida em dois itens: a e b. Antes de passarmos à análise das perguntas, vejamos a questão:

QUESTÃO 05

O texto publicitário é um gênero textual cuja finalidade é promover um produto ou uma idéia e, principalmente, estimular e persuadir o interlocutor a consumi-lo(a). O anúncio publicitário, a seguir, divulga uma rede de hotéis do Rio de Janeiro e foi publicado na revista *Próxima Viagem*, de novembro de 2000.



[Invista sem perder de vista na melhor e mais bela vista do Rio. Ao passar a vista neste anúncio, não se esqueça de que nosso objetivo maior é o seu prazer. E este, fazemos questão de ter sempre em vista.]

[Tem vista demais?]
É de propósito.

a) No trecho “Tem vista demais? É de propósito”, a palavra *vista*, em relação ao texto publicitário e à imagem que o acompanha, configura uma ambigüidade. Essa ambigüidade funciona como recurso para a construção desse gênero de texto. Quais fatores tornam a palavra *vista* ambígua na frase interrogativa?

b) A palavra *vista* é repetida várias vezes no texto do anúncio, circunscrito nos primeiros colchetes. Para eliminar essa repetição, faça as alterações necessárias, sem que o sentido do texto seja alterado.

Apesar de analisarmos a pergunta b, não consideramos as respostas dadas a ela, em razão de ser um exercício de reescrita, em que se propõe a substituição da palavra “vista” por outras, “sem que o sentido do texto seja alterado”. Sobre essa pergunta, gostaríamos de chamar a atenção para dois fatores: o primeiro é que, na letra b, o sentido é tratado como imanente: se atribui um único sentido ao texto, na medida em que se pede que o sentido do mesmo não seja modificado com a troca de palavras; o segundo é que, ao solicitar que os alunos substituam a palavra “vista” por outras, sem dizer que não apenas no anúncio publicitário a repetição de uma mesma palavra pode ser um recurso interessante, a banca acaba por sugerir que esse tipo de repetição pode trazer prejuízo aos demais gêneros, o que não é verdade, pois, ao contrário, há uma série de outros gêneros em que a repetição de vocábulos é um recurso estilístico bastante interessante e adequado.

Quanto à solicitação a, afirma-se que a palavra “vista”, em relação ao texto e à imagem, é ambígua no trecho “Tem vista demais?” e que a ambigüidade é um recurso utilizado em anúncios. Pergunta-se, então, que fatores tornam a palavra “vista” ambígua na frase dada. O que gostaríamos de destacar quanto a essa pergunta, refere-se ao emprego das palavras ambigüidade e ambígua. Primeiramente, é preciso dizer que, a despeito de seu sentido usual, a ambigüidade é também um tema dos estudos lingüísticos, especialmente da semântica, reintroduzida com o retorno da preocupação com o sentido na pauta das investigações lingüísticas. Assim, causa certo estranhamento não se dar uma conceituação do que seja ambigüidade. Se “mais do que um conhecimento explícito de uma nomenclatura [...] o que está em jogo é a sua competência para utilizar esse conhecimento nas diversas situações em que for requerido o uso da nossa língua” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2003), isso não deveria ocorrer. Nessa

questão 5, em razão das perguntas feitas, consideramos que explicar em que consiste um texto publicitário era menos relevante do que dizer o que se entende por ambigüidade.

Desse modo, a Universidade Federal de Goiás, ao explorar conceitos como o da ambigüidade aproxima-se das teorias lingüísticas mais recentes que vêem a preocupação com o sentido como fundamental, no entanto, ao impedir que os candidatos que não saibam ou não se lembrem o que é ambigüidade, exigindo deles o domínio de um vocabulário técnico, sem o qual não é possível responder corretamente a questão, repete erros do passado como quando se exigiam dos candidatos conhecimentos relativos à nomenclatura de campos como a fonética, a fonologia, a morfologia e a sintaxe.

A segunda questão de língua portuguesa apresentada no processo seletivo 2003 é a seguinte:

QUESTÃO 06	
O texto abaixo foi retirado de um anúncio publicitário publicado no jornal <i>O Popular</i> , em 4 de setembro de 2002.	
<p>VOCÊ LÊ OS LIVROS E VESTILETRAS EXPLICA</p> <p>Para fechar todas as questões de literatura tem que se conhecer muito bem as obras indicadas para o vestibular. As análises detalhadas do Vestiletras não deixam dúvidas: é ler e entender. Cada livro será discutido em duas edições (1ª e 2ª parte) por quem é fera em literatura até o dia 18 de novembro. E no dia 25 de novembro, uma edição especial que inter-relaciona as oito obras analisadas encerra o projeto Vestiletras, em 2002.</p>	
a)	A frase que segue dá margem a dupla interpretação: "Cada livro será discutido em duas edições (1ª e 2ª parte) por quem é fera em literatura até o dia 18 de novembro." Reelabore o trecho transcrito, de maneira a eliminar a dupla interpretação.
b)	A expressão "tem que se conhecer", apesar do grau de informalidade permitido em anúncios publicitários, poderia impressionar leitores pouco dispostos a aceitarem o emprego da norma não-padrão da língua portuguesa. Reescreva a expressão de forma a adequá-la à norma padrão.

Nessa questão, assim como na anterior, no comentário, anuncia-se o gênero que irá contribuir para a composição da questão, a saber, um anúncio publicitário obtido no jornal **O popular** de 4 de setembro de 2002; em seguida, apresenta-se um trecho de anúncio publicitário sobre o Vestiletras, conhecido projeto de um colégio de Goiânia em parceria com **O popular**, cujo objetivo é divulgar resumos e análises das obras literárias indicadas para o vestibular da UFG. Por fim, na solicitação, são apresentadas duas perguntas

Nas respostas a essas duas perguntas, exige-se certa objetividade, pois, tanto na letra a quanto na b, pede-se apenas que os vestibulandos reescrevam certos trechos. Na letra a, o candidato deverá reescrever o trecho “Cada livro será discutido em duas edições (1ª e 2ª parte) por quem é fera em literatura até o dia 18 de novembro”, de modo a eliminar a dupla interpretação; na letra b, pede-se que o vestibulando reescreva a expressão “tem que se conhecer”, adequando-a à norma padrão. Quanto ao item b, por concordarmos com o autor, gostaríamos de lembrar as considerações de Britto (1997b) ao analisar questões de vestibular da UNICAMP semelhantes a essa. Para ele,

trata-se, assim, de um comportamento ambíguo, em que, ao mesmo tempo que se quer ensinar que as formas lingüísticas são variáveis, acaba-se por legitimar a gramática tradicional e o ensino normativo no segundo grau, já que é o padrão normativo que se toma por referência. [...] Com algumas exceções, nas questões em que se explora um caso de variação em oposição a um padrão estabelecido pela gramática tradicional, em um dos itens se solicita ao candidato que faça a correção do fragmento. (BRITTO, 1997b, p. 244).

A terceira e última questão da prova de língua portuguesa, tal como a primeira, inicialmente traz um comentário sobre o gênero a que pertence o texto tomado como base para a questão: uma charge jornalística, a qual “não só ilustra

uma notícia, mas também a interpreta. Normalmente ela apresenta uma caricatura da personalidade pública que é criticada ou ridicularizada”. Em seguida, esclarece-se que o humor é produzido pela combinação do texto dos balões, o desenho, além de outros recursos gráficos. Depois, chama-se a atenção dos candidatos para o fato de que as respostas devem levar em conta tanto o comentário inicial quanto a charge em si. Por fim, são apresentadas as perguntas: a e b. Antes de comentarmos a solicitação, composta de duas perguntas, observemos a questão na íntegra:

QUESTÃO 07

A charge jornalística não só ilustra uma notícia, mas também a interpreta. Normalmente, ela apresenta uma caricatura da personalidade pública que é criticada ou ridicularizada. O texto dos balões, combinado com o desenho e outros recursos gráficos, produz o humor.



Fonte: Glauco. *Folha de S. Paulo*. 24 ago. 2002. p. 2.

Levando em consideração o comentário inicial e a leitura da charge,

- explique dois pressupostos que podem estar contidos na palavra *depois*, na frase “Planos para depois do mandato, presidente?”
- explique por que a resposta do presidente provoca o efeito humorístico na situação representada.

Na pergunta a, pede-se que o vestibulando explique dois pressupostos contidos na palavra *depois* em “Planos para depois do mandato, presidente?” e na b, os candidatos deverão explicar por que “a resposta do presidente provoca o efeito humorístico na situação apresentada”.

Em relação à pergunta a, valem os mesmos comentários feitos à pergunta a da primeira questão do processo seletivo 2003. Sem apresentar uma definição para pressuposto, a banca reitera a importância de o candidato dominar um conhecimento metalingüístico, um saber sobre a nomenclatura própria da lingüística. Pelo menos em relação a essa pergunta, teria sido mais interessante definir o que é pressuposto do que dizer o que é charge.

No entanto, para a pergunta b, foi de extrema importância e um elemento bastante positivo a banca ter dito em que consiste a charge jornalística. Os comentários sobre charge constituíram-se em pistas importantes para a leitura dos candidatos. No entanto, tão essencial quanto saber sobre a função social da charge jornalística, para a construção de uma boa resposta a essa pergunta é saber sobre as freqüentes viagens do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso ao exterior. Assim, com essa pergunta, a banca da UFG, cumpre aquilo que propõe, quando assevera que “tem papel de destaque o contexto sócio-cultural, já que também contribui na produção dos sentidos e delimita os conhecimentos partilhados pelos interlocutores” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2003). O tema, o excesso de viagens ao exterior pelo ex-presidente, nesse caso, foi tomado, pela banca, como próximo do universo sócio-cultural dos vestibulandos.

4.2 Análise das questões da prova discursiva de língua portuguesa do processo seletivo 2004

Em 2004, a segunda etapa do processo seletivo também se realizou em dois dias. No primeiro dia, os candidatos receberam o caderno de questões¹⁵ contendo cinco questões discursivas de língua portuguesa e cinco questões relacionadas às obras literárias previamente indicadas para o vestibular 2004, as quais compõem o que a UFG denomina prova de “língua portuguesa”. Além dessas dez questões, no mesmo dia foi realizada a prova de “redação”.

A questão 01 dessa prova situa-se no início da página 01 do caderno de questões e inicia-se com uma seqüência injuntiva, pois o objetivo é fazer com que o interlocutor aja, lendo uma nota de Elio Gaspari, retirada da Folha de São Paulo (16 nov. 2003). Vejamos a questão:

QUESTÃO 1

Leia a nota abaixo:

Curso Madame Natasha de piano e português

Madame Natasha tem horror a música. Ela zela pela luminosidade do idioma e deu mais uma de suas bolsas de estudo ao secretário de Energia do Rio de Janeiro, Wagner Granja Victor, pelo convite que fez circular no andar de cima, chamando as pessoas para a “assinatura do convênio de eficientização da iluminação pública do município de Petrópolis”.

Victor informa que já foram “eficientizados” 19.100 pontos de luz na cidade.

A senhora está na acreditação de que se o secretariante tiver respeito pelo português, deve eficientizar as palavras que usa em suas comunicâncias.

GASPARI, Elio. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 16 nov. 2003, p. A10.

Madame Natasha é uma personagem criada por Elio Gaspari com a finalidade de ridicularizar a linguagem usada por autoridades da vida pública brasileira, que, segundo o jornalista, atropelam a comunicação.

a) Analisando o trecho citado, explique por que o emprego dos termos “eficientização” e “eficientizados” está sendo criticado. (2,5 pontos)

b) O jornalista encerra o seu texto com uma redação sarcástica, apropriada ao contexto de sua crítica. Reescreva o último parágrafo de acordo com a norma padrão, substituindo as palavras inadequadas a esse nível de linguagem por outras de mesmo sentido, com as adaptações necessárias. (2,5 pontos)

¹⁵ Não houve nenhuma modificação no suporte utilizado pela UFG para as questões da prova discursiva de língua portuguesa em 2004, tendo sido mantido o que ela denomina “Caderno de questões” nos mesmos moldes do ano anterior.

Como vemos, o comentário da questão 01 é caracterizado por uma instrução dada ao vestibulando; pela apresentação da nota irônica de Elio Gaspari, seguida da referência que indica que foi publicada anteriormente na Folha de São Paulo; por uma contextualização dada através da explicação de quem é Madame Natasha (personagem criada pelo autor para ridicularizar a linguagem usada por autoridades que atropelam a comunicação). Já a solicitação é dividida em perguntas: a, em que se pede ao candidato que explique por que o emprego dos termos “eficientização” e “eficientizados” está sendo criticado, e b, em que se solicita ao vestibulando reescrever o último parágrafo conforme a norma padrão.

Em relação à pergunta a, podemos dizer que na questão, o comentário feito antes da solicitação, com o uso do texto de Gaspari, seguido da explicação de quem é madame Natasha, delimita as possibilidades de leitura, com a finalidade de direcionar a resposta do vestibulando. Em se tratando de um processo seletivo, não cremos que tal expediente deva ser criticado. Assim, com essa pergunta, pode ser avaliada a capacidade do candidato em identificar pistas no texto que o levam a determinadas leituras.

Como respostas esperadas para a letra a¹⁶ dessa primeira questão, o centro de seleção da UFG divulgou as seguintes¹⁷:

a) O emprego dos termos “eficientização” e “eficientizados” é criticado por ser uma impropriedade vocabular. Podem ser considerados neologismos técnicos, usados em lugar de termos disponíveis e recorrentes, tais como “qualificação” e “melhoria”. Além de serem questionáveis diante da norma padrão, esses termos manifestam um exagero do estilo técnico e burocrático que não contribui para a clareza da mensagem e que não é, portanto, adequado a textos oficiais nem a autoridades governamentais.

A crítica decorre do fato de um secretário de Estado, Wagner G. Victor, derivar indevidamente os termos “eficientização” e “eficientizados” da

¹⁶ Quanto à letra b, não apresentamos a resposta esperada, porque não fazem parte do corpus as respostas dadas a ela pelos candidatos.

¹⁷ Em 2004, o Centro de Seleção tornou públicas as respostas esperadas para as questões discursivas de língua portuguesa propostas no processo seletivo.

palavra “eficiente”, pois já existem palavras equivalentes em português, e esses neologismos não contribuem para a clareza do que está sendo comunicado.

Quanto à pergunta b dessa primeira questão, valem as mesmas críticas feitas para a pergunta b da questão 2 do processo seletivo 2003. Apesar de tematizar os níveis de linguagem, assunto que merece de fato estar presente numa questão de vestibular, a questão valoriza, como em geral acontece nesse tipo de questão, a norma padrão da língua portuguesa.

A segunda questão, apresentada na mesma página da primeira, também é composta por um comentário e pela solicitação, esta dividida em dois itens. Novamente, o comentário se inicia com instruções dirigidas aos candidatos com o fim de desencadear a ação de ler a resenha que se segue e a ação de escrever para responder ao que se pede; a seguir, insere-se uma resenha do filme **O amor custa caro**, adaptada da revista Carta Capital de 15 de outubro de 2003; por último, são apresentadas duas perguntas que devem ser respondidas pelos candidatos. A questão é a seguinte:

QUESTÃO 2

Leia a resenha abaixo e responda ao que se pede.

Um matrimônio à americana

Por Maurício Stycer

De um lado, um advogado especializado em divórcios, separações e acordos pré-nupciais. De outro, uma morena estonteante, disposta a enriquecer depois de dois ou três casamentos com milionários otários. George Clooney *versus* Catherine Zeta-Jones. Esse é o embate proposto pelos irmãos Joel e Ethan Coen em seu mais recente filme, o divertido *O Amor Custa Caro* (*Intolerable Cruelty*).

O cinema dos irmãos Coen, goste-se ou não, destaca-se da média da produção americana pelo olhar crítico a respeito dos usos e costumes americanos. Com frequência a dupla recorre ao humor negro (*Fargo*, *O Grande Lebowski*), mas às vezes também apela à comédia escrachada (*Arizona Nunca Mais*; *E Aí, Meu Irmão, Cadê Você?*). *O Amor Custa Caro* filia-se a este segundo time.

Da primeira à última cena, os Coen riem da obsessão americana com advogados, processos judiciais e julgamentos.

CARTA CAPITAL. São Paulo, 15 out. 2003, p. 72. [Adaptado].

a) Qual é a opinião do resenhista sobre a qualidade da produção cinematográfica dos irmãos Coen e de que recurso ele se vale para exemplificá-la? (2,5 pontos)

b) De acordo com a resenha, como o filme *O Amor Custa Caro* é caracterizado em termos de enredo e ponto de vista? (2,5 pontos)

Na letra a, exige-se, basicamente, que o candidato demonstre ser um leitor capaz de mostrar sua capacidade de apreender a idéia-núcleo do texto apresentado. Já para responder corretamente a solicitação b, o candidato precisa saber o que é enredo e ponto de vista, quer dizer, mais uma vez exige-se do candidato o domínio de uma nomenclatura específica para que tenha condições de responder a contento o que é solicitado.

Segundo o centro de seleção, as respostas esperadas, utilizadas como referências para a correção dessa questão, foram:

a) De acordo com o resenhista, a obra dos irmãos Coen está acima da média da produção americana por apresentar um ponto de vista crítico com relação aos usos e costumes americanos.

O recurso empregado pelo resenhista para exemplificar a sua opinião é a citação de outros filmes dos cineastas e sua classificação em dois gêneros: o humor negro (Fargo) e a comédia escrachada (Arizona nunca amais), por exemplo.

b) De acordo com a resenha, em termos de enredo, o filme é caracterizado pelo conflito entre um advogado especializado em divórcios e processos afins e uma mulher deslumbrante que busca enriquecer por meio de casamentos.

Em termos de ponto de vista, o filme é uma comédia escrachada e uma crítica à obsessão americana com advogados, processos judiciais e julgamentos.

Muitos candidatos, em vez de entenderem ponto de vista e enredo como conceitos da teoria da narrativa, ao lado de narrador, personagem etc, entenderam ponto de vista, por exemplo, como sinônimo de opinião. Talvez em decorrência disso, alguns deles tenham revelando o seu “ponto de vista” (opinião) ou o “ponto de vista” (opinião) que os cineastas teriam sobre os americanos e sua cultura.

Na página 2, são apresentadas as questões 3 e 4. A questão 3 foi elaborada a partir de uma charge de Angeli, publicada na Folha de São Paulo no dia 13 de outubro de 2003. Então, vejamos:

———— QUESTÃO 3 ————

Leia a charge abaixo:



ANGELI. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 13 out. 2003, p. 2.

A charge dramatiza um grave problema social no Brasil: o do desemprego. Analisando a combinação da linguagem verbal com a não-verbal, explique:

- a) Por que a situação retratada é irônica? (3,5 pontos)
- b) Reescreva a fala "Você não vai acreditar, acabo de ser despedido!", explicitando a relação entre as orações por meio de uma conjunção ou de uma locução equivalente. Mantenha o sentido original da frase e a ordem das orações. (1,5 ponto)

Nessa questão o comentário consiste: numa seqüência injuntiva que orienta o leitor para que "leia" uma charge apresentada; numa charge, seguida da referência ao nome de seu autor e ao local e data de publicação e na orientação de leitura, segundo a qual a charge dramatiza o problema do desemprego no Brasil. Em seguida, vem a solicitação, com perguntas a e b. Tanto numa como em outra, o vestibulando é orientado a analisar "a combinação da linguagem verbal com a não-verbal".

Na pergunta a, pede-se que o candidato explique "por que a situação retratada é irônica". Assim, apesar de se orientar o aluno para que "leia", o que, de acordo com a abordagem da leitura que adotamos nesta pesquisa, significaria que o vestibulando é uma das instâncias que contribui para a constituição do sentido, é dado o pressuposto de que a situação retratada é irônica, cabendo ao candidato apenas explicar o porquê disso acontecer.

Quanto à pergunta b, solicita-se que o candidato reescreva a fala das personagens da charge, explicitando a relação entre as orações através do uso de uma conjunção ou de uma locução equivalente, sem que seja alterada a ordem das orações. De novo, o candidato deve demonstrar o domínio de uma nomenclatura gramatical: para responder a questão, tem que saber o quê e quais são as conjunções e as locuções. Além disso, também nessa questão, trabalha-se com a idéia do sentido literal, imanente ao texto, ao se dar a instrução de que o candidato deve manter “o sentido original da frase”, o que vai de encontro ao que propõe o manual do candidato (2004) que defende a linguagem como forma de interação e os sentidos como produzidos e compreendidos pelos interlocutores no processo de interação.

Segundo o centro de seleção da UFG, as respostas esperadas para a letra a¹⁸ dessa questão seriam:

a) A situação retratada é irônica porque a personagem que anuncia vagas acaba de perder seu trabalho, que é uma espécie de subemprego. A situação, por ser exagerada, chama a atenção para a gravidade do desemprego.

OU

A situação retratada é irônica porque mostra que até o trabalhador que anuncia empregos acabou de tornar-se mais um desempregado.

OU

A situação retratada é irônica porque quem foi despedido tinha como profissão anunciar empregos. Se até quem anuncia empregos é despedido, então não há muito o que anunciar.

Na questão 4, inicialmente apresenta-se o comentário: com uma instrução para que se leia um trecho de uma matéria publicada na Folha de São Paulo no dia 26 de agosto de 2003, intitulada “Unesco reúne grupo para salvar línguas”, o qual é

¹⁸ Da questão 3, analisamos somente enunciados elaborados pelos candidatos como respostas ao item a, motivo pelo qual não apresentamos as respostas esperadas para o item b.

apresentado a seguir com a indicação do local e da data da publicação. Finalmente, são feitas as perguntas. A questão é a seguinte:

QUESTÃO 4

Leia o texto abaixo:

Unesco reúne grupo para salvar línguas

Fernando Eichenberg

O mundo está testemunhando a extinção não só de espécies animais: especialistas estimam que, até o final do século 21, cerca de 90% das línguas desaparecerão. Para que, no futuro, a lingüística não se resuma ao estudo das línguas mortas, a Unesco reuniu um grupo de experts para elaborar um plano de salvamento.

“A situação é alarmante e muito mais grave que o caso dos animais. Mas os biólogos sabem ser muito mais eficazes. Não conseguimos fazer as pessoas chorarem pela morte das línguas indígenas, por exemplo”, desabafa à *Folha* a francesa Colette Grinevald.

FOLHA DE S. PAULO. São Paulo, 26 ago. 2003, p. 16. [Sinapse]

a) Explique como se forma o sentido metafórico da expressão “línguas mortas”. (2,5 pontos)

b) Refletindo sobre a comparação (mundo natural/cultura) de Colette Grinevald, por que uma língua deve ser preservada? (2,5 pontos)

No item a, existe o pressuposto de que “línguas mortas” é uma metáfora. Pede-se, então, que o candidato explique “como se forma o sentido metafórico” dessa expressão. Para isso, o vestibulando precisa saber o que é uma metáfora ou “o sentido metafórico”. Novamente, na contramão do que havia sido apresentado no manual do candidato (2003), espera-se do vestibulando um saber metalingüístico no nível terminológico. A resposta esperada pela banca para a pergunta era mais ou menos a seguinte, segundo divulgou o Centro de Seleção:

- a) O sentido metafórico da expressão “línguas mortas” forma-se com base na comparação entre línguas e seres vivos; nesse sentido, o termo apresenta características similares a um organismo vivo enquanto é falada por uma comunidade. Se essa língua deixa de ser usada, torna-se morta.

Já a pergunta b é uma questão que, seguramente, pode avaliar a capacidade do candidato no que se refere à leitura. O candidato acertaria o item b da questão, conforme divulgou o centro de seleção da UFG, caso sua resposta expressasse o eixo da seguinte resposta esperada:

b) Elementos que devem compor possíveis respostas:

- Estabelecimento da analogia com espécie animal;
- Reconhecimento da valorização da diversidade lingüística;
- Reconhecimento da língua como veículo de cultura/ identidade étnica;
- Reconhecimento da língua como experiência humana/ identidade comunitária.

Possibilidade de construção da resposta:

De acordo com Grinevald, a extinção de uma língua é análoga ao desaparecimento de uma espécie animal. Como a preservação das espécies animais é uma defesa da diversidade genética (ecossistema global), há nesse raciocínio uma valorização implícita da diversidade lingüística e, por conseqüência, da diversidade sociocultural: identitária e comunitária.

Feita a leitura de cada questão em particular, queremos, nesse momento, fazer algumas observações quanto a regularidades que a comparação entre elas deixa entrever, pois, apesar de considerarmos o cópús um tanto restrito para análises mais consistentes e conclusões melhor acabadas no que se refere à questão de considerar as questões discursivas da prova de língua portuguesa um gênero ou não, acreditamos ter chegado a um bom termo sobre o problema.

Preferimos considerar as questões das provas discursivas de língua portuguesa como sendo um gênero, ou, ao menos, um sub-gênero — é bastante provável que as questões das provas discursivas de outras áreas também possam ser englobadas em um mesmo gênero —, o que nos dá a possibilidade de arriscar a dizer algo sobre seu estilo, seu conteúdo temático e sua estrutura composicional.

Para começar, pensemos sobre seu conteúdo temático que, apesar de não ser o assunto específico de um texto, pode ser entendido como um domínio de sentido de que um gênero se ocupa, com estreita vinculação com outros gêneros pertencentes à mesma esfera de atividade. Considerando as questões discursivas de língua portuguesa como um gênero do discurso pedagógico que se vincula ao ensino como esfera de atividade, podemos supor que existam tantos outros gêneros pertencentes a esse setor que compartilham com as questões discursivas praticamente o mesmo domínio de sentido.

Analisando tão somente as três questões do PS 2003 e as quatro do PS 2004, podemos afirmar que elas funcionam como um espaço privilegiado para a emergência de discursos que objetivam comentar, descrever e analisar a língua, o que também ocorre com outros gêneros desse mesmo setor de atividade. Para exemplificar, basta lembrarmos de questões como a 1 do PS 2004, em que no comentário da questão há uma nota cujo tema é a impropriedade vocabular em textos oficiais e a 4, também do PS 2004, que traz no comentário um texto sobre a extinção das línguas em comparação ao desaparecimento de espécies animais.

Ainda com relação ao conteúdo temático, devido à estreita relação do gênero questões discursivas de língua portuguesa com gêneros em que se divulgam as pesquisas realizadas pela lingüística, gêneros estes que fazem parte do cotidiano dos professores que compõem a banca, há, em nossa opinião, um uso excessivo de termos técnicos provenientes dos estudos gramaticais e/ou lingüísticos, os quais, muitas vezes, acabam por se tornar empecilhos para a realização de uma boa leitura por parte de muitos candidatos. Nas questões que analisamos observamos termos como ambigüidade, pressupostos, enredo, ponto de vista, ironia, conjunção, locução, sentido metafórico, os quais, a despeito de denunciarem a presença da

heterogeneidade constitutiva, pois remetem aos discursos da gramática, da lingüística (e seus diversos campos) e da teoria literária, não fazem parte das enciclopédias de certos candidatos, acabando por levá-los a leituras equivocadas das questões. Há quem defenda o ensino da teoria gramatical no ensino fundamental e médio, de nossa parte, concordamos integralmente com Possenti (2001) quando afirma que não é preciso ensinar ao aluno

o que é um anafórico, ou um precedente, ou pressuposto, ou pronome etc. Não é preciso dizer nada disso para uma pessoa ler. Se disser, não prejudica. Agora, se os professores gastarem muitas aulas para ensinar isso, seus alunos não estarão lendo e ficam prejudicados. (Possenti, 2001, p. 6)

E se somos da opinião de que não é preciso ensinar nada disso para que os alunos leiam e, em conseqüência, escrevam, talvez fosse até dispensável afirmarmos o quanto consideramos prejudicial as questões discursivas de língua portuguesa do vestibular da UFG contemplarem, ainda hoje, uma visão pautada em aspectos teóricos e terminológicos da reflexão sobre a língua.

Segundo Possenti (2001), quando lhe perguntam se não se deve ensinar gramática nem mesmo na oitava série costuma dar a seguinte resposta: “desde que vocês tenham lido o melhor da literatura grega, latina, européia moderna, toda a literatura brasileira, portuguesa e latino-americana, além da literatura medieval. Quando não tiver mais nada que fazer, pode dar uma aula de gramática” (POSSENTI, 2001, p. 7). E acrescenta que seus argumentos são “teóricos, técnicos, históricos e até bem comuns do tipo: já que os professores em geral não sabem gramática e os alunos não aprendem, para que ensinar?”. (POSSENTI, 2001, p. 7).

Vale ressaltar que o que a UFG propõe, teoricamente, através dos manuais de candidato, não se efetiva na prática, no momento dos vestibulandos lerem as questões da prova discursiva de língua portuguesa, pois, em relação à gramática, a UFG advoga a tese de que

“mais do que um conhecimento explícito de uma nomenclatura relativa às unidades frasais e sua convencionalização em regras gramaticais, o que está em jogo é a sua competência para utilizar esse conhecimento nas diversas situações em que for requerido o uso da nossa língua” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2003).

No manual do PS 2004, a UFG diz ver o estudo da gramática como uma “uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2004, p. 27).

Outro ponto que nos chamou a atenção foi que, contradizendo o que se propõe nos manuais de candidato de 2003 e 2004, nos quais se afirma que a leitura não é uma tarefa mecânica de decodificação, mas um processo ativo de construção de sentidos, na questão 5 do PS 2003 solicita-se ao vestibulando “para eliminar essa repetição”, fazendo as alterações necessárias, “**sem que o sentido seja alterado**” e na questão 3 do PS 2004, pede-se que o candidato “**mantenha o sentido original da frase**”, o que nos leva à constatação de que ao menos nesses dois momentos, em grande medida em razão da necessidade de cerceamento das possibilidades de leitura — o que favorece a correção das questões — e por se dar o processo interativo num quadro institucional que restringe a enunciação, mantém-se uma concepção de leitura, segundo a qual há um sentido original inscrito pelo autor no texto, o que depõe contra as mais recentes abordagens sobre a leitura.

Não podemos nos esquecer, diante desse quadro, que o vestibular exerceu e ainda exerce grande influência sobre os níveis fundamental e médio, o que leva a supor que o trabalho realizado por muitos professores nas aulas de língua portuguesa das escolas de Goiás, na tentativa de melhor preparar os alunos para o vestibular da UFG, pode estar voltado para a ênfase nas atividades de teorização gramatical e/ou lingüística e para uma concepção de leitura em que o texto é visto, ainda, como um sistema a ser decodificado pelo leitor.

No que diz respeito à construção composicional das questões, ao “modo de organizar o texto, de estruturá-lo” (FIORIN, 2006, p. 62), destacamos que, ao contrário do que a afirmação de Chociay (1998) levaria a supor, a forma de composição das questões, constituídas de comentário e solicitação nem sempre contribui para que o candidato às vagas da UFG possa exercer sua capacidade de observação, análise e interpretação sem maiores entraves (CHOCIAY, 1998, p. 63). Como pudemos verificar, há comentários, por exemplo, que, em vez de orientar os alunos em relação ao que significa determinado termo da lingüística, de cujo entendimento depende a elaboração da resposta, tratam de questões secundárias, na medida em que não contribuem diretamente para que os vestibulandos tenham condições favoráveis para elaborar suas respostas. Isso ocorreu, por exemplo, com a questão 7 do PS 2003, em que a explicação do que são pressupostos, possivelmente, favoreceria bem mais a leitura dos candidatos do que a descrição do que é o gênero charge.

De qualquer modo, de fato, constatamos haver, ao menos nas questões que analisamos, essa forma de composição da questão discursiva, dividida em comentário e solicitação. Nos comentários de todas as questões, um gênero de outra esfera de atividade foi trazido para seu interior, contribuindo para a

caracterização do novo gênero. Assim, nas questões aparecem anúncios publicitários, charges, nota, resenha, os quais saem, em especial, da esfera jornalística para a esfera do ensino, fazendo com que os textos passem “de um gênero para outro”, em razão de estar “colocado em outro contexto, ou seja, em outra esfera de atividade” (FIORIN, 2006, p. 72), além do que a mudança de suporte contribui para a passagem de um gênero a outro. Evidencia-se, assim, a presença bastante forte da heterogeneidade mostrada, especialmente a marcada. Talvez porque a UFG defenda, como propõe no manual do candidato do processo seletivo para ingresso em 2003, que os textos escolhidos para a elaboração das provas sejam variados, pertencendo a gêneros diversos, com as mais diferentes funções (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2003), todas as questões analisadas trazem como parte do comentário textos diversos de gêneros variados.

Conforme expõe Marcuschi (2002b, p. 5), na composição dos gêneros entram seqüências estruturais sistemáticas a que ele denomina tipos textuais, os quais, segundo ele, abrangem algumas poucas categorias conhecidas: a narração, a argumentação, a exposição, a descrição e a injunção.

Tidos como tipologicamente heterogêneos, os gêneros podem se constituir da combinação de diversos tipos, nas mais variadas ordens. Como não poderia ser diferente, isso ocorre com o gênero em análise. Porém, queremos ressaltar a importância que a seqüência tipológica injuntiva adquire nesse gênero, na medida em que “com a seqüência injuntiva, o agente-produtor tem como objetivo fazer agir o destinatário e não só fazer ver” (SOUSA, 2002, p. 162). Assim, nas questões analisadas, apareceram, com muita freqüência, verbos no imperativo: faça, reelabore, reescreva, explique, explique, explique, reescreva, leia, responda,

reescreva, mantenha, leia e explique e os pronomes interrogativos quais, qual, como por que, por que.

Os verbos e os pronomes citados acima contribuem para compor o estilo desse gênero, pois, como define Fiorin (2006, p. 62), o estilo é uma “uma seleção de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado”. Assim, por essas análises das questões, parece-nos que a banca construiu uma imagem dos vestibulandos como indivíduos sobre os quais ela possui um poder dado pela sua posição sócio-histórica, cabendo-lhe solicitar, deles, um conhecimento teórico-terminológico e temático bastante apurado para refletir e analisar a língua.

5 Análise das respostas equivocadas elaboradas pelos vestibulandos

Esta seção é dedicada às análises das respostas produzidas pelos candidatos aos processos seletivos da UFG para ingresso em 2003 e 2004, consideradas erradas pela banca. Para efeito das análises, agrupamos trechos das respostas que apresentam entre si certas regularidades, às quais decorrem das condições de produção em que são produzidas, em especial dos interlocutores envolvidos nesse processo de interação.

Geraldi (1993, p. 69-71) deu-nos um exemplo de como funciona o jogo de imagens proposto por Pêcheux, elaborando “um quadro hipotético de respostas que um aluno, na escola, construiria (para mim, constrói) quando lhe é solicitado que escreva um texto”. A seguir, apresentamos uma adaptação do exemplo proposto por Geraldi (1993, p. 69-71). Nele, analisamos a imagem que os candidatos têm de si, da banca e dos temas sobre os quais escreve na prova discursiva de língua portuguesa.

À pergunta “quem sou eu para lhe falar assim?”, o candidato responderia que é alguém que concluiu o ensino fundamental e o ensino médio e que ao candidatar-se a uma vaga na universidade sabe que deve demonstrar certos conhecimentos e habilidades e que não pode, ao responder questões da prova de língua portuguesa, cometer erros (nem no conteúdo nem na forma). Perguntado sobre “quem é ela (a banca) para eu lhe falar assim”, responderia que é composta por professores de português que possuem um excelente domínio da língua culta e que defendem a aprendizagem e o uso da variedade de prestígio (especialmente na escrita) por parte de todos os falantes da língua portuguesa. São profissionais habituados a teorizar (geralmente demonstrando grande domínio de uma nomenclatura específica) e a propor taxonomias. Além disso, são pessoas politizadas (em geral de esquerda) que possuem pontos de vista, com os quais o candidato deve concordar para aumentar suas chances de ser aprovado. Em relação à questão, “de que lhe falo eu (candidato)?”, o vestibulando diria que fala de temas selecionados por professores de língua portuguesa da UFG que os dominam melhor que ninguém e que, sobre eles, mantêm um posicionamento engajado. Conforme o que diz Geraldi (1993, p. 70), não tendo o que dizer, o candidato, muitas vezes, devolve o que a banca lhe disse lançando mão, muitas vezes, de paráfrases. E se a banca tem suas preferências (doutrina), o vestibulando imagina-as e assume-as para obter uma avaliação positiva.

Como vimos, as imagens que os vestibulandos têm de si, da banca que elabora a prova e dos temas constantes nas questões da prova discursiva de língua portuguesa compõem, portanto, um quadro que pode revelar muito das condições em que os discursos de tais candidatos são produzidos.

Em relação aos temas constantes na prova, como vimos na seção anterior, predominam aqueles relacionados à linguagem, às línguas em geral e à língua portuguesa, razão pela qual as respostas dos candidatos tornam-se um terreno favorável à circulação de discursos os mais diversos sobre esses assuntos. Além desses, nas provas, são abordados vários outros temas da atualidade, sobre os quais os candidatos apresentam opiniões que, sob seu ponto de vista, coincidem com a posição da banca.

Nas análises que fazemos a seguir, primeiramente, abordamos os discursos sobre a linguagem, línguas e língua portuguesa presentes nas respostas (equivocadas) dos candidatos. Depois, analisamos a presença de discursos diversos sobre temas os mais diferentes, frutos de formações imaginárias que ocorrem no processo de interação instituído entre os candidatos e a banca. Esses discursos, apesar de aparecerem materializados em textos cujos conteúdos são considerados errados pela banca, contribuem para fazer tais respostas dos vestibulandos constitutivamente heterogêneas.

5.1. Dos discursos sobre a língua portuguesa

Circulam na sociedade discursos diversos sobre a língua. Segundo Fiorin (2006, p. 20), na perspectiva do funcionamento discursivo, imediatamente relacionada a esses discursos que “falam sobre a língua, que a descrevem, que a analisam” está a “metalingüística”.

Correndo o risco de apresentar uma visão um tanto simplista da questão, talvez pudéssemos agrupar tais discursos em três grandes grupos. Num primeiro

grupo, estariam os discursos veiculados em compêndios gramaticais elaborados por gramáticos profissionais, conhecedores da “doutrina tradicional e da longa especulação filosófica sobre a linguagem que data pelo menos do século III antes de Cristo” (BAGNO, 2001, p. 67); num segundo, os discursos que geralmente se materializam em textos escritos e orais resultantes de pesquisas realizadas nas mais diversas disciplinas da lingüística; num terceiro grupo, estariam os discursos que circulam na mídia de maneira geral: em manuais de redação e estilo, em programas televisivos voltados para o grande público, dentre outros, os quais se caracterizam, principalmente, pela defesa do purismo lingüístico. Em consonância com o que dizem os meios de comunicação, está o senso comum, cujos discursos revelam-se, cotidianamente, na fala das pessoas comuns. Para “classificar toda uma série do purismo lingüístico que vêm encontrando amplo espaço nos meios de comunicação do Brasil nos últimos cinco ou seis anos”, Bagno (2001, p. 67) emprega a expressão comandos paragramaticais por se tratar, segundo ele, de “tentativas autoritárias de imposição de uma suposta norma culta – daí o termo ‘comandos’, que dialoga com a expressão comandos paramilitares –, empreendimentos feitos por pessoas que não têm formação científica adequada para isso – daí o termo ‘paragramaticais’”.

De tempos em tempos, chovem textos, na mídia, em defesa do idioma pátrio. Que discursos estão por trás, ou talvez seja melhor dizer à frente, de tal defesa? Os veículos de comunicação, talvez em parte devido à pouca penetração das teses da lingüística nesse meio, quando tratam de algum tema relacionado aos usos da língua portuguesa pelos brasileiros ou sobre a questão dos empréstimos lingüísticos (para ficar com alguns temas mais recorrentes), apresentam, em geral, uma visão respaldada por orientações de caráter prescritivo obtidas pela leitura da gramática normativa, a qual dita normas aos falantes da língua, determinando-lhes o

que é certo e o que é errado a partir de uma variedade lingüística eleita como norma em que empréstimos lingüísticos, por exemplo, não são considerados bem-vindos. No discurso sobre a língua portuguesa, defendido pelos meios de comunicação, por gramáticos, pelos manuais de língua portuguesa, por simpatizantes, etc., aparecem algumas teses já duramente contestadas pela lingüística, tais como a da homogeneidade e estaticidade das línguas.

Para esses defensores, no Brasil, fala-se apenas uma língua e a língua portuguesa seria a mesma para os que a falam em todo território nacional, inexistindo variações, seja em consequência da distribuição geográfica das comunidades, seja devido às classes sociais, ou em razão de outros fatores. A mídia, por exemplo, segundo Britto (1997b, p. 188), “mantém, em nível doutrinário, a defesa de um português puro, correto, estabelecido a partir das gramáticas tradicionais, mostrando grande preconceito particularmente com as variedades populares”.

Além dessa homogeneidade lingüística, é comum a defesa de que as línguas são estáticas ou, no mínimo, que elas deveriam ser. Segundo relato de Britto (1997b, p. 188), em uma edição do programa Nossa língua portuguesa, “idealizado e apresentado pelo professor de gramática Pasquale Cipro Neto”, o gramático ensinou que o verbo adequar é defectivo, razão pela qual não deveria ser conjugado, no presente do indicativo, na primeira e segunda pessoa do plural. Britto ressalta, a esse respeito que

não há, contudo, nenhuma razão objetiva para a restrição de uso ao verbo *adequar*. Contrariamente ao que preconiza a gramática escolar, as formas de uma determinada variedade lingüística são efetivamente o resultado da ação dos falantes sobre ela, a partir de sua gramática internalizada. (BRITTO, 1997b, p. 189).

Na opinião do lingüista, “ao afirmar que ‘a língua não oferece tais formas’, o apresentador evidencia sua visão estática de língua, já que supõe que as formas estejam acabadas e que o falante não atua sobre elas”. (BRITTO, 1997b, p. 189). Para quem defende a mesma posição de Pasquale, evolução é sinônimo de deturpação, ou mesmo de extermínio da “língua materna”. Diante disso, numa atitude salvacionista, muitos se unem em favor de uma das normas da língua portuguesa, designada por eles como norma “cultura”¹⁹, tomando-a como língua portuguesa, soberana e absoluta, e adotando uma atitude preconceituosa contra todos os que utilizam outra variedade em suas interações sociais. Nessa perspectiva, todos os usos que contrariam as regras da gramática normativa, a qual apresenta uma descrição dessa norma culta e a apresenta como verdade inquestionável, são considerados erros.

Também a lingüística, que busca, dentre outros objetivos, refletir sistematicamente, com métodos e teorias próprios, sobre as línguas, faz circular, sobre a língua, discursos bastante diversos. Circulam discursos que opõem algumas disciplinas entre si, como a pragmática e a análise do discurso, no que se refere, em especial, à questão do sujeito e mesmo dentro de uma mesma disciplina há discursos divergentes. Tais discursos costumam circular em espaços restritos, como, por exemplo, nas publicações específicas das áreas, nas salas de aula das universidades, nos eventos científicos. Porém, apesar do desenvolvimento crescente da lingüística, de suas contribuições nos mais variados campos do conhecimento, o poder de penetração dos discursos produzidos pelos estudos lingüísticos, em

¹⁹ Já faz algum tempo que os lingüistas, especialmente os sociolingüistas, têm chamado a atenção para o descompasso entre as normas tidas como “cultas”, utilizadas atualmente pelos brasileiros e a norma padrão. Os pesquisadores ligados ao projeto NURC têm demonstrado, insistentemente, a necessidade de se adotar, em todas as instâncias comunicativas, novas regras do português brasileiro, observadas nas modalidades escrita e oral da língua utilizadas por falantes tidos como “cultos”.

espaços em que sua presença parece-nos fundamental, tem sido pequeno. Na opinião de Bagno (2001, p. 84), há “uma necessidade urgente de criar ou estreitar as conexões entre a reflexão acadêmica e a prática pedagógica, para reduzir a distância entre o que se aprende na universidade e o que se ensina em sala de aula”.

Nesse sentido, uma concepção de língua que faz uma justa oposição à concepção defendida pelos normativistas que deveria, em nossa opinião, ocupar maior espaço na mídia e lugar de destaque nas aulas de língua portuguesa, é a concepção de língua que a sociolingüística vem desenvolvendo, há certo tempo, por divergir drasticamente do modo como a mídia, certos livros didáticos e certas gramáticas concebem a língua portuguesa.

Importantes estudos sob uma abordagem sociolingüística iniciaram-se, quando, nos anos setenta, uma nova clientela obteve acesso ao ensino formal ministrado pelas instituições escolares, o que, se por um lado, significou uma conquista das classes trabalhadoras, que começaram a ter a oportunidade de se alfabetizar e de participar, pelo menos parcialmente, da cultura letrada, por outro, como bem argumenta Soares (1994, p. 5 e 15), não possibilitou, simultaneamente à democratização do acesso à escola, a democratização da escola. Essa não-democratização, segundo a autora, decorreu da falta de ajustamento da escola à sua nova clientela, o que teria provocado uma crise de linguagem decorrente da convivência de variedades lingüísticas diferentes (umas utilizadas pelas classes média e alta e outras trazidas pelos novos alunos pertencentes às classes populares), com uma conseqüente discriminação das variedades consideradas não-cultas. Tal crise acabou impulsionando uma série de pesquisas, principalmente na área da sociolingüística, que apontava para a necessidade de se rever que

variedades lingüísticas são utilizadas de fato pelos falantes do português no Brasil e que variedade de prestígio, comumente denominada “padrão culto”, pode ser ensinada aos alunos nas escolas e exigida dos cidadãos brasileiros em suas interações verbais mais formais, tanto na modalidade oral quanto na escrita.

Outra contribuição importante da lingüística, especialmente da lingüística aplicada, é a distinção estabelecida entre língua e teoria (gramatical, lingüística, literária). Há uma tradição arraigada nas práticas escolares de se “ensinar” teoria em todos os níveis e séries escolares. Há algumas décadas atrás, o que se ensinava era única e exclusivamente a teoria gramatical, mas de uns anos para cá, com a propagação da idéia de que é importante aplicar os estudos lingüísticos ao ensino — o que tem sido lido por muitos (autores de livros didáticos, professores, coordenadores) como uma necessidade de se incluir no currículo de língua portuguesa as teorias lingüísticas — tem-se ensinado, também, teorias lingüísticas. Assim, já se “ensinou” sintaxe gerativa, teoria da comunicação, tópicos da sociolingüística, da lingüística textual e da semântica e, mais recentemente, tem sido incentivado o ensino da língua escrita, da produção de textos, por meio do ensino dos gêneros do discurso, a partir, principalmente, de teorias desenvolvidas pela análise do discurso. É importante frisar que a ênfase não costuma ser dada às práticas, mas à teoria, às nomenclaturas, aos conceitos, tal como acontecia quando só se “ensinava” teoria gramatical.

Quanto ao senso comum, que discursos faz circular sobre a língua? Inicialmente, é preciso esclarecer que entendemos por senso comum “todo enunciado que seja partilhado e reconhecido como verdadeiro pela maioria dos membros de um agrupamento social ou hegemônico em determinada sociedade”.

Ou seja, é de consenso “aquilo que é partilhado pelo conjunto das pessoas de uma sociedade num dado momento histórico”. (BRITTO, 2002, p. 136-138).

Desse modo, atualmente, em nosso dia-a-dia, que conhecimentos sobre a língua são partilhados e considerados verdadeiros pela nossa sociedade? O que vem à nossa memória são as reclamações ouvidas de ex- e atuais alunos, que insistem em dizer que não sabem português ou que acham português muito difícil, além das lamentações de inúmeras outras pessoas que, ao descobrirem a nossa profissão, comentam o mesmo que os alunos e às vezes se desculparam por “não saberem falar corretamente”, justificando que não sabem porque não aprenderam gramática e porque têm muitas dificuldades na “matéria”. Primeiramente, algo salta aos olhos: português não é uma língua? Não é uma língua com a qual as pessoas interagem? Não é ela o veículo através do qual agimos sobre os nossos pares? A resposta “Sim, português é uma língua com a qual interagimos” talvez pareça óbvia em certos discursos, em muitos daqueles que circulam no interior das universidades. Mas, para o senso comum, português é outra coisa, é outra coisa porque está noutro discurso, diferente daquele em que “português é uma língua com a qual interagimos”. No discurso do senso comum, português é, muitas vezes, sinônimo de regras gramaticais. Os nossos alunos e as pessoas que reclamam dizendo não saber português não estão reclamando da “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”²⁰. Estão insatisfeitos porque não aprenderam as regras da gramática normativa “ensinadas” à exaustão nas aulas de língua portuguesa, tidas como imprescindíveis para se falar e escrever corretamente.

²⁰ DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. Aula de português. In: _____. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988.

Como podemos ver, no senso comum circulam sentidos que também circulam na mídia e nos manuais sobre a língua portuguesa. A partir das idéias de Foucault (2002), podemos dizer que a mídia e a escola consideram que o discurso que fazem circular sobre a língua é o discurso verdadeiro. Para Foucault (2002, p. 18), “essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos uma espécie de pressão e como que um poder de coerção”. Assim, a vontade de verdade de que a variedade padrão seja sinônima de língua portuguesa, distribuída discursivamente na escola e pelos meios de comunicação, exerce, também sobre o senso comum, uma pressão bastante grande, condicionando os indivíduos a se filiarem a tal discurso.

Em *Portos de Passagem*, Geraldi (1993) afirma, reiterando o pensamento foucaultiano, que “como não há verdade, mas se está numa verdade, as exclusões dos discursos “falsos” são definidas historicamente”. No caso que analisamos, essa definição histórica tem um marco importante no período colonial. Com a colonização do Brasil por Portugal, adotaram-se como modelos para as descrições e normatizações gramaticais autores clássicos portugueses e, apesar de as práticas escolares revelarem, já há algum tempo, o fracasso do ensino das regras gramaticais e da variedade tida como padrão (em razão de haver diferenças gritantes entre a variedade descrita na gramática normativa e as variedades cultas utilizadas hoje pelos brasileiros), algumas escolas e outras instituições (dentre elas, a mídia) têm insistido na defesa do ensino, através da teorização gramatical, de uma variedade lingüística que, hoje, não pode mais ser tida como padrão da língua portuguesa no Brasil.

5.1.1. Certo e errado X adequado e inadequado

Candidatos ao vestibular parecem estar, em diversos aspectos, numa fase intermediária, de passagem: adolescentes, em sua maioria, são ainda não-adultos; não são considerados cultos, mas basta que ingressem em cursos de graduação para serem considerados como tais; entre o ensino médio e o ensino superior. E quanto ao que escrevem? Seus textos, escritos nesse momento de transição, também transitam? O que sua escrita revela a respeito da produção e circulação dos discursos sobre a língua portuguesa? A que discursos se filiam? Aos discursos científicos da lingüística, aos discursos veiculados pela mídia, pelos manuais de língua portuguesa e pelas gramáticas normativas, aos discursos do senso comum?

Observemos os trechos seguintes, extraídos das respostas dadas à letra **a** da primeira questão e à letra **a** da quarta questão da prova de língua portuguesa do processo seletivo 2004:

- 1) "... critica **a má linguagem** observada por algumas autoridades que as usam fora do padrão normal (norma culta) da língua portuguesa". (PS 2004/ Questão 01a)
- 2) "O sentido é que as línguas vão desaparecendo, e utilizando uma **linguagem feia, popular** e a verdadeira linguagem se transforma em línguas mortas como a dos índios e hoje se falam o nosso português". (PS 2004/ Questão 04a)
- 3) "Os termos estão sendo criticados, porque **o emprego dessas palavras não foi bem usado**, ocorreu aí um **erro de linguagem**". (PS 2004/ Questão 01a)
- 4) "Se forma pelo **mau uso da língua** sua abreviações". (PS 2004/ Questão 04a)
- 5) "Devido **a linguagem errada**, usada por autoridades públicas. Pessoas que fazem **mal uso da língua portuguesa**". (PS 2004/ Questão 01a)
- 6) "O que está criticando é o **mal uso**, aliás o **uso incorreto da língua** pelas autoridades, **não há preocupação de se falar corretamente**". (PS 2004/ Questão 01a)
- 7) "pode ser o **vocabulário mal-falado** [...]". (PS 2004/ Questão 04a)

Ao lermos trechos como esses em que aparecem adjetivos como “má” e “feia” e advérbios como “mal” para desqualificar a língua portuguesa, não podemos deixar de notar aí evidências de um discurso que, ao invés de usar critérios lingüísticos, classificam “os fatos da linguagem com base em categorias éticas e estéticas [...] De um lado, opõe-se o bom (correto) ao mau (incorreto) uso da língua, de outro, o belo ao feio na linguagem”. (BARROS, 1997, p 32). São evidências de um discurso purista que “se articula em torno de um binômio, cujos termos se apresentam sempre em pólos antagônicos: um termo negativo, usado para designar a língua ‘errada’, em oposição a um termo positivo, para a língua ‘certa” (BAGNO (2001, p. 74).

Apesar de não serem muitas as respostas que trazem tais adjetivos e o advérbio “mal”, a relação de oposição comentada por Barros (1997) aparece num número bastante expressivo de respostas, como se vê abaixo:

- 8) “Porque **devemos preservar** cultura lingüística **as palavras corretas**”. (PS 2004/ Questão 04b)
- 9) “**Os dois termos estão sendo usados de forma incorreta.** (...) **E muitos não sabem fazer o uso correto**”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 10) “... **elas estão escritas de formas incorretas...**”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 11) “Por que **estão empregados incorretamente nas frases**”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 12) “... **utilização incorreta das palavras**, pois as mesmas dão sentido errado frase”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 13) “...o secretário de Energia do rio de janeiro (...) **não se importando com a forma correta de escrever** a circular”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 14) “Porque **estão sendo usados de maneira incorreta**”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 15) “Porque as **palavras estão empregadas de forma incorreta**”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 16) “A língua deve ser preservada para que **outras pessoas possam vir a utilização de forma correta** e conseqüentemente proporcionando a continuação da língua culta aos demais”. (PS 2004/ Questão 04b)
- 17) “Porque os temas propostos **estão sendo usados de formas incorreta** não expressão do secretário”. (PS 2004/ Questão 01a)

- 18) “[...] o secretariante é visto pela sociedade como **alguém que deve falar corretamente o português** [...]”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 19) “A língua deve ser preservada porquê **o certo é fala corretamente e não pela metade da língua** para que no futuro seja melhor e não uma “língua morta”. (PS 2004/ Questão 04b)

Nesses exemplos, seja pelo uso do prefixo **–in**, indicando idéia de negação, seja pelo uso do próprio advérbio de negação, os candidatos abordam o tema do atropelo da comunicação por parte de uma autoridade da vida pública que fez uso das palavras “eficientização” e “eficientizados” como exemplo de incorreção (mau uso) das palavras do português. Nos exemplos a seguir ocorre o mesmo. Porém, ao invés do uso de prefixo ou de advérbio de negação, empregou-se a palavra **errado (a) (s)** com função predicativa ou adverbial.

- 20) “... estão sendo criticados com a finalidade de tentar corrigir os **erros que as pessoas tem de se comunicar, de se expressar**”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 21) “...para chamar a atenção dos leitores sobre os **erros de portugueses conscientizando-os a falarem corretamente**”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 22) “Está sendo criticado pela forma com que ele **usa o português totalmente errado** [...]”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 23) “Porque são **empregados de forma errada**”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 24) “Os termos “eficientização” e “eficientizados” estão sendo criticados pela **forma errada com que estas palavras foram colocados**. E esta linguagem seria uma ofensa ao português”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 25) “**Essas palavras estão sendo criticadas por serem faladas erradas**, por pessoas que deveriam pronunciar o português corretamente [...]”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 26) “Porque estão **errados**”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 27) “Devido a **muitas pessoas não saberem usar uma linguagem correta** [...]”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 28) “Estão sendo criticados porque estão **errados**”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 29) “[...] para chamar atenção da fala, porque **a maioria falam erradas**”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 30) “São **palavras usadas de forma errada** na comunicação com o popular”. (PS 2004/ Questão 01a)

Tanto num caso como no outro, a noção de erro observada advém daquela concepção de erro da gramática normativa em que erro é visto como tudo aquilo que não está de acordo com a variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem. Nos exemplos acima, os candidatos falam em erro, em incorreção, remetendo-nos ao discurso da gramática normativa, dos meios de comunicação e ao discurso do senso comum conseqüentemente. No imaginário das pessoas que se filiam a essa formação discursiva, como já dissemos, língua portuguesa e norma culta são, muitas vezes, tomadas como equivalentes, a língua é tida como homogênea e a variação e a mudança são consideradas desvios, erros, não-língua.

É claro que não devemos desconsiderar, como já adiantamos quando analisamos a primeira questão do processo seletivo 2004, que o fato de haver trechos nas questões das provas como “finalidade de **ridicularizar** a linguagem”, “**atropelam** a comunicação”, “o emprego dos termos “eficientização” e “eficientizados” está sendo **criticado**”, “**Reescreva** o último parágrafo de acordo com a norma padrão”, “**substituindo** as palavras **inadequadas** a esse nível de linguagem por outras” permite ao candidato fazer uma leitura segundo a qual a banca daria ênfase ao fato da linguagem e/ou da comunicação ser alvo de ridicularização, atropelos e críticas. Se, diante das críticas à inadequação da linguagem por parte de autoridades públicas, solicita-se que o aluno **reescreva** ou, melhor dizendo, **procure adequar** o último parágrafo do texto à norma padrão, isso leva os vestibulandos (A) a fazer da banca (B) uma imagem segundo a qual B sabe usar corretamente as palavras da língua portuguesa (entendida por A como invariável e imutável), não comete erros em seu uso e, principalmente, avalia negativamente quem erra (seja esse falante uma autoridade pública ou um candidato ao vestibular). Assim, criam-se condições para que os vestibulandos

construam um simulacro do discurso materializado nos enunciados acima. Nesse simulacro, reescrever é traduzido por corrigir e a palavra **inadequados** é lida como **errados**. Nesse ponto, vale lembrar Maingueneau (1997, p. 120), para quem há duas formas de se ler um enunciado de determinada formação discursiva, em seu “direito” e em seu “avesso”. Lida a face direita, significa que o enunciado pertence ao próprio discurso, mas se lido o seu avesso, mostra-se a distância que o separa dos outros discursos. Ou, nas palavras de Fiorin (2006, p. 24), “um enunciado é sempre heterogêneo, pois ele revela duas posições, a sua e aquela em oposição à qual ele se constrói. Ele exhibe seu direito e seu avesso”.

Há, ainda, aqueles casos em que os candidatos fazem referência à falta de correção em relação à pronúncia da língua portuguesa, talvez devido a uma crença popular de que certas formas variantes da língua são tidas como um erro de pronúncia em relação à língua escrita, como se fala e escrita não fossem duas modalidades lingüísticas que possuem características e particularidades próprias, como se não devesse haver nenhuma diferença entre as duas e como se devêssemos pautar nossa fala a partir da escrita.

- 31) “Essas palavras estão sendo criticadas por serem faladas erradas, por pessoas que **deveriam PRONUNCIAR o português corretamente** [...]”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 32) “Uma língua deve ser preservada, porque através da linguagem, podem falar e entrarem em qualquer lugar que seja, por isso **devemos sempre usar um PRONUNCIAMENTO mais complexo**”. (PS 2004/ Questão 04b)
- 33) “O crescimento de **pessoas que não sabem PRONUNCIAR corretamente a língua portuguesa**”. (PS 2004/ Questão 04a)
- 34) “O sentido metafórico, é porque **as pessoas estão deixando o PRONUNCIAMENTO correto da língua para falar palavras erradas**”. (PS 2004/ Questão 04a)

Outros vestibulandos referem-se às dificuldades de falantes da língua portuguesa não apenas em relação à fala como também em relação à escrita.

- 35) “A maioria dos brasileiros **não sabem falar direito a língua português e nem expressão suas escrita corretamente**”. (PS 2004/ Questão 04a)
- 36) “A linguagem hoje em dia é **muito difícil de falar corretamente**, [...] muito choram por **não saber falar e nem escrever nossas línguas**”. (PS 2004/ Questão 04b)

No entanto, como era de se esperar, em razão da interpenetração dos discursos, esse discurso preconceituoso e normativista sobre a língua não é o único a se revelar nas respostas produzidas pelos candidatos. Os textos produzidos pelos vestibulandos acabam revelando-se um espaço *sui generis* para o confronto de discursos antagônicos a respeito da língua portuguesa. O discurso da lingüística, segundo o qual não há o certo e o errado em se tratando do uso das variedades lingüísticas, e sim há adequação e inadequação em decorrência de fatores tais como quem são os interlocutores, em que contexto se dá a interação etc, está também presente nas respostas dos candidatos, como mostram os exemplos a seguir:

- 37) “Porque **contrariam as normas da linguagem, sendo usados de maneira inadequada**”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 38) “... estão sendo criticados **devido ao uso inadequado de seus empregos nas frases**”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 39) “...**linguajar não adequado as formas cultas de comunicação** usando termos inadequados de expressão”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 40) “... usam **termos os quais não são adequados** para o tipo de frase...”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 41) “Porque se nós não preservarmos, sempre vão aparecer outras línguas e **nunca vamos ter uma língua padrão**”. (PS 2004/ Questão 04b)
- 42) “Por que ela não esta falando na **forma coloquial** na forma que todos nos falamos diariamente”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 43) “Porque **está sendo usada na linguagem popular ou seja no coloquial**”. (PS 2004/ Questão 01a)

- 44) “[...] por causa que **não respeitamos as normas lingüística**”. (PS 2004/ Questão 04a)
- 45) “Porque **peessoas que não domina a linguagem culta, que usa-se mas a coloquial, quando querem falar bem, acaba ficando pior**”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 46) “Porque está fora da **norma padrão**”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 47) “Porque **são duas palavras que são usadas raramente na linguagem culta**”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 48) “O termo usado é a **linguagem coloquial, informal** usada por autoridades é incorreto, uma vez que dificulta a compreensão dos ouvintes [...]”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 49) “[...] **o que se vê é um bombardeio sob a linguagem culta**”. (PS 2004/ Questão 04a)
- 50) “**Não só a cultura esta sendo morta mas também a norma culta [...]**”. (PS 2004/ Questão 04a)
- 51) “O sentido metafórico da expressão “línguas mortas” equivalem a **desvalorização de certas línguas em relação a outras, ditas padrões**”. (PS 2004/ Questão 04)
- 52) “[...] a criação de novas palavras e **o uso da linguagem coloquial frequentemente faz com que a linguagem culta deixe de existir [...]**”. (PS 2004/ Questão 04a)
- 53) Uma linguagem de gírias e sem fundamento nenhum, completamente ao contrário de **uma língua culta**”. (PS 2004/ Questão 04a)

Para as questões até aqui discutidas, vale considerar dois fatos importantes abordados por Possenti (1996, p. 33), os quais devem ser observados, especialmente pelos profissionais que pretendem ter uma visão mais adequada do fenômeno da linguagem:

(a) todas as línguas variam, isto é, não existe nenhuma sociedade ou comunidade na qual todos falem da mesma forma; b) a variedade lingüística é o reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades existe alguma diferença de *status* ou de papel entre indivíduos ou grupos, estas diferenças se refletem na língua. (Possenti, 1996, p. 33).

Alguns vestibulandos, com o uso de termos como “**normas**”, “**inadequada**”, “**não-adequado**”, “**adequados**”, em vez de “certo” e “errado” inserem-se numa formação discursiva contrária à comentada anteriormente. Nessa

formação discursiva, a língua portuguesa não é tida como homogênea, há variedades lingüísticas e há regras para o uso de uma ou outra variedade. Quando não se seguem tais regras, diz-se que o uso foi inadequado, devido a diversos fatores.

Outros enunciados, obtidos a partir da leitura das respostas dos candidatos, também podem servir de argumento em favor da tese de que discursos antagônicos permeiam seus dizeres. Por um lado, temos trechos como os que seguem: “... **os políticos não se preocupam em fazer uso da forma culta da língua...**”, “... **tais termos não existem na nossa linguagem culta**”, “Porque **os termos não estão de acordo com a norma culta da língua**”, “... indicando o **mau-uso da norma padrão** da língua portuguesa”, “... demonstrando o **descuido pela norma padrão da língua**”, em que os vestibulandos revelam ao menos conhecer termos como “norma culta” e “norma padrão”, os quais nem sempre são reconhecidos por aquela formação discursiva em que a língua portuguesa é vista como uniforme. Por outro lado, porém, em trechos como “Porque são **palavras que não fazem da norma culta e correta da língua portuguesa...**”, está presente a concepção de que a norma culta é a variedade correta da língua portuguesa, enquanto todas as demais são erradas.

Já nos casos que apresentamos a seguir, toma-se “norma padrão” como sinônimo de “norma culta” e “erro” como sinônimo de “inadequação”.

- 54) “... critica a má linguagem observada por algumas autoridades que as usam fora do **padrão normal (norma culta)** da língua portuguesa”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 55) “... está sendo **usado de maneira errada, inadequada na língua portuguesa...**”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 56) “... por não serem termos escritos na **forma padrão** ou **culta** das palavras”. (PS 2004/ Questão 01a)

Sabemos, no entanto, que erro e inadequação são utilizados em formações discursivas antagônicas bem como “norma padrão” e “norma culta”. Na lingüística, por exemplo, segundo Faraco,

a expressão *norma culta* deve ser entendida como designando a norma lingüística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial por aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social.

[...]

A cultura escrita, associada ao poder social, desencadeou também, ao longo da história, um processo fortemente unificador (que vai alcançar basicamente as atividades verbais escritas), que visou e visa uma relativa estabilização lingüística, buscando neutralizar a variação e controlar a mudança. Ao resultado desse processo, a esta norma estabilizada, costumamos dar o nome de norma-padrão ou língua-padrão. (FARACO, 2002, p. 40)

É como se nesses enunciados fosse veiculada mais de uma posição-sujeito, pois são mobilizadas, de forma indiferente, diferentes designações que, a rigor, pertencem a formações discursivas que se opõem.

Através de uma relação de substituição parafrástica, parece ressoar o mesmo “sob diferentes designações”. Ocorre o que Indursky (1999) denomina de “efeito de neutralização”, o qual resulta em um efeito discursivo importante, pois acaba por imprimir uma direção ao sentido — norma culta e erro — em detrimento da outra — norma padrão e inadequação. (INDURSKY, 1999, p. 185).

5.1.2. Mudanças lingüísticas e globalização

Segundo Rajagopalan (2003, p. 25), herdamos, do século XIX, alguns conceitos básicos relativos à linguagem, quando imperava o lema ‘Uma nação, uma língua, uma cultura’. No entanto, para ele, diante da realidade vivida no novo

milênio, caracterizada por “fenômenos e tendências irreversíveis como a globalização e a interação entre culturas”, tais conceitos não são mais capazes de corresponder à realidade.

Uma das causas do desaparecimento de algumas línguas e culturas, segundo alguns dos candidatos, é a globalização e o uso das novas tecnologias. A modernização em algumas culturas, com a globalização e a aquisição de novas tecnologias, tais como telefones e computadores, estaria interferindo de modo nefasto nestas comunidades culturais, levando ao desaparecimento de línguas, como as indígenas (substituídas pelo português em consequência do processo de globalização) e “à escassez da cultura”.

- 57) “... **estão desaparecendo inclusive a língua dos índios que hoje falam muito o português**, pois **as tribos estão se modernizando** cada vez mais com **novas armas, telefones, redes de computadores**, a língua indígena está quase morta”. (PS 2004/ Questão 04a)
- 58) “A expressão ‘línguas mortas’, se forma devido **a escassez da cultura**, pois, **com a globalização e o avanço tecnológico, as línguas estão sendo deixadas de lado**’, não há mais o seguimento da nossa própria cultura”. (...) que a nova geração não se perca no ‘mundo da tecnologia’, esquecendo de carregar consigo a própria cultura”. (PS 2004/ Questão 04a)
- 59) “Línguas mortas quer dizer **desaparecimento dos valores culturais** de cada povo, região..., **principalmente depois da globalização...**”. (PS 2004/ Questão 04a)
- 60) “**Com o mundo globalizado as pessoas através dos meios de comunicação irão falar somente uma língua universal** para facilitar o relacionamento entre as pessoas”. (PS 2004/ Questão 04a)

Algumas partes negritadas nos trechos acima são marcas explícitas de discursos bastante difundidos, seja em conversas informais, ou em jornais, telejornais, revistas etc, de que várias línguas do mundo irão desaparecer em detrimento de algumas poucas ou quem sabe de uma única língua, promovida ao papel de língua universal. De acordo com esses discursos, devido à globalização, há

uma constante interação verbal entre falantes de línguas distintas, promovendo alterações lingüísticas e culturais e até mesmo o desaparecimento de algumas línguas e culturas em favor de outras.

Há, segundo Rajagopalan (2003, p. 61), “quem fale em termos de ‘glotofagia’ (Calvet, 1974), ‘lingüicídio’, ‘matança lingüística’, ‘canibalismo lingüístico’ (Phillipson e Skutnabb-Kangas, 1995) e ‘genocídio lingüístico’” (Day, 1980)”. Nesse discurso, “o desejo de manter a língua pura se traduz no medo mórbido de ‘contaminação’ com as demais línguas e na desconfiança em relação a qualquer tipo de contato com elas”. (Rajagopalan, 2003, p. 91).

Ancorados numa outra formação discursiva, vários lingüistas acreditam, tal qual Rajagopalan (2003, p. 130) que “... o contato com outras línguas não só não é prejudicial, mas, pelo contrário, é extremamente vantajoso e imprescindível para o crescimento e, até mesmo, a sobrevivência, de qualquer língua”. Como diz o autor: “Faz parte da cartilha da nossa disciplina a idéia de que as línguas obedecem às suas próprias leis. Elas evoluem, se renovam, se ajustam a novas exigências de comunicação e de contatos com outros povos” (Rajagopalan, 2003, p. 100).

Novamente, o que vemos, então, nas respostas dadas pelos vestibulandos às questões da prova de língua portuguesa, é a aparição manifesta de um discurso que se opõe àquele defendido com bastante freqüência nas falas de muitos lingüistas. Outra vez, predomina, na constituição dos textos dos candidatos, uma formação discursiva cujos espaços privilegiados de circulação são os meios de comunicação de massa e o senso comum.

5.1.3. O que circula sobre os estrangeirismos e gírias nas respostas

Alguns vestibulandos preocupam-se com o uso exagerado de estrangeirismos e de gírias que, segundo eles, estão substituindo o modo correto de se expressar através da linguagem culta, fazendo com que a língua portuguesa corra riscos. Vejamos os trechos em que o discurso contrário aos estrangeirismos, especialmente aqueles advindos do inglês, encontra lugar nos enunciados por eles proferidos:

- 61) “O sentido metafórico da expressão ‘**línguas mortas**’ se da por causa do uso do **estrangeirismo exagerado que invade cada vez mais a sociedade**” (PS 2004/ questão 04a)
- 62) “‘Línguas mortas’ se refere às **línguas que deixaram ou que vão deixar de existir, possivelmente pelo domínio da língua inglesa [...]**.”(PS 2004/ Questão 04a)
- 63) “[...] se forma devido a **nossa língua estar à mercê do estrangeirismos. A língua universal é o inglês, a tendência é as outras línguas perderem espaço [...]**.”(PS 2004/ Questão 04a)
- 64) “Forma-se no sentido de que hoje em dia **são raras as pessoas que fala o português** corretamente sem gírias e principalmente **sem a influência do inglês, no século 21 se continuar desse jeito nós não falaremos mais português e sim o inglês**”. (PS 2004/ Questão 04a)
- 65) “[...] a **incorporação de outras formas lingüísticas**. E aos poucos **nos perdendo, por exemplo, dentro do estrangeirismo?**”. (PS 2004/ Questão 04a)

Alguns candidatos demonstram preocupação com o que lhes parece ser uma “**invasão**” do inglês nas diversas comunidades lingüísticas. Com o “**domínio**” da língua inglesa, nossa língua “**perde espaço**”, ficando “**a mercê**” de toda sorte de estrangeirismos, dizem eles.

Em razão de não encontrarmos no córpus analisado evidências da presença de um discurso antagônico a esse, no que diz respeito à questão da incorporação de

palavras estrangeiras à língua portuguesa, é importante reconhecermos que um discurso contrário costuma ser defendido com veemência por muitos lingüistas. Bagno (2000, p. 61 *apud* Rajagopalan, 2004, p. 24), por exemplo, assevera que “o uso da língua não precisa de legislação. A língua é um sistema auto-regulador, ela mesma dá conta de suas necessidades. Ela mesma acolhe o que tem de serventia e descarta o que é dispensável”. Sobre a incorporação de termos de outras línguas em tempos de globalização, Possenti (2000, p. 86 *apud* Rajagopalan, 2004, p. 24-25) adverte que “dentro de anos, digamos, um século, talvez os analistas de então digam que o português se enriqueceu soberbamente nos tempos da globalização, tornando-se ainda mais adequada para atender às necessidades dos falantes”. De modo contundente e um tanto irônico, Rajagopalan afirma que:

tal como já saudou Gilberto Gil, é preciso não perder de vista que nossa cultura é historicamente antropofágica e, desde que emblematicamente devoramos um bispo chamado Sardinha, seguimos devorando e digerindo o que nos chegar ou for imposto de fora. (RAJAGOPALAN, 2004, P. 25).

Os brasileiros têm acompanhado, mais ou menos ativamente, o embate ideológico travado entre, de um lado, alguns lingüistas e, de outro, o deputado Aldo Rabelo, alguns jornalistas e outros profissionais acerca da utilização de estrangeirismos pelos brasileiros. Lingüistas como Rajagopalan, Bagno, Possenti, Fiorin, Faraco, Perini, dentre outros, manifestaram-se contrários ao projeto de lei apresentado à Câmara pelo deputado citado, o qual prevê ações de cerceamento à entrada e ao uso indiscriminado de palavras estrangeiras no país.

A defesa feita pelos lingüistas é coerente com o entendimento que possuem a respeito do que é e do que não é uma língua. O fato das línguas se caracterizarem pela variação e pela mutabilidade, segundo eles, já inviabiliza qualquer tentativa no

sentido de impedir que palavras estrangeiras sejam integradas ao seu vocabulário. Eles argumentam que boa parte dos empréstimos não se solidifica na prática, são utilizados durante algum tempo e, em seguida, são esquecidos, além disso, a maioria das palavras emprestadas a outras línguas que tem o seu uso bastante difundido entre os falantes do Português acaba por se adaptar às regras fonológicas e/ou morfossintáticas do Português, não trazendo, portanto, qualquer prejuízo “ao idioma nacional”.

Os fenômenos da variação e da mudança não trazem qualquer prejuízo às línguas, visto que, como diz Bagno (2001, p. 83), “[...] as línguas são sistemas autorreguladores, que podem ‘ser deixados por sua própria conta’. Elas são autorreguladoras porque os falantes querem se entender um ao outro e ser entendidos”. Ou, nas palavras de Britto (2002, p.148):

Enquanto produto das interações sociais e históricas, a língua prevalece ou se modifica em função de exigências pragmáticas e da história política e cultural de cada comunidade, não havendo razão para supor que a língua se desestruturará com o afrouxamento das amarras normativas.

Aos lingüistas, parece-lhes claro que, diante da globalização em curso, ao que parece irreversível, todos os povos se encontram, irremediavelmente, entrelaçados, imbricados uns nos outros o que, na opinião dos especialistas, não põe em risco a sobrevivência das línguas minoritárias. Obviamente que, estando os povos, assim, tão próximos, haverá, certamente, trocas mútuas as mais diversas (inclusive no campo lingüístico), levando a uma “mestiçagem” lingüística, “... traço mais visível da identidade lingüística nesses tempos pós modernos” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 61).

Para os vestibulandos, não só o uso de estrangeirismos coloca em risco a integridade da língua portuguesa. O uso de gírias também é tido por eles como uma forma de deturpar o português. Quando o vestibulando diz que o correto é usar a língua culta e não as gírias e que estas colocam em risco o português, inscreve-se no mesmo discurso que condena a utilização de palavras estrangeiras.

- 66) “... **o uso de gírias também faz com que a língua portuguesa corra risco**, assim como várias tribos indígenas que perderam sua própria cultura deixando de falar sua língua” (PS 2004/ questão 04a)
- 67) “Porque **estão substituindo o modo correto se expressar através falada linguagem culta por gírias sem muito sentido**”. (PS 2004/ questão 01)
- 68) “As condição que **a população vem tratando as liguas, através de gírias**, mal colocação das palavras diante de um frase”. (PS 2004/ Questão 04a)
- 69) “A situação e retratada ironicamente devido, a falta de desemprego que leva inúmeras pessoas a ficarem mendigando pelas calçadas das ruas, ao ser ladrões, e até mesmo ficarem **usando palavrões, como gírias**”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 70) “Porque **a nossa língua está perdendo as raízes da formalidade e entrando na informalidade: com tantas girias, que as pessoas dizem tantas palavras que elas mesmas não sabem os significados** das mesmas”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 71) “[...] a cada dia **nossa gramática se encontra mais escassa, cheia de gíria**”. (PS 2004/ Questão 04a)
- 72) “Vem acabando de forma absurda **o nosso português está cada dia mais sendo substituído por gírias [...]**”. (PS 2004/ Questão 04a)
- 73) “**Por uso de gírias** ou acrescentar palavras não existente [...]”. (PS 2004/ Questão 04a)
- 74) Uma **linguagem de girias** e sem fundamento nenhum, completamente ao contrário de uma língua culta”. (PS 2004/ Questão 04a)
- 75) “Forma-se no sentido de que **hoje em dia são raras as pessoas que fala o português corretamente sem gírias [...]**”. (PS 2004/ Questão 04a)

Também em relação às mudanças porque passa a língua portuguesa, alguns vestibulandos mostram-se reticentes. Eles dizem, com certo pesar, que:

- 76) “[...] **muitas palavras que existiam nos séculos passados, hoje já não existem, o que ocorre é uma mudança de palavra para outra com o mesmo significado**”. (PS 2004/ Questão 04a)

- 77) “[...] Tem **várias palavras que foram substituídas, simplificadas e criadas. Tudo esta mudando**”. (PS 2004/ Questão 04a)

Pela leitura dos enunciados apresentados, podemos dizer que o discurso neles veiculado alinha-se ao discurso dos puristas, os quais defendem que não haja mudanças nas línguas. Para os puristas,

São inimigos da língua tanto o povo, com seus calões, os jovens (com suas gírias), os profissionais (com seus jargões, quando introduzem novidades), os estrangeiros (com suas palavras que poluem a língua), os metidos a besta (submetidos a modismos como o gerundismo). (POSSENTI, 2003, p. 77).

“Uma das poucas verdades indiscutíveis em relação às línguas sobre a qual não pode haver nenhuma dúvida”, nas palavras de Possenti (1996, p. 38), é que “não há língua que permaneça uniforme. *Todas as línguas mudam*”. Os vestibulandos estão nesta verdade. No entanto, discordam das mudanças, das alterações por que passam “palavras” e “significados”. Condenam tais mudanças como também a criação de novas palavras, como confirmam os próximos enunciados, pois, noutro discurso, naquele em que se inserem, a mudança da língua é tida como decadência, degeneração, desintegração de um idioma ou de uma variedade de prestígio.

- 78) “[...] **todos (a maioria) das pessoas estão usando palavras que elas mesmas inventam, as formas certas da Lingüística seria extinta** no vocabulário brasileiro”. (PS 2004/ Questão 04a)
- 79) “[...] **a criação de novas palavras** e o uso da linguagem coloquial **frequentemente faz com que a linguagem culta deixe de existir [...]**”. (PS 2004/ Questão 04a)

Na verdade, parece que são várias as facetas de Um e de Outro discurso. Num discurso a língua é apresentada como imutável, invariável, homogênea. Defende-se, em conseqüência, a língua padrão culta e o não-uso de estrangeirismos e gírias em nome de uma língua pura e imutável, livre de influências externas. No outro, a língua é vista como mutável, variável e heterogênea. Defende-se, portanto, que existem variedades lingüísticas, mudanças lingüísticas e que o uso de estrangeirismos e de gírias pelos falantes do português apenas contribui para a evolução da língua.

5.1.4. Os discursos sobre a origem lingüística

Vejamos os seguintes trechos retirados de respostas dadas à questão 04 da prova de língua portuguesa 2004:

- 80) “Para manter **a verdadeira origem, as características reais**, a cultura, de cada povo” (PS 2004/ Questão 04a)
- 81) “Pois, desta forma estará **preservando a origem, a tradição, os costumes de cada povo...**” (PS 2004/ Questão 04b)
- 82) “**Cada língua tem sua origem**, para que não fica só no papel e na memória temos que manter ela viva” (PS 2004/ Questão 04b)
- 83) “O sentido metafórico da expressão ‘línguas mortas’, quer dizer que **a cultura lingüística de cada raça, região e até mesmos países estão se desfazendo, morrendo aos poucos, perdendo suas originalidades**” (PS 2004/ Questão 04a)
- 84) “Com as modificações das línguas **as histórias de mundo, de raças e povos vam perdendo suas origens**” (PS 2004/ Questão 04b)
- 85) “Que no futuro ainda possamos falar do nosso feito, falando outras línguas, mas **nunca fugindo das origens**”. (PS 2004/ Questão 04a)
- 86) “Pois **as pessoas estão fugindo de suas origens e deixando-as de lado**”. (PS 2004/ Questão 04b)
- 87) “[...] é **a linguagem que pode esclarecer como tudo originou**”. (PS 2004/ Questão 04b)

- 88) “A cultura de um povo ou seja uma raça no **seu modo de falar** que **ao longo do tempo fugiu completamente de sua origens**”. (PS 2004/ Questão 04a)
- 89) “**Para não perder as origens**, tipos de línguas que possa não existir mais futuramente”. (PS 2004/ Questão 04b)
- 90) “[...] **não se deve apagar a origem. pois preservando a linguagem estamos retratando a língua originária**. (PS 2004/ Questão 04b)
- 91) “[...] forma-se no sentido de **esquecermos as nossas origens** [...]”.(PS 2004/ Questão 04a)
- 92) “**Uma língua deve ser preservada conforme sua origem** respeitando seus costumes, cultura [...]”. (PS 2004/ Questão 04b)
- 93) “Uma língua deve ser preservada porque **se não nos conscientizarmos, perderemos nossa verdadeira origem** [...]”.(PS 2004/ Questão 04b)
- 94) “‘Línguas mortas’ significa que nesse sentido as línguas vão se acabando. **Com o passar do tempo vai mudando esquecendo da original** [...]”. (PS 2004/ Questão 04a)
- 95) “Porque a **língua representa a origem de um povo** com sua respectiva cultura”. (PS 2004/ Questão 04b)
- 96) “Pois **a língua representa** a cultura, **origem** e a história de um povo”. (PS 2004/ Questão 04b)

A que discursos (s) remetem os enunciados acima? Que significados assume no interior desse (s) discurso (s) a palavra “**origem (s)**”? Borba (2004, p. 1000) apresenta para o verbete “**origem**” as seguintes acepções: “princípio, começo; procedência; fonte de onde provém uma palavra, etimologia; naturalidade, nacionalidade; nascente de um rio, fonte; causa, motivo”. Mas haveria, então, um princípio, um começo, a procedência da cultura da brasileira e da língua portuguesa, caso seja essa uma possibilidade de leitura para o que escrevem os vestibulandos. Seria o caso de considerar como origem da língua portuguesa o latim? Ou teríamos que nos lembrar de como se constituiu (e ainda se constitui) a língua portuguesa no Brasil, com todas as influências recebidas em toda a sua história (indígena, africana, francesa, inglesa, italiana, japonesa etc.). Se olharmos para esse percurso histórico de influências por que passou a língua portuguesa no Brasil e a cultura brasileira, haveria um ponto, um momento em especial que pudesse ser tomado como original?

Além da língua, para alguns candidatos, deveriam ter suas origens preservadas **“a cultura lingüística”, “as culturas e as civilizações”, “as histórias de mundo, de raças e povos”, “a nossa identidade e nossos valores”**.

- 97) “É através da nossa língua que podemos **preservar nossa identidade e nossos valores** [...]”. (PS 2004/ Questão 04b)
- 98) “E pelo fato da **cultura lingüística está acabado** [...]”. (PS 2004/ Questão 04a)
- 99) “[...] é o fato das pessoas não reconhecerem que **esse fato está acabando com nossa cultura** [...]”. (PS 2004/ Questão 04b)
- 100) “É uma comparação da **extinção das culturas e civilizações** que acontecem em nosso mundo atual”. (PS 2004/ Questão 04a)

Já quando um candidato escreve “... e também a língua materna. Isso é muito **gratificante para o Brasil, preservar as origens**” (PS 2004/ Questão 04/ P 21), a língua materna parece estar sendo apresentada como sinônimo de **“origem”**. Há outros trechos em outras respostas que parecem permitir mais facilmente que estabeleçamos a relação entre “origem” e “língua materna”. Vejamos:

- 101) “Porque as variedades linguísticas estão acabando, **as pessoas estão esquecendo o valor da sua língua de origem** preocupados em falar outros idiomas” (PS 2004/ Questão 04a)
- 102) “A expressão **“línguas mortas” dá o sentido da língua portuguesa que está perdendo sua origem**” (PS 2004/ Questão 04a)
- 103) “A língua deve ser preservada (...) **para que as pessoas possam saber a origem de que foram criadas** e terem orgulho...” (PS 2004/ Questão 04b)
- 104) “**...as línguas estão sendo esquecidas perdendo sua origem...** sendo substituída por outras pelo inglês, espanhol, português... (...) **A língua deve ser preservada para não perder sua origem...**” (PS 2004/ Questão 04a)
- 105) “**Está acabando as línguas, já não se fala, igual a sua origem**, se é português, fala diferente, japonês não fala japonês se foi criado no Brasil fala igual aos outros brasileiros” (PS 2004/ Questão 04a)
- 106) “... mesmo aprendendo outra língua **todos tem que ter sua língua de origem preservada e mantida como a principal**” (PS 2004/ Questão 04b)
- 107) “**A língua deve ser preservada, porque ela é fator determinante da origem do ser...**” (PS 2004/ Questão 04b)

Quando lemos esses trechos em que os candidatos relacionam a “**língua de origem**” a outros idiomas, parece-nos que, aqui, estão defendendo a preservação da língua materna. Uns mostram-se reticentes com a aprendizagem de uma língua estrangeira, provavelmente em razão do que já discutimos anteriormente, ou seja, pelo fato de considerarem as outras línguas um perigo para a integridade da língua portuguesa. Outros, no entanto, como exemplifica o trecho “... mesmo aprendendo outra língua **todos tem que ter sua língua de origem preservada e mantida como a principal**” (PS 2004/ Questão 04/ P 50), apostam na convivência pacífica entre a língua materna e uma segunda língua.

5.1.5. A terminologia gramatical e da lingüística

Em 2002, chamou nossa atenção o fato dos vestibulandos utilizarem, excessivamente, a nomenclatura gramatical ao responderem as questões. Na 2ª etapa do processo seletivo 2002, a questão 07 da prova de língua portuguesa iniciava-se pela remissão à capa da revista **Época** (17 set. 2001). A capa dessa revista aparecia junto a outras de duas revistas de circulação nacional, **Veja** (18 set. 2001) e **Istoé** (19 set. 2001), tendo em comum o tema: os atentados contra os E.U.A no dia 11 de setembro do mesmo ano. Pedia-se ao candidato que ampliasse, a partir do sentido obtido pela interação entre o verbal e o não-verbal, presentes na referida capa, a manchete “Guerra contra o terror”. Primeiramente, o vestibulando deveria acrescentar somente uma expressão nominal; depois, uma expressão nominal e uma expressão verbal; e, por último, deveria explicar “como é possível recuperar os elementos lingüísticos que se encontram subentendidos”.

Apenas a título de exemplificação, vejamos alguns trechos de enunciados desenvolvidos como resposta à questão²¹ “[...] como é possível recuperar os elementos lingüísticos que se encontram subentendidos?”.

- ❑ “Através da **concordância** entre as palavras”;
- ❑ “É preciso utilizar o **artigo** e o **verbo de ligação**”;
- ❑ “Através da **voz passiva analítica e sintética**”;
- ❑ “É possível recuperar elementos lingüísticos subentendidos **fazendo perguntas ao verbo**”;
- ❑ “Através dos **pronomes relativos**”;
- ❑ “Evidenciando os verdadeiros **adjetivos**”;
- ❑ “Fazendo uma frase **verbo-nominal**”;
- ❑ “[...] é necessário retirar os **sufixos**”;
- ❑ “Usando o **aposto**”;
- ❑ “Através da **função apelativa**”;
- ❑ “Através dos **elementos da comunicação**”;
- ❑ “Perguntando ao **verbo** de onde, pra quê e pra quem”;
- ❑ “Acrescentando as terminações **ismo** na palavra terror”
- ❑ “Observando a **anáfora** e a **catáfora**”;
- ❑ “Usando o **signo lingüístico** formado de **significante e significado**”;
- ❑ “**Intertextualizando**”.

Ora, se na letra c da questão 07, pede-se uma explicação de como é possível recuperar os elementos lingüísticos que se encontram subentendidos, talvez bastasse o candidato dizer que tal acontece pela interação entre o verbal (palavra) e o não-verbal (imagem), ou seja, bastaria, quem sabe, desenvolver parte da própria questão apresentada na prova. No entanto, parece que movidos pelo desejo de atingir os objetivos de quem elaborou a prova, na tentativa de agradar aos professores de língua portuguesa (seus interlocutores), e mais, dialogando com a

²¹ Estes exemplos foram coletados no momento da correção das provas.

teoria gramatical que motivou aulas e mais aulas de português na escola nos níveis fundamental e médio, restava-lhes o papel de repetidores dessa mesma teoria.

Principalmente por curiosidade e seguindo de perto o modelo de uma pesquisa realizada por Neves (1991) — em que a autora entrevista professores de língua portuguesa com a finalidade de investigar que conteúdos selecionam para o ensino — distribuimos as ocorrências no seguinte quadro:

Teoria da comunicação	Sintaxe	Morfologia	Classes de palavras	Linguística textual	Linguística geral	Texto e discurso
“função apelativa”	“concordância”	“sufixos”	“artigo”	“anáfora e catáfora”	“signo lingüístico”, “significante” e “significado”	“Intertextualizando”
“elementos da comunicação”	“verbo de ligação”	“-ismo”	“pronomes relativos”			
	“voz passiva analítica e sintética”		“adjetivos”			
	“fazendo perguntas ao verbo”					
	“verbo-nominal”					
	“aposto”					
	Perguntando ao verbo...”					

Observamos então, e com surpresa, que, apesar de o maior número de ocorrências referir-se a conteúdos da área de sintaxe, seguido por termos próprios da morfologia, apareceram termos advindos também de disciplinas da linguística,

tais como lingüística textual e análise do discurso, algo que não havia aparecido na pesquisa realizada por Neves (1991).

Segundo Neves (2002, p. 256), “já houve um tempo em que deslumbradamente se acreditou que as teorias desenvolvidas na ciência lingüística substituiriam a malfadada e malfalada **gramática tradicional**, nas escolas de ensino médio”. A autora lembra, inclusive, que “muitos autores transplantaram para livros didáticos as árvores da gramática gerativo-transformacional [...]”. No entanto, para ela, “desses decalques [...] felizmente, parece que já se desistiu [...]”.

Os enunciados apresentados acima e os que passamos a analisar agora revelam que, infelizmente, se considerarmos que se os vestibulandos usam determinada nomenclatura é porque tiveram aulas em que o seu uso foi freqüente, a autora pode estar equivocada. É bem provável que não se transplantem mais para os livros didáticos as árvores gerativo-transformacional, mas não porque se desistiu de ensinar teoria gramatical e/ou lingüística, mas porque, atualmente, outras teorias têm merecido a preferência de autores de livros didáticos e de muitos professores.

Vejamos, então, os enunciados obtidos pela análise do cópús definido para a pesquisa:

- 108) “**Coesão e coerência**”. (PS 2003/ Questão 07a)
- 109) “Planos => **substantivo**
Para => **preposição**”. (PS 2003/ Questão 07a)
- 110) “Como um **complemento** para o **sujeito**”. (PS 2003/ Questão 07a)
- 111) **Advérbio de tempo. Adj. Adnominal**
Adv. Ligação”. (PS 2003/ Questão 07a)
- 112) “depois – **adjunto adverbial de tempo**
- > **verbo**”. (PS 2003/ Questão 07a)
- 113) “Por conter uma **justaposição**”. (PS 2003/ Questão 07a)

- 114) “**A subordinação**”. (PS 2003/ Questão 07a)
Advérbio de tempo: Na frase tem o significado de missão cumprida [...]”. (PS 2003/ Questão 07a)
- 115) “[...] **complemento nominal**”. (PS 2003/ Questão 07a)
- 116) “Fatores:
Verbo => Tem vista, indicou estado;
Adjetivo => demais, qualificou-o”. ((PS 2003/ Questão 05a)
- 117) “O fato da palavra “vista” apresentar **ambigüidade** é provocada pela sua má colocação, assim como do **verbo** acompanhante. (PS 2003/ Questão 05a)
- 118) “Os fatores que tornaram a palavra “vista” ambígua é pelo motivo de vir antecedida por um **verbo**, tendo assim um sentido ambíguo”. (PS 2003/ Questão 05a)
- 119) “repetição do mesmo **substantivo**”. (PS 2003/ Questão 05a)
- 120) “Estratégia de marketin utilizando o **substantivo** para formação de rima”. (PS 2003/ Questão 05b)
- 121) “**O verbo** ter tem que estar acompanhado da palavra nesta porque do contrário a frase perde o sentido principalmente no anúncio de ver alguma coisa, nesse caso o do Rio de Janeiro que apresenta vista maravilhosa em questão de lugares”. (PS 2003/ Questão 05a)
- 122) “Por ser uma **metáfora** ou seja, uma ilusão visual”. (PS 2003/ Questão 05b)
- 123) “Porque não têm **concordância**, o uso da palavra está irregular e de difícil compreensão”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 124) “Os termos usados não estão empregados na **concordância** com isso deixam o sentido diferente ...”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 125) “Porque o secretário usa a palavra eficiência no sentido de **verbo**”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 126) “Por esta em **forma imprópria**...” (PS 2004/ Questão 01a)
- 127) “Por que está usando um método de ironizar a linguagem: a **metáfora**” (PS 2004/ Questão 03 a)
- 128) “Faltou além da **coerência**, o erro gramatical...” (PS 2004/ Questão 01a)
- 129) “... por se tratar de **derivados do adjetivo ‘eficiente’**” (PS 2004/ Questão 01a)
- 130) “Está sendo criticado, devido as duas palavras terem sentido iguais, ou seja foi um caso de **arredondância**”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 131) “Porque “eficientização” e “eficientizados” está em uma discução, uma **metáfora** [...]”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 132) “O emprego dos termos “eficientização” e “eficientizados” criticam as autoridades que querem falar bonito e acabam caindo no ridículo. O que eles falam às vezes não possuem **coesão** e muito menos **coerência**”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 133) “Pela **forma nominal** à que se refere”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 134) “Você não vai acreditar, acabo de ser despedido
Verbo
Oração subordinada, transitiva direta, e objeto direto”. (PS 2004/ Questão 03b)
- 135) “Você não vai acreditar, acabo de ser despedido!
Oração subordinada”. (PS 2004/ Questão 03b)

- 136) “Pelo fato de estarem escritos no **plural**”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 137) “Porque “eficientização” e “eficientizados” são palavras que não foram escritas com a **concordância** adequada [...]”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 138) “Porque o termo eficiente é **invariável**”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 139) “Está sendo criticado porque houve um erro gravíssimo em **concordância verbal**”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 140) “Porque os termos passam uma idéia de **incoerência**”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 141) “Ambos estão sendo criticados pela **falta de concordância** com as frases”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 142) “Por não estar havendo **concordância** com o resto da frase”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 143) “Devido que ele está sendo usado desta forma, eles foram empregados de forma **incoerente**”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 144) “[...] Não são vistos como **concordância** e não se encaixam no contexto, portanto não devem ser usados”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 145) “Os irmãos Coen não se abstem ao criticar a respeito dos americanos. Usou uma **figura de linguagem** chamada **eufemismo**”. (PS 2004/ Questão 02a)
- 146) “O emprego dos termos eficientização e eficientizados está sendo criticado por causa do erro de **concordância nominal**”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 147) “O trecho mostra a falta de **coerência** e a má colocação da palavra, tornando-a uma frase com **ambigüidade** e sem sentido”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 148) “Os termos “eficientização” e “eficientizados” está sendo criticado devido o seu mal uso, tornando uma frase sem **coerência**, sem lógica”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 149) “Por ter usado termos que não consta na lingua portuguesa a partir da palavra eficientizar acrescentou outras **variações** outro **genero**”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 150) “Os dois trechos citados empregam tempos diferentes em pronúncia do verbo eficientizar. A palavra “eficientização” vêm nos mostrar a pronúncia no **tempo indicado futuro do presente** e o termo “eficientizado” no **tempo indicado pretérito imperfeito**”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 151) **Primeira oração** / **Segunda oração**
 “Você não vai acreditar, acabo de ser despedido!”
Sujeito **Adj. Adn. de negação** **V.T.D.** **predicado nominal**”.
 (PS 2004/ Questão 03b)
- 152) “**Concordância verbal**”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 153) “O resenhista critica, e ironiza a produção dos irmãos Coen utiliza-se do **recurso metalingüístico**”. (PS 2004/ Questão 02a)
- 154) “Você não vai acreditar, acabo de ser despedido.
Conjunção aditiva”. (PS 2004/ Questão 03b)
- 155) “[...] Se utilizam da **metalingüagem**”. (PS 2004/ Questão 02a)
- 156) “Controversa, usa a **metáfora** e as oposições”. (PS 2004/ Questão 02a)
- 157) “Para exemplificar o autor se vale **figura de linguagem** como exemplo: **Metáfora Humor Negro**”. (PS 2004/ Questão 02)
- 158) “Acredite no que te digo, fui despedido hoje”.

Oração simples". (PS 2004/ Questão 03b)

- 159) "É uma forma de exagero, **é uma hiperbole**". (PS 2004/ Questão 04a)
- 160) "Você não vai acreditar, **acabo de** ser despedido.
Verbo conj. adversativa verbo". (PS 2004/ Questão 03a)
- 161) "Você não vai acreditar, **acabo de** ser despedido!
Conjunção". (PS 2004/ Questão 03b)
- 162) "Você não vai acreditar, **acabo de** ser despedido
Verbo verbo de ligação V.T.D". (PS 2004/ Questão 03b)
- 163) "Pelas **figuras de linguagem [...]**". (PS 2004/ Questão 04a)
- 164) "O sentido metafórico da expressão "línguas mortas" forma-se pela **concordância** de um **substantivo** comum com um **adjetivo [...]**". (PS 2004/ Questão 04a)

Tomando como modelo a pesquisa realizada por Neves (1991), distribuímos as ocorrências em um quadro para uma melhor visualização:

Pontuação	Sintaxe	Classes de palavras	Morfologia	Linguística textual	Semântica
"aspas"	"concordância"	"substantivo", "preposição"	"justaposição"	"Coesão e coerência"	"Metáfora"
	"concordância"	"verbo"	"derivados do adjetivo 'eficiente'"	"coerência"	"arredondância"
	"sujeito"	"advérbio de tempo"	"forma nominal"	"coesão"; "coerência"	"metáfora"
	"adjunto adnominal"	"advérbio de ligação"	"plural"	"incoerência"	"metáfora"
	"adjunto adverbial de tempo"	"verbo"	"invariável"	"incoerente"	"figura de linguagem"; "eufemismo"
	"subordinação"	"advérbio de tempo"	"variações"; "gênero"	"coerência"	"ambigüidade"
	"complemento nominal"	"verbo"; "adjetivo"	"tempo indic. do fut. do presente"; "tempo indic. pret. imperf."	"coerência"	"recurso metalingüístico"
	"oração subord., transitiva direta, e objeto direto"	"verbo"			"metalinguagem"
	"oração subordinada"	"verbo"			"metáfora"
	"concordância"	"substantivo"			"figura de linguagem"; "metáfora"
	"concordância verbal"	"substantivo"			"hipérbole"
	"concordância"	"verbo"			"figuras de linguagem"
	"concordância"	"verbo"			
	"concordância"	"conjunção aditiva"			
	"concordância nominal"	"substantivo"			

	“primeira oração”; segunda oração”; sujeito; adj. adn. de negação”; “V.T.D.”; “predicado nominal”	“verbo”; “conjunção adversativa”; “verbo”			
	“concordância verbal”	“conjunção”			
	“oração simples”	“verbo”			
	“verbo de ligação”	“substantivo			
	“V.T.D.”	“adjetivo”			
	“concordância”				

A análise das respostas produzidas por ocasião dos processos seletivos 2003 e 2004 nos leva a discordar, portanto, de Neves (2002), pois percebemos que os candidatos utilizam, com uma frequência maior do que poderíamos imaginar e de maneira geralmente equivocada, não apenas a nomenclatura gramatical como também termos da lingüística na construção de suas respostas, revelando que não se desistiu dos decalques em relação à lingüística no ensino de língua portuguesa.

Dado esse enfoque às análises, podemos dizer que os vestibulandos procuram evidenciar, assim, um saber, uma competência sobre o fazer metalingüístico. Tentam, portanto, demonstrar essa competência com a explicitação de conceitos referentes ao que consideram pertinente e/ou intrínseco à disciplina língua portuguesa e, por conseqüência, a uma prova de língua portuguesa. Provavelmente são esses os conceitos gramaticais e lingüísticos que consideram constitutivos do universo de saber dos professores corretores da prova de língua portuguesa, interessados em avaliar as respostas e que são, em última instância, sua verdadeira audiência.

Segundo Brait (1997, p. 45-62), “a construção do texto, também no nível temático, mas não só nele, acontece enquanto construção de relações sociais entre sujeitos, incluindo a construção de ‘imagens identitárias’ e a representação da situação em que estão envolvidos [...]”. Desse modo, foi possível analisar o fazer

metalingüístico presente nas respostas através dos conceitos relativos especialmente à sintaxe, às classes de palavras e à morfologia, mas também à semântica, a sociolingüística, à lingüística textual etc., como elementos constitutivos de um discurso, ou seja, como parte do imaginário que cerca certo discurso dos vestibulandos, em que se pretende “de-monstrar” determinados “conhecimentos lingüísticos privilegiados pela sociedade num dado momento histórico”, a saber “conhecimentos teóricos” adquiridos nas aulas de língua portuguesa, as quais, ainda hoje, privilegiam ou, ao menos, garantem um bom espaço para o ensino de teoria, seja da gramática normativa seja da lingüística. Sobre o ensino de gramática, Neves (2002, p. 257) afirma que “[...] Em pesquisa que realizei com 170 professores do ensino médio (Neves, 1991), verifiquei que 100% deles “ensinam” gramática”. [...] “os professores mantêm as aulas sistemáticas de gramática como um ritual imprescindível à legitimação de seu papel”.

Feitas estas considerações, verificamos que alguns apontamentos de Athayde Júnior (2001, p. 21) sobre o gênero redação escolar servem para a análise que ora fazemos do gênero questões de prova discursiva (de língua portuguesa no processo seletivo da UFG). Segundo o autor, em outros gêneros discursivos, há um conjunto de pistas fornecidas pelo sujeito-autor aos leitores para que esses construam sua compreensão do texto. Com o gênero redação escolar, e podemos afirmar que também com o gênero questões de prova discursiva, não ocorre apenas isso, na medida em que a escola, o professor e o próprio gênero funcionam como instâncias enunciativas com grande poder de penetração, condicionando sobremaneira o trabalho do candidato no momento da prova, o que acaba por fornecer aos seus leitores (banca corretora), sobretudo indícios de que sabe operar

com pistas, pois já possui uma imagem do que a banca quer ver sendo utilizado.

Nas palavras do autor,

[...] ao contrário do produtor de um texto efetivo, o que o sujeito-redator fornece não são “pistas para uma compreensão (de seu texto)”, mas sim uma “compreensão das pistas (previamente estipuladas)” e é com base nestas pistas de “compreensão de pistas” que ele é corrigido e avaliado pela escola. Nesse sentido, os textos produzidos no gênero redação escolar são muito mais um exercício de de-monstrar a um outro (o professor) “um saber-fazer” imitativo do que a prática efetiva de um “fazer-saber-discursivo” (ATHAYDE JÚNIOR, 2001, p. 21).

Como vimos nas análises feitas até aqui, parece haver uma tentativa por parte dos vestibulandos de se alinhar aos discursos que permeiam as aulas de língua portuguesa, os quais são veiculados, principalmente, nas salas de aula pelos professores. Nesse sentido, segundo Geraldí (1993, p. 70), os vestibulandos assumem a “doutrina” de seus interlocutores segundo a imagem que têm da mesma. O candidato, imaginando que a banca tem suas preferências (doutrina), assume-as “para obter uma avaliação positiva”.

As considerações feitas pelo autor valem para a teorização gramatical e lingüística efetuada nas respostas, para os pontos de vista apresentados pelos vestibulandos a respeito de língua, linguagem, norma, língua culta, erro, inadequação etc., como também para a veiculação de certos discursos nas respostas dos alunos em decorrência da presença de certos temas nas questões elaboradas para a prova de língua portuguesa.

Assim, a escrita dos candidatos revela-se constitutivamente heterogênea. Além da presença de discursos relativos a questões lingüísticas, como os analisados acima, estão presentes outros discursos, os mais diversos, ligados às temáticas abordadas nos textos que fazem parte dos comentários das questões elaboradas

pelas bancas. Também nesses casos, ao assumirem um discurso ou outro, parece haver a preocupação dos candidatos em se alinhar ao discurso que imaginam ser aquele com o qual a banca se identifica.

5.2. Discursos outros

Além de a análise das respostas revelar o forte diálogo entre os discursos presentes nos textos dos vestibulandos com discursos vários sobre língua e linguagem – o que é plenamente justificado por se tratarem de questões de uma prova de língua portuguesa, as quais, com freqüência, trazem textos que se voltam para temas relativos à língua portuguesa, às línguas e à linguagem de maneira geral – deixando entrever algumas imagens construídas por eles acerca de inadequações e/ou erros lingüísticos, das gírias, dos empréstimos, dentre outros, permite que reconheçamo-las como um rico material para a análise de outros tantos diálogos que se instauram entre as respostas produzidas pelos candidatos e outros tantos discursos materializados em textos produzidos socialmente sobre assuntos como: o governo, os políticos, os problemas do país, o desemprego, as mulheres brasileiras, o povo brasileiro etc. O fato de haver, na parte do comentário das questões, textos que abordam ou tangenciam um desses temas costuma ser razão suficiente para alguns candidatos opinarem sobre os mesmos, em geral apresentando os lugares mais comuns sobre eles, mesmo quando a solicitação da questão caminha noutra direção.

5.2.1. Da indignação social contra os políticos

Um discurso que apareceu nas respostas dos vestibulandos diz respeito a uma indignação social que faz ressoar velhos, mas rememorados discursos cujo veio argumentativo caminha na mesma direção, a saber, a defesa de que o governo, o presidente da república, os políticos, a administração pública, no Brasil, são incompetentes, desonestos, exploradores, irresponsáveis. Ao invés de cumprirem as promessas feitas nas campanhas, trabalhando em prol da coletividade, pelo bem do povo brasileiro, estariam se beneficiando, segundo os vestibulandos, ilícitamente, através da obtenção de privilégios para si próprios.

Recentemente, o Ibope Opinião, a pedido da revista **Veja**, realizou uma pesquisa cujo objetivo era descobrir o que pensam os brasileiros a respeito de seus deputados e senadores. Segundo Carneiro e Pereira (2007, p. 48), “o estudo mostra que, embora a maioria dos entrevistados considere o Congresso fundamental para a democracia, a imagem dos que hoje o habitam não poderia ser pior”. De fato, os índices obtidos com a pesquisa parecem expressar, com fidelidade, o que se ouve diariamente e de maneira informal, da população brasileira sobre os políticos. O estudo revelou que, para os brasileiros, os deputados e senadores representam e defendem mais os seus próprios interesses (63%) e os interesses dos grupos políticos (31%) do que os interesses e desejos da sociedade (3%)²². Além disso, uma imensa parcela de brasileiros (84%) acha que os parlamentares trabalham pouco.

No entanto, segundo a pesquisa, “mais constrangedor do que isso, só os adjetivos que os entrevistados selecionaram para classificar os seus representantes.

²² Não sabe/ não opinou (3%).

Pela ordem: desonestos (55%); insensíveis aos interesses da sociedade (52%); e mentirosos (49%)”. Além desses, outros adjetivos bastante lembrados pelos entrevistados foram: oportunistas (45%) e preguiçosos (31%).

Analisando os enunciados do corpúsculo em que se materializa um discurso depreciativo em relação aos políticos, vemos que os argumentos que os candidatos levantam para criticar os governantes praticamente coincidem com aqueles que podem ser apreendidos dos resultados da pesquisa publicada pela **Veja**.

Nos enunciados que seguem, os vestibulandos revelam sua opinião quando defendem a idéia de que não é prioridade do governo atender os anseios da sociedade.

- 165) “[...] expressão despojada do então **presidente, alheio a qualquer compromisso antes pregado**”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 166) “O Brasil em sua maioria é visto com um país de políticos corruptos, de uma **política não comprometida com a sociedade**”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 167) “Porque **primeiro eles depois o país**. E como dizer eu tenho o poder, por que vou preocupar com os outros”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 168) “Porque **a iluminação pública é algo primordial em qualquer município, sendo o mínimo que o governo pode oferecer**”. (PS 2004/ Questão 01)
- 169) “A situação retratada mostra que **o governo não faz nada para melhorar, não cria empregos sem estudos com 1º grau**. Precisa-se dar uma chance aos que precisam”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 170) “... **ao invés do presidente dar emprego e aumentar o emprego** não tinha tanta gente passando fome”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 171) E é uma ironia que **os políticos fazem com a situação do desemprego dos brasileiros**”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 172) “[...] **dirigentes sociais**, que se diz fazer: se preocupa as cidades , mas **esquece do seu próprio povo com as péssimas condições sociais**”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 173) “**O serviço do Governo e muito tardio é escasso**, o autor Elio Gaspari critica esse governo usando essas palavras”. (PS 2004/ Questão 01a)
- 174) “[...] pelo fato desse **problema social** ser tão grave; e acaba sendo **ignorado pelo órgão governamental**, pois este **assiste ‘assustado’ mas embora intacto diante deste problema tão grave**”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 175) “Porque **o governo devia ajudar a quem precisa de verdade** não a quem já tem muito e quer ficar com muito mais”. (PS 2004/ Questão 03a)

- 176) “Porque por mais grave que seja essa realidade no Brasil, **poucos são os investimentos feitos para esse problema**”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 177) “porque **o governo brasileiro esta sempre prometendo em acabar com o desemprego**”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 178) “Porque se trata de **um grave problema social, em que os governantes não solucionou esta questão**”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 179) “[...] porque **entra mandato e entra mandato cada vez com pessoas ‘diferentes’ mas que não mostra trabalho suficiente**”. (PS 2004/ Questão 03b)

Como vemos, os candidatos defendem que a sociedade anseia por melhores condições de vida, iluminação pública, educação, emprego e culpam o governo, os governantes, o presidente, os políticos, porque, em sua opinião, eles não têm trabalhado para atender as expectativas e desejos da população.

Os vestibulandos demonstram uma sintonia com o que pensam os brasileiros entrevistados pelo Ibope Opinião não apenas ao revelarem certa indignação com o fato dos governantes não trabalharem em prol da sociedade, como também ao se referirem aos políticos como mentirosos. Outra característica dos políticos destacada pelos candidatos é a irresponsabilidade. Vejamos os enunciados em que essas características atribuídas aos políticos aparecem:

- 180) “Fazendo planos para sua nova eleição, **quais serão as mentiras que vão inventar para a população**”. (PS 2003/ Questão 07a)
- 181) “**O Brasil ainda não encontrou seu caminho na procura de governantes sérios e responsáveis** que exige a nação. Muita corrupção, impunção e hipocrisia”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 182) “[...] eles **iludem o povo com falsas promessas**. Depois de eleitos **viram as costas para o povo e esquecem o que foi prometido**” (PS 2003/ Questão 07a)
- 183) “[...] no Brasil **alguns não leva a sério as administração pública**”. (PS 2003/ Questão 07b)

Assim como na pesquisa apresentada pela **Veja** — em que os políticos (deputados e senadores) são acusados de representar e defender mais os seus

próprios interesses (63%) — em alguns trechos das respostas elaboradas para a questão 07 da prova discursiva de língua portuguesa do Processo Seletivo 2003, ao enunciarem, os vestibulandos acusam o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso de cuidar apenas de seus próprios interesses. Segundo os candidatos, o ex-presidente utiliza vias escusas para atingir esse objetivo. Explorando o povo brasileiro, o então presidente estaria aproveitando o cargo para obter privilégios e “vida boa”.

- 184) **“Encher seus bolsos com dinheiro do povo e curtir o dinheiro com mais autos prazeres com luxo, enquanto a sociedade vive na pobreza”.** (PS 2003/ Questão 07a)
- 185) **“O que o presidente fará depois de cumprir o seu mandato, será viagens e descansos merecedores em paraísos fiscais”.** (PS 2003/ Questão 07a)
- 186) **“[...] como se dissesse, como será maravilhoso aproveitar tudo que o cargo de presidente poderá me proporcionar por exemplo muitas viagens[[...] enfim privilégios e vida boa”.** (PS 2003/ Questão 07b)
- 187) **“O mandato do presidente foi somente para arrecadar dívidas financeiras para seu conforto e para sua viagens para o exterior”.** (PS 2003/ Questão 07a)

Como vemos, em todos os enunciados em que o discurso sobre os políticos encontra-se materializado, atribuem-se valores negativos às ações efetivamente realizadas pelos governantes e valores positivos às que eles deixam de executar. Condenam-se as atitudes individualistas por parte daqueles que foram eleitos para trabalhar na administração pública e cobram-se soluções para graves problemas da sociedade brasileira.

Como vimos na seção anterior, a charge apresentada no comentário que inicia a questão 07 traz a caricatura do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. No entanto, nas respostas analisadas, há uma generalização por parte de boa parte dos vestibulandos, pois, quando se põem a escrever, às vezes nem fazem referência àquele ex-presidente, atacam o governo, os políticos. Assim... de maneira ampla,

generalizada e indiscriminada, como temos visto atualmente no Brasil, em decorrência, principalmente, de constantes escândalos envolvendo personalidades importantes da política, o que tem feito com que a categoria continue desacreditada pela maioria dos brasileiros, como comprovam os índices da pesquisa já citada. Perguntados sobre a porcentagem de bons deputados e senadores em atuação no Congresso Nacional hoje, quase a metade dos entrevistados (43%) respondeu “entre 1% e 10%”, enquanto uma parcela muito pequena (5%) respondeu “entre 51% e 99%”. (CARNEIRO; PEREIRA, 2007, p. 50).

Há outros enunciados que se aproximam aos apresentados acima, pois continua em debate a esfera política. Porém, nesses, os temas são a corrupção e a falta de punição aos políticos corruptos:

- 188) **“Encher seus bolsos com dinheiro do povo** e curtir o dinheiro com mais autos prazeres com luxo, enquanto a sociedade vive na pobreza”. (PS 2003/ Questão 07a)
- 189) **“que no brasil eles podem desfrutar sem perigo de serem descobertos** por causa da **corrupção sem medo. Quem tem dinheiro compra**”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 190) **“Porque todo mundo interliga a política com a corrupção, é difícil acreditar nos políticos, não fazem por merecer tal crédito.** E perante o povo certamente ele não falaria dos **planos com ‘caixa dois’**. Nosso país é considerado um paraíso fiscal”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 191) **“O Brasil serve de piada, por que os nossos governantes se beneficiam do dinheiro público. Fazem o que eles querem e ninguém não faz nada**”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 192) **“Por que infelizmente o nosso país é visto de maneira onde haja muita corrupção [...] e há muita facilidade para se ter uma vida fácil**”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 193) **“Pela simples situação crítica, que deixou a economia do país, pretende continuar organizando maneira de explorar o povo brasileiro**” (PS 2003/ Questão 07a)
- 194) **“Porque o Brasil é visto pelos outros presidentes, como um país exótico e livre. A corrupção é que manda, sendo também um país de pessoas sem caráter**”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 195) **“Por que o Brasil é visto como um país onde tudo pode antes ou depois de qualquer mandato [...]**”. (PS 2003/ Questão 07b)

- 196) “Brasil: exótico em sua: inflação, **corrupção**, falta de segurança pública, saneamento básico e pela marginalidade e conseqüentemente tráfico de drogas”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 197) “O Brasil ainda não encontrou seu caminho na procura de governantes sérios e responsáveis que exige a nação. Muita **corrupção, impunição** e hipocrisia”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 198) “[...] o nosso próprio presidente [...] **quer sugar ainda muito mais do que já retirou do nosso país**”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 199) “O presidente irá se divertir e gastar **o dinheiro que conseguiu pegar dos cofres públicos**”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 200) “Porque no Brasil e considerado o país do não cumprimento das leis, o país onde se vive exoticamente e **não acontece nada com políticos corruptos**, bandidos perigosos. Em outras palavras o **país onde se faz pouco e se ganha muito**”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 201) “O Brasil em sua maioria é visto com um **país de políticos corruptos**, de uma política não comprometida com a sociedade”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 202) “Porque o Brasil por ser também um país exótico e também um **país de muitos políticos corruptos** [...]”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 203) “[...] depois do **enriquecimento ilícito após o seu mandato**”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 204) “[...] não se preocupar com mais nada e com certeza **com o dinheiro que faturou durante o mandato**”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 205) “[...] quando terminar o mandato **pode-se favorecer daquilo que acumulou durante o “mandato”**”. (PS 2003/ Questão 07a)
- 206) “O que **eles poderão fazer depois que saírem do governo cheios de dinheiro**”. (PS 2003/ Questão 07a)
- 207) “[...] **ossos políticos** geralmente quando finaliza um mandato vai descansar ou seja **some** [...] pois ele **já enricou mesmo**”. (PS 2003/ Questão 07a)
- 208) “[...] ele quer sombra e água fresca, deitar e colocar as pernas pro ar. Ele **já ganhou o dinheiro que tinha que ganhar**, agora é descansar”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 209) “[...] Ele pode tirar férias tranqüilo ou **fugir por causa de suas tramóias**, fugir para bem longe sem deixar rastros”. (PS 2003/ Questão 07a)

Nos enunciados acima, o Brasil é apresentado — nas respostas à questão 07 do processo seletivo para ingresso em 2003 (em que FHC diz que pretende conhecer o Brasil por ser um país exótico) — como um paraíso para quem vive de corrupção. Isso se dá, segundo os candidatos, por duas razões principais: na política do Brasil, enriquece-se com facilidade através de atividades ilícitas e não há punição para os corruptos.

A história da política brasileira tem diversas páginas preenchidas por exemplos de políticos que não sofreram punição por seus atos de corrupção. Muitos desses atos, apesar de denunciados por segmentos organizados da sociedade, de amplamente noticiados pelos meios de comunicação e debatidos pela população, ficaram impunes, especialmente pela proteção dada aos políticos pela legislação brasileira, a qual possibilita uma série de expedientes aos acusados que possuem cargos políticos, facilitando-lhes, ou mesmo tornando prescindível a defesa.

Em razão disso, não é tão difícil compreender a constância, nas respostas dos vestibulandos, de enunciados que versam sobre corrupção e impunidade. É outra mostra do diálogo que se estabelece entre seus discursos e os discursos que estão por aí, materializados em tantos e tantos textos, orais ou escritos, que tocam na estreita relação entre política, corrupção e impunidade no Brasil.

Ao perceberem que a questão trata de um tema ligado à política ou que, ao menos, traz um texto que faz referência às ações de um político (como é o caso da questão 7 do Processo Seletivo 2003), os alunos resgatam o que já ouviram e/ou leram sobre o assunto. Assim, apresentam uma imagem dos políticos como sendo corruptos, em decorrência, principalmente, da falta de punição, construindo para si a imagem de um sujeito bem-informado, indignado contra a impunidade e, principalmente, engajado, consciente de seu papel na sociedade.

Para mantermos a comparação que vimos fazendo entre o que se percebe nos enunciados do corpus desta pesquisa e o que disseram os entrevistados pelo Ibope Opinião, enquanto os vestibulandos afirmam que os políticos enriquecem no Brasil às custas de dinheiro obtido, ilegalmente, por meio de corrupção, 37% dos entrevistados, quando indagados sobre “qual animal está mais associado à imagem dos parlamentares”, responderam que é o rato e 28% disseram que é o abutre.

Borba (2004, p. 1172) apresenta, como sinônimos do vocábulo rato, os seguintes termos: “ladrão”, “gatuno”, “quem é desonesto”, “canalha” e para abutre dá como sinônimo, dentre outros, “indivíduo cruel e sem escrúpulo” (BORBA, 2004, p. 10).

5.2.2 Dos problemas sociais do país

Em diversas respostas, deparamo-nos com enunciados em que são tratadas questões relativas aos problemas sociais enfrentados pelos brasileiros, os quais se devem, segundo o que se pode concluir da leitura dos enunciados que seguem, ao fato do Brasil estar entre os países de terceiro mundo:

- 210) “Porque o **Brasil esta ficando longe e para trás dos outros países como Estados Unidos, Japão** e outros, na sua tecnologia, no desenvolvimento social como por exemplo Educação, saúde [...]”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 211) “Porque o Brasil possui uma riqueza grandiosa em todos os recursos, mas **está fora do contexto de ser igual a um país que tem poucas riqueza e é mais desenvolvido economicamente** do que o nosso país”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 212) “A charge quis passar um efeito humorístico, dizendo que **o Brasil é um país atrasado**”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 213) “Porque o Brasil apresenta problemas como por exemplo, a **distância para atingir um patamar estável mundialmente** e o problema da pornografia”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 214) “Porque **apesar do Brasil** ser um país exótico cheio de riquezas naturais... **indústrias; comércios; o país ainda não se tornou de primeiro mundo**”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 215) “Somos **dependentes dos Estados Unidos**, até na **produção e costumes**”. (PS 2004/ Questão 02b)

Nos enunciados acima, compara-se o Brasil a outros países do mundo, como Estados Unidos e Japão, transparecendo a vontade de que o Brasil venha a ser, assim como aqueles dois países citados, também um país de primeiro mundo.

Os vestibulandos assumem um discurso, bastante difundido pela mídia, por exemplo, de que o Brasil está numa posição diferente, ou melhor dizendo, numa posição desfavorável em relação a países desenvolvidos, como vemos pelo uso de termos e expressões como “distante”, “longe”, “para trás”, “distância”, “está fora”, “ainda não se tornou”.

Observemos, nos trechos a seguir, se podemos confirmar o que dissemos quanto ao que os candidatos consideram ser os principais problemas do Brasil ou vivenciados pelos brasileiros.

- 216) “Encher seus bolsos com dinheiro do povo e curtir o dinheiro com mais autos prazeres com luxo, enquanto **a sociedade vive na pobreza**”. (PS 2003/ Questão 07a)
- 217) “O Brasil é um país que nele se encontra bastante diversidade de culturas e **problemas sociais** isso venha talvez enquadrar na palavra exótico”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 218) “[...] país exótico (Brasil), um **país conturbado, cheio de crises, mudança de governo, economia afetada, a violência vem sendo marcante [...]**”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 219) “Por ser **um país longe em todos os sentidos principalmente na economia e social**, que apesar disso ainda tem suas belezas”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 220) “Combater a **fome e o desemprego**”. (PS 2003/ Questão 07a)
- 221) “Porque ele vai administrar o Brasil, país que o elegeu que **passa por problemas financeiro e grande desigualdade sociais**”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 222) “Brasil: exótico em sua: **inflação, corrupção, falta de segurança pública, saneamento básico e pela marginalidade e conseqüentemente tráfico de drogas**”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 223) “O Brasil é um **país com grande índice de pobreza e miséria** em sua maioria populacional; é fato que possui inúmeras belezas, no entanto tais belezas se tornam irrisórias diante da **situação econômica** em que vive”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 224) “Porque ao referir Brasil ele presupoem que é um país que vive de pornografias, abusos sexuais entre pai e filha por exemplo, uma nação que refere as **terríveis crises econômicas**”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 225) “Porque no Brasil e considerado **o país do não cumprimento das leis**, o país onde se vive exoticamente e **não acontece nada com** políticos corruptos, **bandidos perigosos**. Em outras palavras o país onde se faz pouco e se ganha muito”. (PS 2003/ Questão 07b)

- 226) “Demonstra também um ar de descrença quando se relaciona ao país Brasil deve-se pelo fato **das graves crises** e das **grandes dívidas** que o país vem acumulando”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 227) “Porque logo para o Brasil que encontra-se com maior **descontrole inflacionário** e transição presidencial”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 228) “Acabar com a **fome** de nosso país e a **mortalidade infantil**”. (PS 2003/ Questão 07a/)
- 229) “Porque o Brasil enfrenta situações desfavoráveis para um passeio no qual **o país está a beira do abismo**, onde há **sua economia não está em alta e sim em baixa**”. (PS 2003/ Questão 07b)

Ao responderem às questões de língua portuguesa tomadas como cópula dessa pesquisa, os vestibulandos fizeram referência aos mais diversos problemas do Brasil e de seu povo. Nas respostas que elaboraram, fizeram remissão a esses problemas com o uso de termos tais como: “pobreza”, “desigualdades sociais”, “miséria”, “crises”, “crises econômicas”, “violência”, “fome”, “desemprego”, “inflação”, “segurança pública”, “saneamento básico”, “marginalidade”, “tráfico de drogas”, “dívida externa”, “mortalidade infantil”, nenhum dos quais foi tema das questões nem apareceu como tema nos textos utilizados na composição das mesmas. Para nós, no entanto, apesar de seu aparecimento nas respostas não ter contribuído na construção de enunciados que, de fato, respondessem as questões propostas, existem motivações importantes que levam os vestibulandos a seguir esse caminho, as quais precisam ser melhor problematizadas. Como dissemos anteriormente, certas pistas deixadas pelos elaboradores da prova contribuem para que alguns candidatos caminhem por rotas completamente insuspeitadas.

Como vimos acima, existem respostas em que os candidatos tematizam sobre certos assuntos à revelia daqueles que se apresentam nas questões propostas e nos textos que as compõem. No entanto, o que acontece é que os candidatos põem-se a desenvolver o tema em questão (ou aquele que consideram em pauta) através da referência a outros que, possivelmente, vêem como

pertencendo a um mesmo discurso, por exemplo, o discurso em que se desvelam os problemas do Brasil e dos brasileiros.

5.2.3 Do desemprego

O que dissemos acima fica bastante evidente em alguns casos como, por exemplo, quando os vestibulandos, ao responderem uma questão cujo tema é o desemprego (Questão 03/ PS 2004), põem-se a defender a falta de qualificação, o despreparo profissional, a inexperiência etc. como razões para o desemprego no país. Esse discurso que emerge da fala dos vestibulandos é, na opinião de Possenti (2004, p. 371), “um novo discurso no ‘espaço’ emprego/desemprego” no Brasil e data da década de 1990. Segundo ele, trata-se do “discurso da *empregabilidade*, que significa, basicamente, que não se trata de haver ou não postos de trabalho, mas de os postulantes estarem ou não qualificados para ocupá-los”. O discurso defendido pelos vestibulandos alinha-se, portanto, à circulação do discurso, segundo o qual a “pessoa que não consegue um emprego ou não tem sucesso na vida é responsável por seu próprio fracasso: nada a ver com a retração do mercado, com a eliminação de milhares de empregos no processo de privatização de empresas públicas, etc”. (POSSENTI *apud* BAGNO, 2001, p. 68). Seria esse o discurso da empregabilidade, que consiste em se atribuir a culpa pelo desemprego ao próprio desempregado, responsabilizando-o, principalmente, por não possuir qualificações para concorrer às vagas oferecidas pelo mercado de trabalho. Segundo Possenti (2004),

esse discurso não circulava até recentemente, ele é contemporâneo da globalização, dos ganhos de produtividade etc. surge e se sedimenta no interior de novas condições econômicas e trabalhistas, com ênfase nas tecnologias de ponta, que 'exigem' um trabalhador mais 'capacitado' anunciam as TVs". (POSSENTI, 2004, p. 371)

De acordo com Alves (2001, p. 6 *apud* ROSA, 2003, p. 63) o conceito de *empregabilidade* não dá garantia aos indivíduos de que serão integrados plenamente à sociedade, mas acirra a competição num mercado de trabalho já bastante competitivo. No entanto, os meios de comunicação de massa têm argumentado, insistentemente, sobre a necessidade de os indivíduos se qualificarem profissionalmente, realizando cursos de língua estrangeira, de computação, técnicos etc. como se isso bastasse e/ou garantisse uma boa colocação no mercado de trabalho a todos. Para o autor:

Na verdade, o que ocorre é uma operação ideológica sutil de atribuir ao indivíduo – e apenas a ele – o possível fracasso na sua inserção profissional (demonstrando o poderoso recurso da psicologia do neoliberalismo de “culpabilizar” as vítimas).
 (...) Mesmo se todos pudessem adquirir as novas qualificações, o sistema orgânico do capital seria incapaz de absorvê-los. O mercado não é para todos. (ALVES, 2001, p. 6 *apud* ROSA, 2003, p. 63)

Mas não é apenas a mídia a única instância que contribui para fortalecer o discurso da *empregabilidade*. A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) também faz o seu papel na defesa desse discurso ao estabelecer que:

A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Art. 1º, parágrafo 2º);
 A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento o educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 2º).

E apesar de não ser objetivo do Ensino Médio formar profissionalmente os indivíduos, já que não possui um caráter profissionalizante ou técnico, a Nova LDB define, como uma das finalidades desse nível de ensino,

a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (Seção IV, Art. 35, parágrafo II).

Vejamos, então, como muitos vestibulandos deixam transparecer o discurso da *empregabilidade* na escrita que produzem:

- 230) “É irônico porque **SE têm muita oferta** porque então o número de desempregados aumentou tanto. Podemos citar como exemplo: a **falta de qualificação profissional?**” (PS 2004/ Questão 03a)
- 231) “É irônica porque a própria pessoa contratada para oferecer vagas perde seu emprego, portanto caracteriza também o **desemprego por falta de capacitação**, pois ele **ANUNCIA VAGAS** e a única que ele pôde ocupar era a de informar” (PS 2004/ Questão 03a)
- 232) “... **com todos esses empregos o que é pedido nos curriculuns não está enquadrado na vida deles**, não tendo oportunidade de entrar no mercado de trabalho” (PS 2004/ Questão 03a)
- 233) “**Ainda se encontra muitas placas onde empresas procuram empregados qualificados [...]**.” (PS 2004/ Questão 03a)
- 234) “Que **não existem pessoas qualificadas para certos empregos, que podem até existir vagas a qualidade e o nível até mesmo escolaridade é muito baixa**, e hoje em dia está sendo muito exigido”. (PS 2004/ Questão 03a/ P)
- 235) “[...] **a vagas** precisam de **requisitos como segundo grau completo, 3 anos de experiências, etc**”. (PS 2004/ Questão 03a/)
- 236) “[...] por possui **enormes quantidades de vagas oferecidas por inúmeros empregos e mínimas pessoas preparadas para entrarem no mercado de trabalho com mão de obra qualificada**”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 237) “Porque as ofertas de emprego exposta pelos dois protagonistas na verdade é uma crítica feita ao mercado de trabalho na qual, **as agências de empregos disponibilizam ofertas, MAIS** que **a falta de qualificação ou a exigência da empresa não se identifica com o candidato**” (PS 2004/ Questão 03a)
- 238) “A charge relata que o desemprego é grande, porque **a qualificação é pouca. Muita oferta de emprego, MAS baixa qualificação**”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 239) “Porque **mostra a quantidade de vagas e empregos MAS falta pessoas qualificadas para trabalhar**”. (PS 2004/ Questão 03a)

- 240) “Ou a muitas vagas **MAS** são poucas as pessoas qualificadas para o mercado de trabalho”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 241) “Porque o mercado de trabalho tem muitas vagas (empregos) **MAS** e para quem tem um bom estudo (formado) e pelo menos uns três cursos especializados e o mercado hoje prefere quem tem alguma experiência”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 242) “As vagas de empregos existem em proporção ao número de desempregados, **MAS** muitas vezes o candidato não tem a qualificação exigida pelo empregador”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 243) “Porque há muitas vaga, **MAS** exige experiência, uma maior qualificação profissional, o que muitos brasileiros não tem e ficam sem seus empregos”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 244) “[...] Vê-se claramente que há diversas possibilidades de emprego, **PORÉM** não há pessoas qualificadas para preenche-las”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 245) “[...] pelo fato de ter vários empregos **PORÉM** ninguém realmente qualificado”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 246) “por que na verdade **APESAR DO** mercado oferecer vagas, elas não são preenchidas, pela a falta da qualificação dos desempregados”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 247) “[...] Porque **EMBORA** há vagas, ou há emprego os candidatos não são qualificados [...]”.(PS 2004/ Questão 03a)
- 248) “[...] Quer dizer que há empregos no Brasil, **O QUE** não há é gente qualificada para trabalhar”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 249) “Por que no Brasil existem empregos, **O QUE** não existe são pessoas gabaritadas que não tem estrutura para as vagas”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 250) “É por existe empregos e vagas **E** não há candidatos para tantas exigências que as agências de empregos pedem”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 251) “porque há vagas de trabalho **E** poucos profissionais qualificados”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 252) “Ela é irônica porque muitas das vezes os empregos estão sobrando **E** não tem é candidato com uma boa qualificação para preencher a vaga”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 253) “Hoje em dia encontramos na população muita **deficiência em qualificação profissional** e ficam naquela de que “vou tentar se não der certo eu tento outro”. Devido ao baixo nível cultural do país estamos começando a acordar ou seja a despertar para os estudos” (PS 2004/ Questão 03a)
- 254) “Por quê de certa forma o cidadão nunca está preparado diante das **exigências da sociedade onde é oferecido o trabalho por mais informações e experiências** nunca está superando **as exigências do mercado de trabalho**” (PS 2004/ Questão)
- 255) “Porque retrata a realidade da sociedade brasileira, que passa por constante medo do desemprego, em vista que, a globalização contribui também, é a **falta de qualificação profissional**” (PS 2004/ Questão 03a)
- 256) “Porque sempre **a oferta e menor que a procura** e cada vez mais **o trabalhador precisa se qualificar** para adequar ao mercado de trabalho tão concorrido” (PS 2004/ Questão 03a)

- 257) “Porque a cada dia mais **o número de desemprego no Brasil aumenta** devido o grande número da população **sem conhecimento específicos**, por que são **empregos que exigem experiências profissionais com grandes capacitações** e é o que o Brasil não oferece” (PS 2004/ Questão 03a)
- 258) “Porque na sociedade que compomos **muitos estão e são desempregados por causa da qualificação de estudo que não têm**, e o mercado de trabalho procura mão-de-obra com **elevados graus de estudo**”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 259) “A ironia usada e para retratar a falta de emprego e opções, porque **no Brasil não a emprego nem para profissionais formados**”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 260) “[...] Tudo isso se deve **a falta de escolaridade (cultura), do povo brasileiro**”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 261) “O Brasil esta tornando um país industrializado **só quem sobrevive no mercado de trabalho, são os que buscam conhecimento e estar capacitado ao trabalho a onde se não for capacitado não a serviços**”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 262) “**Por não conter mão de obra especializada e o desenvolvimento de mercado exigir mão de obra especializada**”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 263) “[...] porque fala que **os nossos empregados não está qualificados** em seus respectivos empregos [...]”.(PS 2004/ Questão 03a)
- 264) “[...] a única solução do desempregado (na charge) é trabalhar como expositor de anúncios **por não ter quem sabe um grau de escolaridade que hoje o mercado de trabalho exige**”. (PS 2004/ Questão 03)
- 265) “Porque **existem muitas pessoas desempregadas [...]** Porque **existem muitas pessoas analfabetas em nosso país**”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 266) “Hoje em dia não temos mais segurança sobre emprego, você pode ter carteira assinada, anos de serviço, que nada mais isso conta, **alguém melhor e mais qualificado** toma o seu lugar”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 267) “A cada dia que passa fica mais **difícil de arrumar um emprego, pois o mercado de trabalho esta cobrando o grau de escolaridade cada vez maior [...]**”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 268) “[...] para conseguir um emprego **a qualificação do empregado tem que ser melhor. As empresas esigem esperiências cada vez maior e melhor, o empregado tem que ter varias qualificações**”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 269) “[...] ou **a mão de obra não esta qualificada para o preenchimento das vagas**”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 270) “[...] o que parece que **falta é mão-de-obra qualificada**”. (PS 2004/ Questão 03b)

Quando escrevem sobre o desemprego, além de atribuírem, muitas vezes, a responsabilidade pelo problema aos próprios desempregados, os candidatos destacam a dificuldade de certas categorias ao emprego. Segundo eles, os velhos, as pessoas de classe baixa e até mesmo ladrões (“devido à crise econômica que assola o país”) são categorias ainda mais prejudicadas com a falta de emprego.

- 271) “Porque a charge mostra **dois velhos** que estão procurando por emprego, enquanto eles deveriam é estar aposentados”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 272) “Porque são duas pessoas que andam demonstrando vagas no mercado de trabalho. **Estas pessoas são idosas e que não conseguem trabalhos melhores por causa da idade**”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 273) “[...] **as pessoas após 40 anos não tem mais direitos a trabalhar**, porque acham que não tem um rendimento no trabalho e assim são discriminados sendo até mesmo mandado embora”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 274) “Pela **falta de oportunidades oferecidas aos idosos, e jovens** que procuram seu primeiro emprego [...]”.(PS 2004/ Questão 03a)
- 275) “[...] porque **eles não contratam pessoas adultas nem idosas**”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 276) “A charge que disse que **as pessoas mais velhas estão fora do mercados de trabalho [...]**”.(PS 2004/ Questão 03a)
- 277) “Porque **são duas pessoas de idade avançada**. Com certeza **para novamente conseguir um novo emprego, no mundo competitivo e sem emprego onde vivemos vai ser, quase que impossível**”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 278) “No Brasil a uma **discriminação contra as pessoas idosas depois dos 40 já começa a ser rejeitada no trabalho** e pessoas classe baixa sem estudo não consegue um trabalho por causa da discriminação”. (PS 2004/ Questão 03a/ C 164) (PS 2004/ Questão 03a)
- 279) “Porque expõem **velhos trabalhando de oferecer empregos [...]**”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 280) “[...] **Os dois trabalhadores são velhos**, talvez a aposetadoria não dê pra nada”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 281) “Porque o Brasil da valor as pessoas de renda alta, e deixam de lado aquela que tem maior desempenho mas **pelo fato de ser classe baixa acaba perdendo a oportunidade de emprego, e acaba sendo demitido**”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 282) “No Brasil a uma discriminação contra as pessoas idosas depois dos 40 já começa a ser rejeitada no trabalho e **pessoas classe baixa sem estudo não consegue um trabalho por causa da discriminação**”. (PS 2004/ Questão 03a/ C 164) (PS 2004/ Questão 03a)
- 283) “Até **os ladrões está passando por crise de emprego**, pois está se tornando cada vez mais difícil roubar”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 284) “Porque expõe os **ladrões como “símbolos” do desemprego**, ridicularizando. Como se estes fossem os verdadeiros desempregados em nossa sociedade”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 285) “A situação retratada é **irônica pelo fato de um ladrão ter sido despedido**”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 286) “Porque retrata dois indivíduos, aparentemente **bandidos, desempregados**”. (PS 2004/ Questão 03a)
- 287) “[...] e o desenho (linguagem não-verbal), mostrar duas pessoas com placas anunciadoras de empregos e vagas, mas **essas duas pessoas são bandidos, marginais [...]**”.(PS 2004/ Questão 03a)
- 288) “Porque ela vem retratada de uma forma diferente por **dois homens que particularmente são bandidos procurando por um emprego, porque a coisa**

está tão difícil que até os bandidos estão preocupados". (PS 2004/ Questão 03a).

Mas não são somente os problemas sociais do país que são debatidos nas respostas que os candidatos escrevem às questões de língua portuguesa. Em 2003, como resposta, em especial, ao item b da questão 07, muitos foram aqueles que se puseram a falar das belezas naturais do país. Parece-nos que a presença da palavra exótico no texto funcionou como um *link*, a partir do qual os vestibulandos recuperaram e fizeram funcionar discursos bem freqüentes do senso comum sobre o Brasil como um país exótico.

5.2.4 Do Brasil como um país exótico

Muitos candidatos, por exemplo, ao invés de responderem ao que foi solicitado, puseram-se a elogiar o Brasil, destacando, em particular, suas belezas naturais.

- 289) "O Brasil é um país com grande índice de pobreza e miséria em sua maioria populacional; é fato que possui **inúmeras belezas**, no entanto tais belezas se tornam irrisórias diante da situação econômica em que vive". (PS 2003/ Questão 07b)
- 290) "**Exótico** em relação as variedades que podemos encontrar nesta **terra tão formosa**. Por conter **várias belezas naturais**, uma mistura de raças e costumes". (PS 2003/ Questão 07b)
- 291) "Porque o Brasil é um país exótico pelo sentido que **no interior do país como a floresta Amazônica é um lugar exótico** onde ninguém o conheceu". (PS 2003/ Questão 07b)
- 292) "Porque apesar do Brasil ser um país exótico **cheio de riquezas naturais...** indústrias; comércios; o país ainda não se tornou de primeiro mundo". (PS 2003/ Questão 07b)

Nesses enunciados, têm lugar de destaque as “inúmeras” belezas/ riquezas naturais do país. O Brasil é retratado como uma terra formosa e exótica, cujo maior patrimônio é a floresta amazônica. Num país exótico, retratado como um paraíso de belezas naturais, seus habitantes são vistos como sendo também exóticos, diferentes, além de acolhedores, prestativos, um povo de bem com a vida.

- 293) “[...] visão que outros países ver o Brasil como um mundo de diverção, lazer, onde tudo se dá um jeito. Mas principalmente um país que reina a paz, a beleza e o amor. Um **povo que sorrir**, mesmo **quando têm que chorar**, um **povo acolhedor** por natureza”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 294) “Porque o Brasil é um país realmente exótico e distante, muito aconchegante, e as **pessoas são muito prestativas** como não acontece na maioria dos **outros países**, que são de **pessoas frias e calculistas**”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 295) “Sendo o Brasil o país com festas exóticas **um povo apesar de tudo e feliz** que proporciona grandes festas”. (PS 2003/ Questão 07b)

Outras características que fazem do Brasil um país exótico, despertando o interesse das pessoas, são, segundo os vestibulandos, as diversões, as atrações turísticas, com destaque para o futebol, o samba e, principalmente, o carnaval.

- 296) “Porque o **Brasil** é um **país exótico** devido suas **festas de carnaval** que leva imagens da festa para outros países”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 297) “[...] planos depois de mandato indica **ele assistir à alguma fita com carnaval, coisas exóticas**”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 298) “Porque o Brasil é cheio de surpresas e os turistas, quando vem para o Brasil eles sempre voltam, aqui **têm lugares calmos e abadalados**, [...] só não têm conflitos entre países, por isso é conhecido como **um país exótico**”. (PS 2003/ Questão 07b).
- 299) “Ele vê o Brasil como um país de mulheres bonitas **temos o carnaval como uma atração**”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 300) “Para os estrangeiro o Brasil é visto como **o país de diversões**”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 301) “como o Brasil representa para os demais países, como para **festas, carnavais, futebol**, mulheres. Para eles os brasileiros vive em constante **festa**”. (PS 2003/ Questão 07b)

- 302) “[...] passear, ver **atrações turísticas**, mulheres e distante da realidade das pessoas”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 303) “Por ser um país do **samba**, do **futebol** das mulatas”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 304) “Porque o **Brasil**, por ser o **país do carnaval** e do **futebol**, possa ser considerado **exótico**”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 305) “[...] visão que outros países ver o **Brasil** como **um mundo de diversão, lazer**, onde tudo se dá um jeito. Mas principalmente um país que reina a paz, a beleza e o amor. Um povo que sorrir, mesmo quando têm que chorar, um povo acolhedor por natureza”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 306) “[...] o Brasil, devido ao **carnaval**, mulheres semi-nuas”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 307) “Sendo o Brasil o país com **festas exóticas** um povo apesar de tudo e feliz que proporciona **grandes festas**”. (PS 2003/ Questão 07b)

Outra forma da heterogeneidade constitutiva das respostas dos candidatos que pode ser depreendida pela leitura das respostas é aquela em que a mulher brasileira é caracterizada por sua beleza, pela maneira como expõe o corpo, por sua sensualidade e erotismo.

Segundo Souza (2004),

nem índia, nem negra: miscigenada. Essa é a representação da mulher brasileira bonita. As características decorrentes da miscigenação afro-índio-europeu referentes à cor da pele (morena, mulata, parda) vêm seguidas de outras que parecem naturais à mulher típica brasileira. [...] sensualidade, traços marcantes. (SOUZA, 2004, p. 157-158)

A autora destaca que esse discurso sobre a mulher tem raízes assentadas no período da colonização. É um discurso nacionalista em que a mulher brasileira apresenta-se como “possuidora de grande beleza/sensualidade” (SOUZA, 2004, p. 160). Esse imaginário sobre a mulher que ecoa nos dizeres dos meios de comunicação e do senso comum cotidianamente, também faz ressoar seus ecos em alguns enunciados obtidos de respostas consideradas equivocadas pela banca.

- 308) “Porque o **presidente, está pensando nas maravilhas que o sexo nos proporciona**”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 309) “Por que, no Brasil **as mulheres são muito sensuais e fazem de tudo para mostrarem sua sensualidade**”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 310) “Por ele ser um homem do poder, respeitado querer coisas exóticas, **um pouco de sacanagem**”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 311) “Por que infelizmente o nosso país é visto de maneira onde haja [...] **mulheres que se mostram [...]**” (PS 2003/ Questão 07b).
- 312) “Porque ele escolheu o Brasil, por o **lugar de mulheres bonitas e exóticas**”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 313) “Ele vê o Brasil como um país de **mulheres bonitas** temos o carnaval como uma atração”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 314) “Brasil toma uma segunda opção, pois para **se divertir principalmente com as lindas morenas**”. (PS 2003/ Questão 07a)
- 315) “Porque para muitos estrangeiros **o Brasil e visto como o pais** do futebol e do carnaval e **mulheres semi-nuas**”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 316) “Porque, o **Brasil é considerado um país erótico**, por causa das **mulheres peladas** que saem em **Revistas como Playboy** e também em **internet**, pelo mundo inteiro então nosso país e conhecido como País Erótico e também vulgar”. (PS 2003/ Questão 07b/ P 24)
- 317) “O **Brasil** não tem fronteiras é **livre, e cheio de mulheres bonitas**, muitas praias e que os brasileiros são fáceis de dominar”. ((PS 2003/ Questão 07b)
- 318) “O **Brasil e um pais exotico** o pais do carnaval [...] onde há também **as mulheres mais bonitas**”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 319) “[...] pelo presidente considerar o Brasil um país exótico que tem como imagem **mulheres bonitas**, diversão e pouco trabalho”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 320) “Porque o **Brasil apresenta problemas como por exemplo**, a distância para atingir um patamar estável mundialmente e o **problema da pornografia**”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 321) “[...] passear, ver atrações turísticas, **mulheres** e distante da realidade das pessoas”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 322) “Por ser **um país** do samba, do futebol **das mulatas**”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 323) “Porque ao referir Brasil ele presupoem que é um país que vive de **pornografias, abusos sexuais entre pai e filha por exemplo**, uma nação que refere as terríveis crises econômicas”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 324) “É porque no nosso Brasil esta avendo muito **protituição**, quando ele fala exóticos ele quis dizer isto a muitos turistas vindo de fora só para **prostituir as dimenores**”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 325) “[...] o Brasil, devido ao carnaval, **mulheres semi-nuas**”. (PS 2003/ Questão 07b)
- 326) “[...] Brasil e é o país conhecido **exótico** pelas as **mulheres** que o Brasil possui”. (PS 2003/ Questão 07b)

5.2.5 Dos americanos

Outro discurso presente nas respostas diz respeito aos americanos. A resenha do filme americano **O amor custa caro**, apresentada no comentário da questão 2 do processo seletivo 2004, aborda o tema do casamento por interesse. A partir disso, alguns vestibulandos constroem generalizações, as quais fazem parte de representações construídas social e historicamente sobre o povo americano e sua cultura.

- 327) “... **crítica aos americanos que gastam muito com advogados, processos gastam com coisas sem muita importância**” (PS 2004/ Questão 02b)
- 328) “... dos americanos que **usam de quaisquer recursos para tirar vantagens de ordem econômica**” (PS 2004/ Questão 02b)
- 329) “pessoas que vivem num país desenvolvido, onde **o consumismo e o jogo de interesses pessoais prevalecem**” (PS 2004/ Questão 02b)
- 330) “É caracterizado pela **sociedade capitalista, onde dinheiro, poder e beleza são elementos importantes e até indispensáveis em tal sociedade**” (PS 2004/ Questão 02b)
- 331) “Até em filmes, **os americanos tentam mostrar seu lado capitalista, ambicioso**”. (PS 2004/ Questão 02a)
- 332) “Mostra o “**interesse**” do **costume americano e que eles são materialista e não há amor e sim interesses**”. (PS 2004/ Questão 02a)
- 333) “Que são **movidos pelo interesse, e são fixados em poder e dinheiro**”. (PS 2004/ Questão 02b)
- 334) “[...] **a sociedade, principalmente a americana, perdeu seus valores e coisifica o ser humano perante o dinheiro**”. (PS 2004/ Questão 02b)
- 335) “[...] **caracteriza-se como uma sociedade totalmente capitalista**”. (PS 2004/ Questão 02b)
- 336) “[...] ganhar dinheiro com **filmes americanos, que na maioria das vezes não passam nenhuma cultura ou nenhum aprendizado**”. (PS 2004/ Questão 02a)
- 337) “[...] os recursos usados e de que **se for americano vai se destacar e ficar na moda**”. (PS 2004/ Questão 02a)
- 338) “A opinião é de que, já que **os filmes americanos são quase todos iguais** então, teria que diferencia-los não se vale de nenhum recurso, sendo que **os costumes são todos mesmises**”. (PS 2004/ Questão 02a)
- 339) “[...] o ponto de vista é caracterizado pelas **mesmises da cultura do cinema americano**”. (PS 2004/ Questão 02b)

Nos enunciados acima, vimos se destacar um discurso em que os americanos são apresentados como capitalistas, consumistas, materialistas e portadores de uma cultura questionável, pela falta de originalidade que se vê no cinema que produzem. É um estereótipo comumente atribuído a eles, ressoando nas respostas dos candidatos. Nesse caso, as respostas foram consideradas erradas pela banca, pois o que se perguntava na letra a era “qual é a opinião do resenhista sobre a qualidade da produção cinematográfica dos irmãos Coen e de que recurso se vale para exemplificá-la”. É como se os vestibulandos que erraram estivessem respondendo a uma pergunta do tipo: qual é a sua ou qual é a opinião do resenhista sobre os americanos? Quanto à letra b, os enunciados apresentados acima demonstram que os vestibulandos se sentiram à vontade para revelar seu posicionamento, seu ponto de vista sobre a sociedade americana. Não entenderam a questão ou, provavelmente, não tiveram a competência enciclopédica necessária para demonstrar um saber sobre um conteúdo que se apresenta com bastante constância nos programas de língua portuguesa e/ou literatura, os elementos da narrativa.

5.2.6 Do preconceito racial

Na questão 2 do processo seletivo 2004, contribui para a constituição de duas respostas dos vestibulandos outro discurso não-esperado. Na resenha do filme “O amor custa caro”, apresentada como parte do comentário da questão, aparece a seguinte informação, “a dupla [Joel e Ethan Coen] recorre ao humor negro”. Segundo Borba (2004, p. 726), humor negro é o “humor que choca pelo emprego em

situações cômicas, de elementos como morte, doença, desgraças”. Entretanto, levados pela presença do termo “negro” na questão, dois candidatos realizaram leituras erradas, pois, ao invés de lerem “humor negro”, em que o termo “negro” qualifica a palavra “humor”, leram apenas o vocábulo “negro”, tomando como um substantivo, o que os levou à produção de enunciados em que o discurso sobre o preconceito racial aparece.

340) “A opinião do resenhista é que **os americanos são racistas** e que **eles tem obsessão por advogados principalmente se o envolvido for negro ou moreno**”. (PS 2004/ Questão 02a)

341) “[...] **o negro ainda é discriminado mesmo ele sendo talentoso**. Onde **se não é levado em conta a cultura mas sim a discriminação**”. (PS 2004/ Questão 02b).

Conclusão

Conforme levantamos na seção dois, a partir das considerações feitas por Bakhtin, em cada setor de atividade, desenvolvem-se, ao longo da história, formas mais ou menos estáveis de enunciados ou, em outras palavras, gêneros do discurso. Nesta pesquisa, estamos considerando as questões das provas discursivas de língua portuguesa como gênero, assim como as respostas a elas dadas pelos candidatos no momento do vestibular. Pela análise dos manuais do candidato, o que vimos ocorrer, ao longo dos anos, foi o desenvolvimento do gênero questões de prova de língua portuguesa propostas no processo seletivo realizado pela Universidade Federal de Goiás, o qual tem por objetivo, como todos os vestibulares, selecionar e classificar, dentre um número de candidatos, aqueles que nela ingressarão.

Inicialmente, a UFG selecionava seus alunos por meio de provas de múltipla escolha. De 1960, ano de sua fundação, até 1977, realizou a seleção dos candidatos através de questões objetivas. Entretanto, devido ao crescente papel social do vestibular, com ascendência sobre os outros níveis, a pressão para que no vestibular se exigisse cada vez mais o exercício da escrita, para que nos níveis fundamental e

médio se passasse a desenvolver essa modalidade da língua, foi bastante grande, fazendo com que surgissem a prova de redação e as provas discursivas. A partir de 1978, no vestibular da UFG, foi acrescentada a prova de redação. Já as provas discursivas foram instituídas em 1981. Desde então, o vestibular da UFG é realizado em duas fases: uma com questões de múltipla escolha e outra com questões discursivas, além da prova de redação, o que vem exemplificar aquilo de que fala Fiorin (2006, p. 61) quando afirma que as “esferas de ação ocasionam o aparecimento de certos tipos de enunciados que se estabilizam precariamente e que mudam em função de alterações nessas esferas de atividades”. Segundo ele, “à medida que as esferas de atividade se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros desaparecem ou aparecem, gêneros diferenciam-se, gêneros ganham um novo sentido”. (FIORIN, 2006, p. 65).

Com algumas das análises realizadas, pudemos concluir que, no decorrer da história, os conhecimentos sobre a língua, as concepções que se têm dela foram se modificando, produzindo interferências nos conteúdos apresentados nos programas da disciplina língua portuguesa e nas bibliografias indicadas pela Universidade Federal de Goiás. A interferência nos manuais de candidatos do espírito de cada época pode ser notada se avaliarmos que, inicialmente, víamos a predominância de temas diretamente vinculados à gramática tradicional; depois se incluiu o esquema da comunicação, inaugurando um novo espaço para a aplicação dos estudos lingüísticos; mais tarde, deu entrada nos programas a teoria das variedades lingüísticas; em seguida, a lingüística textual também obteve seu espaço no programa, em especial com os conceitos de coesão e coerência e com a ênfase dada ao trabalho com o texto; e, mais recentemente, os programas voltaram sua

atenção à aplicação de alguns estudos da análise do discurso como, por exemplo, a noção de gênero do discurso.

Durante o período em que se sugeriam bibliografias (1975 a 1994), vemos o mesmo movimento: primeiramente apenas gramáticas eram indicadas; mais tarde, elas foram cedendo espaço, paulatinamente, para outras obras: umas relacionadas aos novos textos que serviam de pretexto para as perguntas, como as obras **Os quadrinhos de Cagnin** (1975) e **O que é história em quadrinhos** de Bibe Luyten (1975)²³; outras, teóricas, tais como, **A coerência textual** de Koch e Travaglia (1993) e **Texto e coerência** de Koch e Travaglia (1995), **O texto argumentativo** de Citelli (1994), e outras, de caráter mais prático, voltadas, especialmente, ao trabalho com os textos, como **Para entender o texto: leitura e redação** de Fiorin; Savioli (1993) e **Prática de texto: língua portuguesa para nossos estudantes** de Faraco; Tezza (1992). De uma concepção de língua como expressão do pensamento, característica da gramática tradicional, passa-se, ao menos teoricamente, a conceber a língua como forma de comunicação, com a aplicação de certos pressupostos da teoria da comunicação, para, em seguida, se adotar a concepção que vê a língua como forma de interação, na perspectiva da lingüística da enunciação.

Se considerarmos o vestibular como uma instituição tradicional da educação brasileira, cujo objetivo final não deixa de ser o impedimento do acesso de uma parcela dos candidatos inscritos ao ensino superior — devido ao insuficiente número de vagas —, fácil é admitir as restrições a que estão submetidos os textos

²³ Durante muitos anos, a prova de língua portuguesa do vestibular da Universidade Federal de Goiás foi elaborada com base, exclusivamente, em textos literários. Sob influência da teoria da comunicação, novos gêneros começaram a ter espaço nessa prova, o que explica a sugestão das obras citadas acima.

produzidos pelos interlocutores envolvidos nesse processo: por um lado, a banca que elabora as questões e, por outro, os candidatos que as respondem.

Tais textos são escritos sob imensa pressão, seja pelas formações imaginárias que os enunciadores, banca e candidatos, formam de si, de seus interlocutores, do gênero discursivo em questão e dos temas que abordam; seja pela questão do suporte em que esses gêneros se materializam (caderno de questões para um e caderno de respostas para o outro), pois, devido ao curto tempo que os vestibulandos têm para responder a prova e diante da necessidade de contenção de gastos pelo Centro de Seleção, as questões apresentadas pela banca costumam ser breves e os espaços em branco deixados para que os candidatos escrevam geralmente são curtos.

Com a análise das respostas dos candidatos consideradas erradas pela banca e selecionadas por nós para compor o corpus desta pesquisa, confirmamos a hipótese de que, ao contrário do que ocorre com as questões elaboradas pela banca, caracterizadas tanto pela heterogeneidade constitutiva como pela heterogeneidade marcada²⁴, o diálogo das respostas com outros se dá basicamente de maneira constitutiva. Isso se dá, certamente, em razão de certos condicionamentos que envolvem o processo de escrita. Para começar, a banca dispõe de um tempo bem maior que os candidatos para elaborar seu texto e tem, a sua disposição, extenso material de consulta, o que não é o caso dos vestibulandos, além do que possui maior experiência em atividades de escrita. Além disso, e, provavelmente, o que importa destacar, é que o propósito comunicativo de uns e de outros não é o mesmo, o que acaba por interferir na estrutura de seus textos.

²⁴ Lembramos que em todas as questões analisadas, um gênero de outra esfera de atividade foi inserido nelas, contribuindo em sua composição e caracterizando-as como um gênero em que a heterogeneidade marcada se faz presente.

Quanto aos discursos mais recorrentes nas respostas analisadas, destacamos aqueles voltados para temas relacionados à língua e/ou à linguagem, o que se deve, em parte, ao fato de também as questões da prova de trazerem, na parte do comentário, textos que tratam desses temas: na questão 1 do processo seletivo 2004, o texto apresentado intitula-se **Curso Madame Natasha de Piano e português** de Elio Gaspari e na questão 4 do processo seletivo 2004, o texto que faz parte do comentário é **Unesco reúne grupo para salvar línguas** de Fernando Eichenberg. Diante dessa constatação, concluímos que, tanto as questões quanto as respostas da prova discursiva de língua portuguesa do vestibular da UFG, por se constituírem gêneros do discurso, apesar de não possuírem um único assunto específico, possuem um conteúdo temático, ou seja, “um domínio de sentido de que se ocupa um gênero” (FIORIN, 2006, P. 62), no interior do qual tem espaço, privilegiado, os discursos que falam, descrevem e analisam a língua.

Os discursos sobre a língua e a linguagem materializados nas respostas que compõem o corpus vão de um extremo a outro. Há espaço em certas respostas para o discurso de que existem variedades lingüísticas certas e outras erradas; também tem voz, em determinados textos, o discurso de que é apenas inadequado, mas não errado utilizar determinadas formas da língua em certas situações; há quem defenda que as línguas, além de não poderem sofrer nenhum tipo de variação, são imutáveis, como há, também, quem as reconheça como irremediavelmente suscetíveis à variação e às mudanças; uns defendem que os estrangeirismos e as gírias enriquecem o idioma, outros acreditam que eles o prejudicam, revelando, deste modo, uma atitude purista em relação ao nosso idioma.

De qualquer modo, o que é preciso enfatizar é que não é por se alinharem a um ou outro discurso, aos discursos do senso comum, da gramática tradicional ou

da lingüística que as respostas dos alunos selecionadas por nós foram consideradas erradas e obtiveram nota zero. Os zeros se explicam em razão de leituras erradas que os vestibulandos realizam. Isso acontece, às vezes, devido à falta de conhecimento de uma nomenclatura especializada, sem a qual é impossível realizar uma leitura adequada. Ocorre, também, que, ao resgatarem temas presentes em textos que fazem parte dos comentários das questões, os vestibulandos produzem enunciados equivocados, porque, ao invés de focalizarem as perguntas, focalizam tão somente os temas dos textos ou, mais grave ainda, temas que os temas dos textos dados sugerem. Assim, enquanto o foco, na perspectiva da banca é um, na perspectiva desses candidatos é um outro.

Outra razão que levou muitos vestibulandos a errar no momento de responder é a necessidade que sentem de analisar enunciados e palavras, principalmente com base na gramática tradicional e mesmo baseados em estudos da lingüística, o que consideramos um forte indício de que, apesar de todos os debates sobre a importância de se priorizarem as atividades de leitura e de escrita, há, ainda, nas aulas de língua portuguesa, um espaço cativo para a teorização e para os exercícios de metalinguagem, conceituação e classificação, não apenas a partir dos preceitos da gramática tradicional, mas também das recentes pesquisas realizadas na área da lingüística.

Gostaríamos de acrescentar, que devido às especificidades do gênero questões de prova discursiva, mesmo que a UFG demonstre um real propósito de adotar uma concepção de leitura que se construa na interação do leitor com o texto, como um processo ativo de construção de sentidos, sempre se esbarrará no fato de que essa concepção abre o leque das respostas que deverão ser consideradas pela banca, quando a principal função da banca é eliminar quem erra mais. Além disso,

para que a banca possa chegar a parâmetros seguros para uma correção justa, talvez seja mesmo inevitável que tenha que recorrer a certas estratégias de fechamento dos sentidos.

Para concluir, gostaríamos de ressaltar que, há em nós um desejo de dar contornos um pouco mais definidos às questões aqui apresentadas, o que significa que ao invés de um ponto final, como sinal de que a pesquisa está finalizada, preferimos as reticências, que apontam para a possibilidade da continuidade, de prosseguir a caminhada...

Referências bibliográficas

ATHAYDE JUNIOR, M. C. de. **Outras mesmas palavras**: paráfrase discursiva em redações de concurso. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade (s) enunciativa (s). **Cadernos de estudos lingüísticos**, Campinas: IEL/ UNICAMP, 19, p. 25-42. 1990.

_____. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: _____. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAGNO, M. Comandos paragramaticais: o purismo lingüístico nos meios de comunicação. In: AZEREDO, José Carlos de (Org.). **Letras e comunicação**: uma parceria no ensino de língua portuguesa. Petrópolis: Vozes, 2001.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BALZAN, N. C. Inovações nos exames vestibulares: em direção à transformação e à equidade (avaliação após onze anos de experiências). **Revista da rede de avaliação institucional da educação superior (RAIES)**, Campinas, v. 3, n. 3, p. 51-60, set. 1998.

BARBOSA, S. A.; AMARAL, E. **Redação**: escrever é desvendar o mundo. Campinas: Papyrus, 1991.

BARROS, D. L. P. de. A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: definições e imagens. In: PRETI, D. (Org.). **O discurso oral culto**, São Paulo, p. 29-43, mar. 1997.

BARZOTTO, V. H. Prefácio. In: _____. (Org.). **Estado de leitura**. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1999.

_____. Limites na leitura: o texto e seus suportes. In: GREGOLIN, M. do R. V. **Análise do discurso**: entornos do sentido. Araraquara: Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura acadêmica, 2001.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1988.

BENVENISTE, E. O aparelho formal da enunciação. In: _____. **Problemas de lingüística geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. Da subjetividade na linguagem. In: _____. **Problemas de lingüística geral I**. Campinas: Pontes, 1995.

BIBE-LUYTEN, S. **O que é história em quadrinhos?** São Paulo: Brasiliense, 1987.

BORBA, F. S. (Org.). **Dicionário UNESP do português contemporâneo**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

BRAIT, E. R. de O.; NEGRINI, J. L. da C. A.; LOURENÇO, N. R. da P. **Encontro com a linguagem: 2º grau**. São Paulo: Atual, 1977.

BRAIT, B. Alteridade, dialogismo, heterogeneidade: nem sempre o outro é o mesmo. In: _____ (Org.). **Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. Campinas: Pontes; São Paulo: Fapesp, 2001.

BRANDÃO, H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: _____ (Coord.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRANDÃO, Z. O Processo de seletividade social e o vestibular. **Seminários vestibular hoje**. Brasília: MEC, 1987.

BRASIL, Medida provisória nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. **Diário oficial da República federativa do Brasil**, Poder executivo, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Seção 1, p. 7. Disponível em: < http://www.in.gov.br/imprensa/jsp/jsp/busca/visualizacao/pdf/visualiza_pdf.jsp?urlPdf=http://www.in.gov.br/materias/pdf/do/secao1/14012005/do1-7.pdf&produto=11&pagina=7>. Acesso em: 22 out. 2005.

BRASIL, Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997a.

_____. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1997b.

_____. Língua e ideologia: a reprodução do preconceito. In: BAGNO, Marcos. **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BUENO, F. da S. **Gramática normativa da língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1968.

CAGNIN; A. L. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975.

CARNEIRO, M.; PEREIRA, C. "Desonestos, insensíveis e mentirosos". **Veja**, São Paulo, ano 40, n. 4, p. 48-54, 31 jan. 2007.

CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Editora Nacional, 1993.

CHOCIAY, R. **Língua portuguesa no vestibular da UNESP: das perguntas às respostas**. São Paulo: Imprensa Oficial, 1998.

CITELLI, A. **O texto argumentativo**. São Paulo: Scipione, 1994.

CUNHA, C. F. da. **Gramática moderna**. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1970.

_____. **Gramática do português contemporâneo**. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1975.

_____; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DOMINGUES, P. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista brasileira de educação**, n. 29, 1995.

DRUMMOND DE ANDRADE, C. Aula de português. In: _____. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988.

FÁVERO; L. L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1993.

_____; KOCH, I. G. V. **Linguística textual: uma introdução**. São Paulo: Cortez, 1988.

FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. **Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar edições, 2003.

_____; TEZZA, C. **Prática de texto: língua portuguesa para estudantes universitários**. Petrópolis: Vozes, 1992.

FIORIN, J. L. O romance e a simulação do funcionamento real do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

_____; SAVIOLI. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1993.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1995.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GALLO, S. L. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

GARCIA, O. M.. **Comunicação em prosa moderna: aprender a escrever, aprendendo a pensar**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1967.

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
 _____. Concepções de linguagem. In: _____ (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos**. São Carlos: ClaraLuz, 2004.

GORKI, M. **Como aprendi a escrever**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

INDURSKY, F. De ocupação a invasão: efeitos de sentido no discurso do/sobre o MST. In: _____; FERREIRA, M. C. L. **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Cultrix: São Paulo, 1995.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1993.

_____. TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1993.

_____; _____. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1995.

LEME, O. S. et al. **Assim se escreve... Gramática. Assim escreveram... literatura: Brasil – Portugal**. São Paulo: EPU, 1981.

LEMOS, C. T. G de. Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da educação. Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus**. São Paulo, 1988.

MACEDO, J. A. **A redação do vestibular**. São Paulo: Moderna, 1976.

MAINGUENEAU, D. Introducciión. In: _____. **Introducción a los métodos de Análisis del Discurso: problemas y perspectivas**. Buenos Aires: Hachette, 1989.

_____. Análise de discurso: a questão dos fundamentos. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, 19, jul./dez., 1990.

_____. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes, 1997.

_____. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Gênese dos discursos**. Curitiba: Criar edições, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: _____ DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002a.

_____. **Gêneros textuais e ensino de língua**. Pernambuco: Universidade Federal e Pernambuco, 2002b. Mimeografado.

_____. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. Pernambuco: Universidade Federal e Pernambuco, 2003. Mimeografado.

MARINO, E. R. **Estudos de português para o 2º grau**. São Paulo: Brasil, 1980.

MATTOS, G. **Nossa cultura: português para o 2º grau**. São Paulo: FTD, 1974.

_____. **Técnicas de redação em língua portuguesa: 2º grau**. São Paulo: FTD, [19--?].

MELO, W. de A. **A redação instrumental**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1978.

MENDONÇA, M. C. **A luta pelo direito de dizer a língua: a lingüística e o purismo lingüístico na passagem do século XX para o século XXI**. 2006. 249 f. Tese (Doutorado em Lingüística)-Instituto de Ciências da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

MESERANI, S. C.; KATO, M. **Linguagem: criatividade**. São Paulo: Saraiva, 1979.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de educação superior. **Expansão: apresentação**. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=583&Itemid=300>>. Acesso em: 22 out. 2005.

MORAES, Z. H. O vestibular em discussão. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, n. 15, p. 199-226, jan./jul. 1997.

NEVES, M. H de M. _____. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

OLIVEIRA, J. F. de. **Liberalismo, educação e vestibular: movimentos e tendências para o ingresso no ensino superior no Brasil a partir de 1990**. 1994. 350 f. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1994.

ORLANDI, E. P. Tipologias de discurso e regras conversacionais. In: _____. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas: Pontes, 1996.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F e HAK, T (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993a.

_____. A análise de discurso: três épocas. GADET, F e HAK, T (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993b.

PÉCORRA, A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins fontes, 1983.

POSSENTI, S. **Apresentação da análise do discurso**. Campinas: IEL/UNICAMP, 1985. Mimeografado.

_____. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1996.

_____. A leitura errada existe. In: _____ BARZOTTO, V. H. (Org.). **Estado de leitura**. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1999.

_____. Existe a leitura errada? Entrevista concedida a CARVALHO, J. M. T. de; MARINHO, M. **Presença pedagógica**, v. 7, n. 40, p. 5-18, 2001.

_____. O eu no discurso do outro ou a subjetividade mostrada. In: _____. **Os limites do discurso: ensaios sobre sujeito e discurso**. Curitiba: Criar edições, 2002a.

_____. O sujeito fora do arquivo. In: _____. **Os limites do discurso: ensaios sobre sujeito e discurso**. Curitiba: Criar edições, 2002b.

_____. Sobre condições de possibilidade da subjetividade, especialmente na linguagem. In: _____. **Os limites do discurso: ensaios sobre sujeito e discurso**. Curitiba: Criar edições, 2002c.

_____. **Observações sobre interdiscurso**. Campinas: IEL/UNICAMP, [2003?]. Mimeografado.

_____. Notas sobre a língua na imprensa. In: GREGOLIN, M. do R. **Discurso e mídia: a cultura do espetáculo**. São Carlos: Claraluz, 2003.

_____. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, F.; BENTES A C. **Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004.

PROPP, V. **Morfologia do conto maravilhoso**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1984.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Pulo: Parábola Eitorial, 2003.

_____. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a Lingüística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo lingüístico emergente no Brasil. In: RAJAGOPALAN, K.; SILVA, F. L. da. **A Lingüística que nos faz falhar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

RIBEIRO NETO, A. O vestibular ao longo do tempo: implicações e implicâncias. **Educação e seleção**, Campinas, n. 13, p. 41-48, jan./jun. 1986.

ROCCO, M. T. F. O vestibular e a prova de redação. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, n. 11, p. 23-39, jan./jun. 1995.

ROCHA LIMA, C. H. da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2002.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROSA, M. A. **A relação entre domínio da língua inglesa e empregabilidade no imaginário brasileiro em tempos de mundialização do capital (“globalização”)**. 2003. 129 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada)-Instituto de Ciências da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls_000295015.htm>. Acesso em: 22 dezembro 2006.

ROSA, M. da G. S.; NOGUEIRA, A. X. **Cultura, literatura e língua nacional: segundo grau**. São Paulo: Brasil, 1976.

SACCONI, L. A. **Nossa gramática: teoria e prática**. São Paulo: Atual, 1999.

SANTOS, M. dos. **Gramática brasileira da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, [19--?].

SANTOS, C. M. dos. A aparente responsabilidade no vestibular na elitização da universidade pública: uma análise dos dados da Universidade Estadual Paulista – VUNESP/1993, **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, n. 15, p. 227-254, jan./jul. 1997.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino**. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1988.

SAVIOLI, F. P. **Gramática em 44 lições**. São Paulo: Ática, 1984.

SCARTON, G.; DEL PINO, D. **Leitura, língua e literatura**. São Paulo: Saraiva, 1987.

SCHWARTZMAN, J. A seletividade sócio-econômica do vestibular e suas implicações para a política universitária pública. **Educação e seleção**, Campinas, n. 19. p. 99-109, jan./jun. 1989.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Lingüística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____; CAMPOS, E. N. **Técnica de redação**: as articulações lingüísticas como técnicas de pensamento. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1978.

SOUSA, K. M. de. **A redação no vestibular**: textos que realizam gêneros ou tipologias? 2002. 215 f. Tese (Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa)- Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

SOUZA, A. de F. da C. **O percurso dos sentidos sobre a beleza através dos séculos** – uma análise discursiva. 2004. 221 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística)-Instituto de Ciências da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <<http://libdigi.unicampbr/document/?code=vtls000334513.htm>>. Acesso em: 22 dezembro 2006.

TRAVAGLIA, L. C. Questões fundamentais para o ensino de gramática. In: _____. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e segundo graus. São Paulo: Cortez, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Comissão especial do concurso vestibular. **Manual do candidato**: processo seletivo 1975. Goiânia, 1975.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Comissão especial do concurso vestibular. **Manual do candidato**: processo seletivo 1976. Goiânia, 1976.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Comissão especial do concurso vestibular. **Manual do candidato**: processo seletivo 1977. Goiânia, 1977.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Comissão especial do concurso vestibular. **Manual do candidato**: processo seletivo 1978. Goiânia, 1978.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Comissão especial do concurso vestibular. **Manual do candidato**: processo seletivo 1979. Goiânia, 1979.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Comissão especial do concurso vestibular. **Manual do candidato**: processo seletivo 1980. Goiânia, 1980.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Comissão especial do concurso vestibular. **Manual do candidato**: processo seletivo 1981. Goiânia, 1981.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Comissão especial do concurso vestibular. **Manual do candidato**: processo seletivo 1982. Goiânia, 1982.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Comissão especial do concurso vestibular. **Manual do candidato**: processo seletivo 1983. Goiânia, 1983.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Comissão especial do concurso vestibular. **Manual do candidato**: processo seletivo 1984. Goiânia, 1984.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Comissão especial do concurso vestibular. **Manual do candidato**: processo seletivo 1985. Goiânia, 1985.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Comissão especial do concurso vestibular.
Manual do candidato: processo seletivo 1986. Goiânia, 1986.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Comissão especial do concurso vestibular.
Manual do candidato: processo seletivo 1987. Goiânia, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Comissão especial do concurso vestibular.
Manual do candidato: processo seletivo 1988. Goiânia, 1988.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Comissão especial do concurso vestibular.
Manual do candidato: processo seletivo 1989. Goiânia, 1989.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Comissão especial do concurso vestibular.
Manual do candidato: processo seletivo 1990. Goiânia, 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Comissão especial do concurso vestibular.
Manual do candidato: processo seletivo 1991. Goiânia, 1991.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Comissão especial do concurso vestibular.
Manual do candidato: processo seletivo 1992. Goiânia, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Comissão especial do concurso vestibular.
Manual do candidato: processo seletivo 1993. Goiânia, 1993.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Comissão especial do concurso vestibular.
Manual do candidato: processo seletivo 1994. Goiânia, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Comissão especial do concurso vestibular.
Manual do candidato: processo seletivo 1995. Goiânia, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Comissão especial do concurso vestibular.
Manual do candidato: processo seletivo 1996. Goiânia, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Comissão especial do concurso vestibular.
Manual do candidato: processo seletivo 1997. Goiânia, 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Comissão especial do concurso vestibular.
Manual do candidato: processo seletivo 1998. Goiânia, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Comissão especial do concurso vestibular.
Manual do candidato: processo seletivo 1999. Goiânia, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Comissão especial do concurso vestibular.
Manual do candidato: processo seletivo 2000. Goiânia, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Centro de seleção. **Manual do candidato:**
processo seletivo 2001. Goiânia, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Centro de seleção. **Manual do candidato:**
processo seletivo 2002. Goiânia, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Centro de seleção. **Manual do candidato:** processo seletivo 2003. Goiânia, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Centro de seleção. **Manual do candidato:** processo seletivo 2004. Goiânia, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Centro de seleção. **Manual do candidato:** processo seletivo 2005. Goiânia, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Notícias UFG**, Goiânia, ano 2, n. 5, dez. 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Conhecendo a UFG. Goiânia, 2006.

VIANNA, H. M. Pesquisa sobre a terceira série do 2º grau em capitais brasileiras. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, n. 3, 1991.

VOGT, C. Entrevista. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 3, 11 ago. 1992.