C:\Users\Monica\Documents\Mestrado\Univas_1.png

|  |
| --- |
|  |

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ - UNIVÁS**

**MÔNICA FERNANDES RODRIGUES**

O POÉTICO (RE)CLAMA O SENTIDO:

A MATERIALIDADE DA LÍNGUA

NAS REDAÇÕES DE VESTIBULANDOS

**Pouso Alegre-MG**

**2013**

**MÔNICA FERNANDES RODRIGUES**

O POÉTICO (RE)CLAMA O SENTIDO:

A MATERIALIDADE DA LÍNGUA

NAS REDAÇÕES DE VESTIBULANDOS

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

Área de Concentração: Língua e ensino.

Orientador: Prof. Dr. João Baptista de Almeida Júnior.

**Pouso Alegre-MG**

**2013**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho,

por qualquer meio convencional ou eletrônico,

para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

**Catalogação da Publicação**

Biblioteca Central – Universidade do Vale do Sapucaí.

Mestrado em Ciências da Linguagem.

|  |
| --- |
| Rodrigues, Mônica Fernandes.  O poético (re)clama o sentido: a materialidade da língua nas redações de vestibulandos / Mônica Fernandes – Pouso Alegre: UNIVÁS, 2013.  105 f.:il.  Orientador: João Baptista de Almeida Júnior.  Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Sapucaí.  Curso de Mestrado em Ciências da linguagem – Língua e ensino.  1. Análise de Discurso. 2. Língua e Ensino 3. Autoria. 4. Poeticidade. 5. Redação de Vestibular. I. João Baptista de Almeida Júnior. II. Universidade do Vale do Sapucaí. III. Título. |

Nome: Rodrigues, Mônica Fernandes.

Título: O poético (re)clama o sentido: a materialidade da língua nas redações de vestibulandos

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

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Banca Examinadora

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Prof. Dr. João Baptista de Almeida Júnior | Instituição: | Univás/Pouso Alegre |
| (Orientador) | Julgamento: |  |
|  |  |  |
| Profa. Dra. Maria Onice Payer | Instituição: | Univás/Pouso Alegre |
| (Examinadora) | Julgamento: |  |
|  |  |  |
| Profa. Dra. Maria Inês Ghilardi-Lucena | Instituição: | PUC/Campinas |
| (Examinadora) | Julgamento: |  |

Suplente:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Profa. Dra. Mirian dos Santos | Instituição: | Univás/Pouso Alegre |
| (Examinadora) | Julgamento: |  |

A Marcelo.

Pela poesia de um novo sentido na vida.

A JB, meu querido orientador, pela unidade que permitiu à minha dispersão.

Por estar comigo desde o início e me conduzir a esta conquista. Pelo carinho, dedicação e amizade.

A Onice e Ronaldo, pela inspiração. Por me fazerem enxergar a linguagem, olhando para o sujeito.

A Maria Inês, pelo caminho que meu texto tomou até aqui a partir de seu livro, que me instigou, e do privilégio de tê-la na Qualificação.

A todos os meus professores do Mestrado em Ciências da Linguagem, por me introduzirem à Análise de Discurso com tanta competência.

A Eni, que me fez encontrar novamente com a poesia, através de Pêcheux.

A meus queridos colegas de mestrado, os que tomaram outros caminhos e os que permaneceram até o fim, pelo lugar de onde falamos, efeito-irmão.

À minha família, pela paciência, apoio e força. Sem vocês, eu não conseguiria sonhar, caminhar, chegar.

A meus amigos que, perto ou distante, me impulsionaram, me fizeram acreditar. Em vocês, todos os equívocos da linguagem se resolvem, porque qualquer sentido se desliza para o amor.

Obrigada!

Meditei hoje, num intervalo de sentir, na forma de prosa de que uso. Em verdade, como escrevo? Tive, como muitos têm tido, a vontade pervertida de querer ter um sistema e uma norma. É certo que escrevi antes da norma e do sistema; nisso, porém, não sou diferente dos outros. Analisando-me à tarde, descubro que o meu sistema de estilo assenta em dois princípios, e imediatamente, e à boa maneira dos bons clássicos, erijo esses dois princípios em fundamentos gerais de todo estilo: dizer o que se sente exactamente como se sente – claramente, se é claro; obscuramente, se é obscuro; confusamente, se é confuso; compreender que a gramática é um instrumento, e não uma lei. (...)

Se quiser dizer que existo, direi «Sou». Se quiser dizer que existo como alma separada, direi «Sou eu». Mas se quiser dizer que existo como entidade que a si mesma se dirige e forma, que exerce junto de si mesma a função divina de se criar, como hei-de empregar o verbo «ser» senão convertendo-o subitamente em transitivo? E então, triunfalmente, antigramaticalmente supremo, direi, «Sou-me». Terei dito uma filosofia em duas palavras pequenas. Que preferível não é isto a não dizer nada em quarenta frases? Que mais se pode exigir da filosofia e da dicção?

Obedeça à gramática quem não sabe pensar o que sente.

Bernardo Soares (Fernando Pessoa)

Livro do Desassossego, 25-4-1930

**Resumo**

RODRIGUES, M. F. **O poético (re)clama o sentido**: a materialidade da língua nas redações de vestibulandos. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Ciências da Linguagem, Universidade do Vale do Sapucaí. Pouso Alegre, 2013.

Esta dissertação analisa o funcionamento da linguagem nas práticas de redação de vestibular. Objetiva mostrar como o *efeito poético*, percebido na materialidade da língua e considerado na perspectiva discursiva, se relaciona com a autoria e é responsável pelo efeito de organização e unidade textual das redações. Partiu-se da constatação de uma contradição entre o ensino de redação praticado nas escolas e cursinhos, quase que exclusivamente de paráfrases, e os parâmetros de qualificação das redações, divulgados em manuais de redação de grandes vestibulares, que operam *efeitos poéticos*, isto é, constroem redes polissêmicas de múltiplos sentidos, discursivamente transgressores (ORLANDI, 2008a). O trabalho é relevante para a compreensão dos mecanismos de controle do sujeito-aprendiz em relação aos sentidos, na produção de texto no vestibular, levando a uma reflexão sobre a aprendizagem da língua escrita, para que esta não aconteça na mesma medida em que se apaga/silencia esse sujeito. Teoricamente, passamos pelas aproximações conceituais de *efeito poético*, de alguns autores da Linguística (Jakobson, Barthes e Eco), para situarmos sua definição no âmbito da Análise de Discurso (Pêcheux e Orlandi). O *corpus* foi composto, sob um recorte temporal, de 15 redações selecionadas do ano de 2010 dos manuais de vestibular da Unicamp e PUC-Campinas. Nele destacamos processos linguísticos que significassem o *efeito poético* – metáforas, imagens, jogos de palavras e dicotomia – presentes na superfície material do texto ou equivalentes a esta forma material estrutural, que o tornam linguisticamente criativo e discursivamente polissêmico. Com a pesquisa esperamos mostrar como o *efeito poético* pode iniciar o trabalho de inscrição efetiva de vestibulandos em posições-sujeito de discursos, onde o efeito-autor é despertado, a despeito das tentativas do ensino em padronizar/formatar um modelo automatizado de redação.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Língua e Ensino. Autoria. Poeticidade. Redação de Vestibular.

**Abstract**

RODRIGUES, M. F. **O poético (re)clama o sentido**: a materialidade da língua nas redações de vestibulandos. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Ciências da Linguagem, Universidade do Vale do Sapucaí. Pouso Alegre, 2013.

This thesis analyzes the language functioning on the practices of Entrance Examination wording. It objectifies to show how the poetic effect, perceived on the language materiality and conceptualized by the discoursive perspective, connects itself with the authorship and is accountable for the effect of the wordings textual organization and unity. We started from the finding of a contradiction between the wording teaching practiced on the schools and pre-university courses, almost exclusively paraphrased, and the wordings qualification parameters, released on the great Entrance Examination wording manuals, that operate poetics effects, namely, make polysemic net of multiples and discursively breakers senses (ORLANDI, 2008a). The work is relevant to the comprehension of the subject-learner control mechanism in relation to the senses, on the Entrance Examination wording, leading to a reflection about the learning of the writing language, chasing that that not happen at the same time it deletes/mutes this subject. Theoretically, we pass by the conceptual approximations of the poetic effect, from some authors of the Linguistics (Jakobson, Barthes and Eco), to situate its definition on the Discourse Analysis scope (Pêcheux and Orlandi). The research *corpus* was composed, by a temporal snippet, from 15 selected wordings on the 2010s of the Unicamp and PUC-Campinas Entrance Examination wording manuals. We contrast on it linguistics processes that mean the poetic effect – metaphors, images, wordplay and dichotomy – presents on the text material surface or equivalent to this structural material form, that render it linguistically creative and discoursely polysemic. With the research, we hope to show that the poetic effect can start the work of preppies effective inscription in the positions-subject of discourses, where the effect-author is awakened, despite the teaching attempts to standardize/format a wording automated type.

Key words: Discourse Analysis. Language and Teaching. Author. Poeticity. Vestibular Writing.

**LISTA DAS ABREVIATURAS**

COMVEST – Comissão Permanente para os vestibulares – Unicamp

DIS01-UNI – Dissertação número 01 do vestibular da Unicamp/2010

DIS01-PUC – Dissertação número 01 do vestibular da Puc-Campinas/2010

FUVEST – Fundação Universitária para o Vestibular

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

MEC – Ministério da Educação

PUC-CAMPINAS – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

[**INTRODUÇÃO 11**](#_Toc356921648)

[**CAPÍTULO 1 16**](#_Toc356921649)

[**A REDAÇÃO NO VESTIBULAR:**](#_Toc356921650)[**CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO 16**](#_Toc356921651)

[**CAPÍTULO 2 34**](#_Toc356921652)

[**A REDAÇÃO NO VESTIBULAR:**](#_Toc356921653)[**O POÉTICO (RE)CLAMA O SENTIDO 34**](#_Toc356921654)

[2.1 A escrita da redação no vestibular sob a perspectiva da Análise de Discurso 34](#_Toc356921655)

[2.2 Interpretação e a memória na constituição da autoria 39](#_Toc356921656)

[2.3 O poético em panorama 49](#_Toc356921657)

[2.3.1 Roman Jakobson 50](#_Toc356921658)

[2.3.2 Umberto Eco 54](#_Toc356921659)

[2.3.3 Roland Barthes 57](#_Toc356921660)

[**CAPÍTULO 3 60**](#_Toc356921661)

[**A REDAÇÃO NO VESTIBULAR:**](#_Toc356921662)[**O POÉTICO E A CONTRADIÇÃO 60**](#_Toc356921663)

[3.1 Espessura do poético no jogo da linguagem 60](#_Toc356921664)

[3.2 Os movimentos do texto poético 66](#_Toc356921665)

[3.3 O efeito poético como fato de linguagem nas redações de vestibular 71](#_Toc356921666)

[**CAPÍTULO 4 77**](#_Toc356921667)

[**A MATERIALIDADE DA LÍNGUA**](#_Toc356921668)[**NAS REDAÇÕES DE VESTIBULANDOS 77**](#_Toc356921669)

[4.1 A materialidade da língua e o traço poético 78](#_Toc356921670)

[4.2 As formações discursivas e o traço poético 92](#_Toc356921671)

[**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 97**](#_Toc356921672)

[**ANEXO I 102**](#_Toc356921673)

[**ANEXO II 105**](#_Toc356921674)

# INTRODUÇÃO

O quadro educacional das aulas de redação no Ensino Médio, hoje no Brasil, nos coloca frente à necessidade de analisarmos de que tipo e ordem é o funcionamento da linguagem nas práticas de produção de texto para o vestibular.

Em geral, na maioria das escolas e cursinhos, o cenário que compõe o ensino de redação é marcado pela competição, pelo estresse e pela insegurança. Os alunos se sentem pressionados para, em apenas alguns meses, se prepararem para escrever um texto que demonstre sua capacidade crítica, cognitiva e linguística. Uma das maiores dificuldades é saber relacionar o conhecimento, desenvolvido em diversas disciplinas, que engloba conceitos, terminologia, metodologia e procedimentos, com os problemas da atualidade, que são postos para o aluno como um tema, sempre novo, sobre o qual deve discorrer.

Nas escolas e cursinhos, as aulas de redação, com vistas para o vestibular, transformam-se em fonte de modelos, a partir dos quais os alunos produzem textos à exaustão e sempre que são postos diante de um tema novo, perguntam: “o que é para fazer?” Buscam desenvolver na escrita do aluno compreensão, informação, visão crítica, originalidade, quando, mais frequentemente, o que têm conseguido com o padrão atual é a repetição em seu sentido mais amplo.

Nesse contexto, uma questão se apresenta: que direcionamento linguístico a escola imprime pedagogicamente nos estudantes para constituí-los na posição-sujeito-vestibulando a ter sucesso, a ingressar na universidade? Para lidar com as dificuldades dos alunos na elaboração de um texto, as escolas e cursinhos desenvolvem aulas de redação em dois momentos específicos: teoria e prática. Nas aulas teóricas, os professores analisam a estrutura de gêneros textuais e os modelos das melhores redações, especificamente no que se refere aos elementos coesivos e obediência às normas gramaticais. Dessa forma, nas aulas práticas, os alunos buscam seguir o modelo apresentado pelo professor sob a perspectiva de um novo assunto.

Nesse exercício de dois tempos, a estrutura, a organização e a sintaxe transformam-se em um modelo, como se o *sentido* pudesse ser *contido*. Acredita-se também que, pelo treino exaustivo, o aluno desenvolva domínio da estrutura, da organização textual e das regras gramaticais – o que, de fato, acontece – mas tal direcionamento linguístico também apaga o gesto transgressor, ou seja, a capacidade criativa do vestibulando por meio de mecanismos de controle dos sentidos.

Segundo a analista de discurso, Solange Maria Leda Gallo (1990), trata-se de uma preocupação:

...preocupa-nos o fato de que nas teorias normativas (...) “a exclusão fundamental do sujeito” (relacionada ao inconsciente e ao discursivo), é trabalhada como uma exclusão ao mesmo tempo imediata e secundária que se pode sintetizar falando que esse tipo de prática, ao invés de propiciar, dificulta ao sujeito-aluno a experiência de autoria (p. 22).

Nessa perspectiva, outras perguntas decorrem. É possível constatar marcas materiais (estruturais), retóricas (chavões) e ideológicas (consensuais) dos mecanismos de controle nas redações? Há espaço de/para transgressão interpretativa desses mecanismos pelos vestibulandos ou só repetição? Consistiria esse gesto de transgressão um desvio poético, uma marca que denote domínio criativo? Há reconhecimento desses desvios poéticos da parte dos avaliadores?

O gesto transgressor, de que nos fala Orlandi (2008a), institui na linguagem dispositivos não parafrásticos, e sim, polissêmicos, desviantes das normas gramaticais, em suma, criativos. Em vez de ser considerado um trabalho frívolo, ornamental, descompromissado, em outras palavras, o “domingo do pensamento”, o gesto transgressor, ou efeito poético, é um meio fundamental, constitutivo do pensamento, promotor da inteligência política e teórica (PÊCHEUX, 2008).

E esse gesto pode acontecer de dois modos. Primeiro, situa o sujeito-autor em uma posição discursiva, ou seja, diante de dispositivos polissêmicos tal gesto estabelece unidade, elege um sentido em meio à dispersão que pode existir. Segundo, desloca o sujeito-leitor para uma posição autor ou coautor do texto, que atribui outros sentidos ao texto, caracterizando aí o efeito discursivo, ou seja, instituindo o efeito de sentido entre locutores, como diz Pêcheux (2009).

Dessa forma, fez-se necessário compreender melhor as condições de produção da redação. Focamos a atenção no produto dos alunos, as redações que foram consideradas as mais representativas dos vestibulares de duas grandes universidades brasileiras – a Unicamp e a PUC-Campinas – comentadas pelos examinadores e publicadas numa sequência de livros anuais preparatórios para o vestibular. Fizemos um recorte temporal e, em seguida, um recorte por tema, compondo como *corpus* para esta pesquisa quinze redações selecionadas do vestibular de 2010 – dez da Unicamp e cinco da PUC-Campinas.

Visto que a escrita da redação no vestibular se mostra um reflexo do modo como se dá o funcionamento da língua no ensino preparatório para o vestibular e, ao mesmo tempo, direciona ou determina esse funcionamento, percebemos que a relação entre o sujeito e a aprendizagem da língua escrita não é neutra nem singela. Justifica-se, portanto, esta pesquisa, com o fim de compreender os mecanismos de controle dos sujeitos em relação aos sentidos, mecanismos esses que envolvem a produção de texto no vestibular, para que a aprendizagem da língua escrita não aconteça na mesma medida em que se apaga/silencia os sujeitos.

O ensino de redação, praticado pelas escolas e cursinhos, que se apoia quase que exclusivamente na produção de paráfrases, entra em contradição com os parâmetros de qualificação das redações, estabelecidos por algumas das maiores universidades do país e divulgados em manuais de redação para o vestibular. As melhores redações são selecionadas pelos examinadores a partir da constatação ou percepção de mecanismos que revelam efeitos poéticos, isto é, discursivamente transgressores, que constroem redes polissêmicas de múltiplos sentidos. Valorizam-se não os textos que seguem uma lógica linear, como propõem as escolas e cursinhos, com seus modelos de redações enquadradas, mas os textos que surpreendem por sua (re)criação tanto nas associações quanto nos procedimentos linguísticos.

Esta pesquisa busca revelar a posição sujeito-autor que marca o desempenho dos vestibulandos, a despeito das fórmulas, padrões e tentativas disciplinares do ensino em formatar um modelo viciado de redação.

No primeiro capítulo, procura-se contextualizar os modos e condições de ensino de redação nas escolas e cursinhos, abordando o aspecto pedagógico, infraestrutural e discente, para demonstrar o tamanho e a extensão da contradição; bem como os modos e condições da prova de redação no exame vestibular, ou seja, contextualiza-se nesse capítulo a problemática da produção de redação para vestibular que envolve treinamento.

O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica da dissertação, em que se estabelece uma concepção discursiva da interpretação, da ideologia e da memória, em relação à noção de autoria, enfocando a definição de escrita, e se delineia uma breve panorâmica sobre o poético, seus traços e efeitos. Trazemos à discussão o conceito de língua, de memória discursiva, de autoria e de efeito poético. Esses conceitos serão fundamentais para compreendermos o modo de funcionamento da redação no vestibular e sua relação com o ensino da língua escrita, visando à coerência entre ensino e avaliação e visando também à inscrição do sujeito-aluno em sua posição-autor no seu trato com a linguagem.

No terceiro capítulo, consolidamos o conceito de efeito poético sob a perspectiva discursiva, a fim de mostrar sua relação com a autoria e chegar a uma compreensão da linguagem escrita, que nos permita lidar com os efeitos de sentido através da materialidade da língua. Atestamos, aqui, a contribuição da Análise de Discurso como fundamento para uma revisão do ensino de redação nas escolas e cursinhos, de tal modo que levem os alunos a se concentrarem na materialidade da escrita e a privilegiarem o sentido poético, exercendo sua posição sujeito-autor.

No quarto capítulo, analisamos excertos dos textos dissertativos[[1]](#footnote-1) apresentados nas redações selecionadas, a fim de identificar traços poéticos, à luz dos dispositivos teóricos da Análise de Discurso de linha francesa que podem auxiliar a compreender o processo do trabalho poético e seus efeitos sobre a língua, ao considerar a questão da autoria: a irrupção de um sujeito que não se conforma às exigências determinativas da língua, mas que está no espaço interpretativo da “repetição histórica” dos sentidos, de que a escola produz um apagamento (ORLANDI, 1993). O processo do trabalho poético e seus efeitos sobre a língua pode nos permitir ultrapassar os limites linguísticos e incluir, na análise, o sujeito e a história.

Em vista disso, surgem duas questões que nortearam esta pesquisa: quais as consequências na produção de sentido na redação do vestibulando se a preocupação com a criatividade do sujeito norteasse o ensino da escrita em lugar das fórmulas estruturalizantes e estruturadas repassadas pelos professores? Quando um professor está ensinando seus alunos a escrever, pode o poético iniciar o trabalho de inscrição efetiva em posições-sujeito de discursos onde o efeito-autor é despertado?

O que se dá primeiramente em um texto poético, enquanto produção artística transgressora da linguagem, antes da teorização ou de qualquer conhecimento prévio que seja produzido sobre sua superfície linguística, é a materialidade do poético, ou seja, a sua dimensão de explosão de sentidos, oferecendo-se, supostamente, como uma experiência de linguagem originária. Isso demonstra o trabalho da interpretação.

Através da investigação dessa relação fundamental que entretemos com a linguagem, poderemos buscar sentidos para a poeticidade e, consequentemente, para a história e para o sujeito-aprendiz, propiciando a ele condições de interpretação. Na sua relação com uma língua sujeita a falhas, a poesia se oferecerá como uma experiência de autoria, ao permitir coesão e unidade em um todo coerente, escolhido dentre os diversos sentidos possíveis.

# 

# CAPÍTULO 1

# A REDAÇÃO NO VESTIBULAR:

# CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Neste primeiro capítulo, descreveremos as condições de produção da redação no vestibular, levando em conta a universidade, o vestibulando e sua família, a instituição que o prepara e o corretor da redação. No final do capítulo, ao chamarmos atenção para a contradição que existe entre o ensino de redação e sua avaliação, levantamos a hipótese de que uma abordagem discursiva do poético, ao se tratar a língua escrita, iniciaria um trabalho de inserção efetiva do sujeito-aprendiz numa posição-autor.

Vivendo sob a pressão de uma importante decisão; sob a imposição do que é certo ou errado escrever, pensar, ler; sob uma concepção de língua em que não se reconhece sua materialidade; encontra-se um adolescente, de mais ou menos 17 anos, diante de um tema sobre o qual deverá dissertar para uma prova que o selecionará/autorizará por sua capacidade/habilidade.

O ingresso à faculdade, hoje em dia, ainda depende de um processo de seleção, conhecido como vestibular, ou exame vestibular. Trata-se de uma prova para medir e avaliar o conhecimento adquirido no Ensino Fundamental e Médio, como forma de acesso ao ensino superior de instituições públicas ou privadas. Em geral, esse critério de seleção de candidatos se dá sob um forte clima de concorrência, especialmente para universidades públicas, que, por sua gratuidade, são mais procuradas.

Por exemplo, vejamos os números que apresentam as três maiores e mais procuradas universidades gratuitas do país para aqueles que almejam uma vaga. O vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, para 2012, registrou um total de 61.578 candidatos disputando 6.670 vagas, equivalente, na média, a 9 candidatos por vaga. O exame da Fundação Universitária para o Vestibular – FUVEST, que seleciona alunos para a USP e para a Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa, acolheu 146.892 candidatos que pretendiam preencher as 10.952 vagas oferecidas, ou seja, 13,4 candidatos por vaga. O vestibular 2012 da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp também registrou um recorde para a instituição de 61.509 candidatos, o que levou à competição de 17,9 candidatos por vaga, na média. Visando o ingresso em 2013, estão inscritos mais de 67 mil candidatos disputando 3.444 vagas oferecidas, o que faz subir a concorrência para 19,6 candidatos por vaga. Vale ressaltar que se trata de uma média geral virtual, que, dependendo da área de conhecimento, pode representar valores muito maiores conforme a concentração das primeiras opções dos vestibulandos recaia sobre os cursos mais procurados.

Além disso, a concorrência aumentará ainda mais depois da lei sancionada em outubro de 2012 sobre o acesso às universidades federais pelos grupos mais vulneráveis da sociedade. A lei nº 12.711 preconiza, já em 2013, o destino de 12,5% das vagas nos sistemas de seleção a alunos oriundos de escolas públicas, pretos, pardos e de baixa renda. Segundo o decreto, todas as universidades deverão, nos próximos quatro anos, destinar 50% das vagas a esse público. Assim, alunos de escolas particulares e cursinhos disputarão apenas metade das vagas. A demanda tende a crescer, bem como a complexidade organizativa das provas.

Além desses números, a pressão sobre o candidato, muitas vezes, surge como agravante. Em primeiro lugar, a escolha do curso. Em meio a uma vasta oferta e à identificação com diversos campos de interesse, o jovem que deseja prestar o vestibular se vê obrigado a escolher, exatamente naquele ano, a profissão a que dedicará o resto de sua vida. Neste momento, já se percebe o trabalho da ideologia, que, nas mãos de pais e professores, determina os dons, os gostos e as escolhas desses jovens em seu processo de individuação. Isso pode ser dito, porque

o sujeito do discurso se faz (se significa) na/pela história. Assim, podemos compreender também que as palavras não estão ligadas às coisas diretamente, nem são o reflexo de uma evidência. É a ideologia que torna possível a relação palavra/coisa. Para isso têm-se as condições de base, que é a língua, e o processo, que é discursivo, onde a ideologia torna possível a relação entre o pensamento, a linguagem e o mundo. Ou, em outras palavras, reúne sujeito e sentido. Desse modo o sujeito se constitui e o mundo se significa. Pela ideologia (ORLANDI, 2010, p. 95).

Soma-se a essa decisão a expectativa dos pais que depositam no exame vestibular o futuro que desejam a seus filhos. Ou seria o futuro que desejaram para si mesmos e tentam transferir para a escolha do(a) filho(a)? Há uma expectativa de realização pessoal, profissional e financeira que esses jovens carregam, talvez uma carga ainda mais pesada que a aferição de seus conhecimentos. Os pais acompanham seus filhos até o local da prova, se despedem, rezam e esperam o resultado, talvez ainda mais nervosos que o próprio candidato.

Esse pesadelo chamado vestibular é tratado como um monstro por Regis de Morais (2006):

O exame vestibular é uma porta que se abre para a frente, tendo fechado inúmeras outras importantes para trás. Isto é: estabelecido o clima de angústia do exame em questão, adeus cursos inteligentes, adeus ensino voltado para a criatividade, pois o monstro vai fazendo convergir para si os esforços todos das escolas – as quais estão, por sua vez, atendendo às angústias dos pais que se horrorizam de pensar em filhos “fracassados” (p. 49).

Embora se apresente como um mal necessário, visto que não há alternativa de seleção, as universidades estabelecem critérios, regras e condições que, no mínimo, estão em desacordo com os princípios éticos de justiça e igualdade que pregam.

Cobra-se o mesmo conhecimento de pessoas totalmente diferentes para cursos que requerem habilidades também diferentes. Todos os candidatos precisam demonstrar o domínio dos conceitos, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos e das informações correspondentes às diversas disciplinas ministradas no Ensino Médio. Além disso, avalia-se a capacidade de utilizar o conhecimento de forma integrada para a solução de problemas em diversos níveis de abstração, desde aplicação a questões do cotidiano até aos problemas relacionados com a estrutura do conhecimento nas diversas disciplinas. Espera-se que os candidatos saibam se expressar com clareza; organizar suas ideias; estabelecer relações; interpretar dados e fatos; elaborar hipóteses.

Pais, alunos e professores se sentem tanto pressionados quanto aterrorizados com tantas exigências. Até que se considere uma das provas mais desafiadoras, pelo grau de dificuldade e de insegurança apontado pela maioria dos candidatos: a redação.

Via de regra, a prova de redação de um vestibular tem sido uma prova de leitura e escrita. Alguns textos de apoio são apresentados, incluindo gráficos, charges, reportagens, artigos. O candidato deve saber interpretar os vários gêneros textuais e, a partir deles, extrair um tema, para escrever o seu texto. Em outros casos, o tema já é determinado. O aluno deve conseguir estabelecer relação entre o que lhe é apresentado e o seu conhecimento, posicionando-se criticamente num texto com unidade.

Independente do gênero textual solicitado, em primeiro lugar, espera-se que o candidato compreenda o tema da redação. Aí começa a insegurança: será que compreendi o tema? Que opinião agradaria mais os corretores? Devo usar a coletânea? Já nessa primeira etapa do processo de produção do seu texto, os alunos poderiam ser beneficiados pelos dispositivos teóricos da Análise de Discurso, que dariam subsídios para a percepção de discursos que circulam no enunciado do tema, de forma que se situariam com mais segurança diante da linguagem, para se colocar numa determinada posição e, portanto, demonstrar sua capacidade crítico-argumentativa em relação a outras posições-sujeito na história.

Em seguida, apresenta-se outra questão: o gênero textual. São oferecidos vários gêneros para que o vestibulando escolha. Mas, em geral, na maioria dos exames vestibulares, exige-se que o aluno elabore um artigo de opinião, um manifesto, uma carta persuasiva, por se tratar de um texto dissertativo-argumentativo. E é no modo dissertativo que nos concentraremos neste trabalho, como já indicamos na introdução. Nesse caso, limita-se o tamanho do texto para cerca de 30 linhas. O que se entende nas escolas por esse tipo de texto pode ser definido nas palavras de Garcia (2006), cuja obra didática, *Comunicação em prosa moderna*, pretende ensinar os jovens a escrever com clareza, objetividade e coerência, que, segundo o autor, fazem da linguagem um veículo de comunicação e não de escamoteação de ideias:

Na dissertação, expressamos o que sabemos ou acreditamos saber a respeito de determinado assunto; externamos nossa opinião sobre o que é ou nos parece ser. Na argumentação, além disso, procuramos principalmente formar a opinião do leitor ou ouvinte, tentando convencê-lo de que a razão está conosco, de que nós é que estamos de posse da verdade. Na dissertação podemos expor, sem combater, ideias de que discordamos ou que nos são indiferentes. [...] Argumentar é, em última análise, convencer ou tentar convencer mediante a apresentação de razões, em face da evidência das provas e à luz de um raciocínio coerente e consistente (p.380).

Essa maneira de encarar o texto dissertativo-argumentativo já traz em si problemas de ensino-aprendizagem desse tipo de texto, visto que nela se considera o sujeito como origem do sentido e não se leva em consideração o papel do leitor enquanto produtor de sentidos. Esses conceitos serão discutidos no segundo capítulo, mas já se apresentam aqui como essenciais para questionarmos o modo como se trata a escrita.

No aspecto da estrutura, a avaliação é feita a partir de dois critérios básicos: a coesão -- nas frases, nos períodos, nos parágrafos – e a coerência textual, que são assim definidas por Savioli e Fiorin (2008), outros dois autores que escrevem textos didáticos para estudantes:

A conexão interna entre os vários enunciados presentes no texto dá-se o nome de coesão. Diz-se, pois, que um texto tem coesão quando seus vários enunciados estão organicamente articulados entre si, quando há concatenação entre eles. A coesão de um texto, isto é, a conexão entre os vários enunciados obviamente não é fruto do acaso, mas das relações de sentidos que existem entre eles. Essas relações de sentido são manifestadas sobretudo por certa categoria de palavras, as quais são chamadas *conectivos* ou *elementos de coesão*. Sua função no texto é exatamente a de pôr em evidência as várias relações de sentido que existem entre os enunciados.

Coerência deve ser entendida como unidade do texto. Um texto coerente é um conjunto harmônico, em que todas as partes se encaixam de maneira complementar de modo que não haja nada destoante, nada ilógico, nada contraditório, nada desconexo. No texto coerente, não há nenhuma parte que não se solidarize com as demais (p. 261, 71).

Tais conceitos se dizem, do modo como estão descritos, condições necessárias para a textualidade. No entanto, é importante trazer para a nossa discussão a crítica feita por Marcuschi (2008). Segundo ele, essa forma de encarar a coesão reduz a noção de texto a apenas uma extensão da frase, como se pudesse ser possível formar uma espécie de gramática do texto através dos mecanismos da coesão textual, sem levar em conta as condições gerais dos interlocutores, os contextos institucionais de produção e recepção, que são responsáveis pela formação de sentidos comprometidos com processos sociais e configurações ideológicas.

A outra questão, levantada pelo mesmo autor, diz respeito à coerência, que deve ser definida como um aspecto da textualidade e não resultante dela. Dessa forma, “a coerência está muito mais na mente do leitor e no ponto de vista do receptor do texto que no interior das formas textuais” (MARCUSCHI, 2008, p. 122). Fazendo a ressalva de que entender assim a coerência textual não a reduz a um fator de subjetividade, como se o sentido dependesse do voluntarismo do sujeito individual. Sendo um sujeito histórico e social, está submetido a condicionamentos que determinam um ou mais sentidos, de que nem sempre tem consciência. Dessa forma, a coerência é também fruto de domínios discursivos dos quais procede o texto em questão.

Somente esses fatores de que trata Marcuschi (2008) já mostram como é complexa a compreensão de um texto e põem em dúvida a avaliação da coesão e coerência de um texto, pensando essas relações marcadas na superfície textual, como trabalham os professores e corretores, na tentativa de fazer uma avaliação objetiva do texto. Outros fatores que questionam a objetividade na correção da redação serão considerados no decorrer desta pesquisa.

Sobre os desafios que envolvem a prova de redação, já citamos a interpretação do tema, a elaboração de um determinado gênero, a avaliação da textualidade. Agora surge outra questão com que se confronta o vestibulando. O candidato deve ser capaz de relacionar argumentos, que não sejam meramente cópia ou transposição de elementos da coletânea proposta. Deve também organizá-los sem contradição, circularidade ou quebra de progressão argumentativa, de forma a extrair conclusões apropriadas.

Tal habilidade exigida, em nosso entender, está associada ao exercício mais livre de redação cujo treino acontece frequentemente no Ensino Médio. E se relaciona ao terceiro campo de avaliação que tem a ver com o domínio do padrão culto escrito da língua e a clareza na expressão das ideias. Nesse quesito, o candidato deve mostrar competência na exposição dos argumentos, na escolha e utilização do vocabulário.

Querendo redigir um texto que contenham todas essas qualidades, muitos alunos fazem uma imagem daquele que corrigirá sua redação e procuram escrever para um interlocutor desconhecido da mesma forma que faz na sala de aula. Por escrever para um interlocutor, anônimo, desconhecido – o examinador com quem não se tem identificação, o vestibulando não encontra motivação psicológica, pessoal. Ainda mais se o tema não lhe diz respeito. Como mostra Britto (2006):

O professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único – leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e, consequentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do “gosto” e da visão de língua do professor. Serviço *à la carte* (p. 120).

Ironicamente, o autor descreve o que de fato se revela como um serviço diário: o professor “monta os pratos”, através de modelos pré-estabelecidos do que é um bom texto, e o aluno os escolhe como a melhor refeição, a comida ideal, porque desconhece a possibilidade de ser seu próprio *chef*, ou seja, na perspectiva discursiva, de exercer sua posição-autor. Ele materializa a figura estereotipada da escola e suas relações com aquele que diz o que e como deve ser feito, a autoridade, o culto, o belo, o bom. Dessa forma, a imagem que o aluno faz desse corretor determina sua posição-sujeito.

Tomemos a perspectiva da Semântica da Enunciação sobre o conceito de polifonia, para explicar o modo de constituição desse efeito da relação do autor com o texto resultante do efeito-leitor.

De um lado, há três funções enunciativo-discursivas do sujeito – a de locutor, a de enunciador e a de autor. O locutor é aquele que se representa como “eu” no discurso; o enunciador corresponde às perspectivas com que esse “eu” se apresenta; e o autor, segundo essa perspectiva, é o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações, dimensão do sujeito mais determinada pela relação com a exterioridade.

Por outro lado, também há três funções – a de alocutário, a de destinatário e a de leitor. O alocutário é o “tu” a quem o “eu” do locutor se dirige; o destinatário é o “outro” da perspectiva do enunciador, ou seja, uma perspectiva de leitor construída pelo enunciador, é o “leitor-ideal” inscrito no texto, por antecipação. E o leitor é aquele que se assume como tal na prática da leitura, em uma ordem social dada, em um lugar específico.

Interessa-nos, neste momento, pensar a função-destinatário desse sujeito que é construída pelo sujeito-aluno-enunciador, mas também pode construir a enunciação. Segundo Orlandi (2008a):

O enunciador é a posição do sujeito que estabelece a perspectiva da enunciação. Esta perspectiva pode ser a do próprio locutor; pode ser, ao contrário, a do alocutário, e neste caso o locutor constitui um recorte enunciativo como se ele fosse enunciado da perspectiva de seu alocutário; pode ser uma perspectiva de uma voz genérica, do senso comum, por exemplo; pode ser a perspectiva de uma voz que apresenta o discurso como uma verdade inquestionável, é o que se pode chamar [...] de enunciador universal (p. 62).

Dessa forma, percebemos que o sujeito-aluno pode construir sua enunciação sob a perspectiva do alocutário, como falado, fazendo uma imagem daquele que corrigirá sua redação: neste caso, uma imagem autoritária, que não lhe permite exercer sua função-autor, por estabelecer unidade de sentido, mas que cerceia sua liberdade, criatividade, por estabelecer a ilusão de sentido único.

Além de marcar um formato ou apropriação de uma linguagem, através da aplicação de modelos pré-estabelecidos pelos valores sociais privilegiados, esse interlocutor, fantasma do que é “correto” escrever, ameaça destruir o papel que o sujeito-candidato deveria ter em uma relação intersubjetiva. A inexistência de uma imagem positiva do interlocutor produz um mau funcionamento da linguagem – em vez de marcar sua posição-sujeito, o relacionamento do sujeito-aluno-enunciador com os sentidos é determinado pela perspectiva do alocutário.

Neste momento, é feita também pelo aluno, justamente por causa do trabalho da escola, a imagem de língua ideal. Na tentativa de escrever dentro de uma linguagem que considera culta, o vestibulando usa como procedimento linguístico o que Cláudia Lemos (1977) chama de estratégia de preenchimento:

O vestibulando, em geral, operaria com um modelo formal preexistente à sua reflexão sobre o tema. Ou melhor, que a organização sintático-semântica de sua discussão não representaria o produto de sua reflexão sobre o tema, mas, ao contrário, de um arcabouço ou um esquema, preenchido com fragmentos de reflexões ou evocações desarticuladas (p. 62).

Como consequência básica desse procedimento, encontraríamos no texto do vestibulando, no nível da construção, inversões sintáticas simples, presença de conjunções nunca ou raramente usadas na oralidade, uso de *o qual* (e flexões), vocabulário estranho à linguagem usual do estudante – usando tais recursos em uma tentativa de tornar culta a redação, a partir da imagem de língua que constrói; e no nível da argumentação, frases de efeito e associações insólitas – visando à necessidade de preencher um espaço vazio, ou seja, mostrar que tem conteúdo.

Outra consequência de o aluno estar escrevendo para um interlocutor “artificial ou virtual”, desconhecido, é o uso, por vezes, de clichês. Por se tratarem do senso comum, os estudantes acreditam que seu uso lhes vai garantir a aprovação. Uma pesquisadora, Nair Ferreira do Amaral, analisou o uso de clichês, em uma amostragem de 3305 redações do vestibular da Universidade Federal de Rondônia de 1992 (AMARAL, 1996). A pesquisa revelou que o aluno usa clichês, reproduzindo a ideologia da escola, ou da instituição que o está avaliando, com receio de não ser bem visto, não porque lhe falte vocabulário ou opinião, e sim, porque precisa impressionar para ser aprovado.

Por esses problemas citados, que são consequência do modo como se dá o funcionamento da linguagem na redação do vestibular, surgem resultados constrangedores. De acordo com dados obtidos das últimas cinco edições do Enem, o número de redações anuladas cresceu 168% entre 2009 e 2011. Esses dados são divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), órgão do Ministério da Educação (MEC) responsável pelo Enem. Em 2011, foram anuladas 137.161 redações – o que representa 2,5% do total de pessoas que fizeram a prova, contando os alunos que entregaram a redação em branco. Isso pode ter uma relação direta com o tema da redação proposto para cada edição ou com seu uso variado: após 2009, além de vestibular, o Enem passou a ser usado como certificação do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos – EJA, como critério para bolsas no Programa Universidade Para Todos – ProUni e financiamento estudantil (MOURA, 2012).

No caso de outros exames vestibulares, os resultados se aproximam, visto que, além das anulações, os comentários dos corretores giram em torno de problemas com redações artificiais, redações padronizadas, treinadas em cursinhos, redações parafrásticas, ou simplesmente redações-cópia da coletânea de textos indicados.

Outros problemas também envolvidos com a prova de redação foram abordados por diversos sites, desde os maiores jornais do país até os sites produzidos especificamente para os vestibulandos. Os problemas mais comentados foram: o uso dos mesmos critérios de correção por parte das universidades para perfis diferentes de candidato; o despreparo dos corretores, que será comentado posteriormente nesta pesquisa; a capacitação de um número maior de corretores, visando minimizar o componente subjetivo do sujeito/avaliador – objetividade que está sendo questionada e será aprofundada nos próximos capítulos; a falta de qualidade dos textos, que envolve o uso da norma padrão da língua, o conteúdo das informações, a relação dos argumentos etc.; a aceitação dos examinadores de fórmulas prontas de redação, treinadas nos cursinhos, para fazer de conta que se sabe escrever.

Esses problemas, em associação aos números apresentados, atingem indiretamente o ensino da escrita no Ensino Médio e expõem suas falhas. É inevitável que tenhamos de trazer à tona algumas causas dessa forma de lidar com a língua. Isso nos leva a pensar em como se trata o texto no ensino de redação atualmente. Se o que se cobra na redação do vestibular é a relação e a organização que o aluno faz dos argumentos, como isso tem sido trabalhado nas aulas de redação? Que texto é esse que o professor corrige?

Atualmente, os jovens vivem em uma sociedade de informação imagética, marcada pela segmentação e velocidade. Isso tem sérias implicações no desenvolvimento do trabalho de estabelecer relações e do raciocínio lógico. Em primeiro lugar, temos a experiência desses jovens com a escrita ligada à internet, que foge aos padrões clássicos. No dia a dia, estudantes se utilizam de argumentos quando precisam provar, convencer, defender uma ideia. Quando têm motivo para escrever. Querem dizer algo porque têm algo a dizer, contar, narrar, mesmo sem o cuidado com as normas da escrita ou mesmo criando uma escrita simplificada, ágil e útil como meio de expressão. Em segundo lugar, temos a experiência desses jovens com a escrita ligada ao vestibular, em que, muitas vezes, diante de um tema de redação sobre o qual nunca pensou a respeito, se vê obrigado a costurar argumentos, defendendo-o. Por isso, utiliza recursos como o preenchimento e o uso de clichês, descritos acima.

A escola e os professores, sabendo de antemão dessas carências informativas e reflexivas dos estudantes, aplicam meios compensatórios nas aulas, treinando-os com exercícios de redação – é um tipo de enquadramento.

Enquadramento que silencia a criatividade: no contexto escolar do Ensino Médio, o ensino de redação tem girado em torno de regras, fórmulas e modelos de um texto ideal que todos devem procurar atingir. Trata-se de uma tentativa de uniformizar a língua para que todos pensem e escrevam de forma igual, facilitando o ensino e a correção da redação. Outra técnica usada, em consequência dessa primeira, é a repetição. A partir daquele modelo, os alunos agora precisam treinar a escrita, repetindo a estrutura, os esquemas coesivos, o número de linhas e até mesmo a opinião do professor falada em sala.

É o que se pode encontrar, quando se tem esse privilégio – e boa vontade –, em várias escolas e cursinhos de trabalhar com treinamento de alunos para a prática de redação. A maioria das escolas nem se ocupa com o ensino da escrita. Dessa forma, é comum e usual a situação que vamos descrever a seguir.

Em geral, esse treinamento acontece em salas lotadas, com cerca de 100 alunos. Em muitas escolas, há duas ou mais turmas no último ano, além da sala do cursinho, em um ou mais turnos. O professor de redação ministra duas aulas em cada turma e, na maioria das vezes, não é remunerado para corrigir as redações. Fazendo apenas uma simulação: um professor de redação que leciona em todas as classes do Ensino Médio de uma escola particular de uma cidade considerada pequena tem, em geral, seis turmas de 1º a 3º ano e mais uma turma no cursinho, totalizando 14 aulas. Suponhamos que ele peça para os alunos escreverem ao menos uma redação na semana. Se, em cada turma, ele trabalha com uma média de 40 alunos (seis turmas X 40 alunos = 240 redações) e, no cursinho, ele tem 100 alunos, esse professor terá de corrigir 340 redações por semana. Se se ocupar 10 minutos na correção de cada redação, isso totalizará um tempo de 57 horas semanais. Ou seja, uma sobrecarga de mais de dois dias inteiros dedicados apenas às correções.

É óbvio que isso torna impossível o trabalho com produções de textos semanais, além de ser humanamente inviável a devida correção e retorno ao aluno em um tempo breve. O professor opta por correção coletiva, correção por amostragem ou outros recursos, mas o problema continua sendo o aprendizado da escrita, não a transmissão/verificação de conteúdos.

No entanto, as escolas particulares e cursinhos pré-vestibulares continuam se preocupando com o conteúdo, trabalham a escrita como uma mercadoria. O aluno paga para obter informações a respeito do modelo e para que o professor corrija seus textos. Esperam uma receita que possam seguir a fim de passar no vestibular. Os professores esperam que os alunos estabeleçam relação de todo o conhecimento adquirido no decorrer de sua vida escolar, e fora dela, com o tema em questão, sabendo se posicionar ou criticar, além de dominar as regras gramaticais, e depois organizar, com unidade, suas ideias em um todo coerente. Morais (2006) assim descreve o processo das aulas:

Os pobres alunos vivem como se tivessem um fantasma dentro do seu guarda-roupa. Os professores parecem ter vários fantasmas dentro do seu guarda-roupa, pois o tempo voa e é preciso *percorrer várias vezes a matéria* (do vestibular). Percorrer várias vezes a matéria, no comum, é não ir para parte alguma como ser humano. E assim as coisas vão se reduzindo ao adestramento e à instrução, o ensino vai sumindo de vista e as clarinadas da propaganda atribuem tanto valor a essa quantidade de conhecimentos inúteis que se adquire para o vestibular, que o já mencionado encontro sensível e inteligente com a vida quase se transforma em uma pregação quixotesca (p.48-9).

Conseguiu-se, dessa forma, um modo de ensinar que atinge as expectativas de muitos. Economicamente, tem-se uma vantagem, pois assim os produtores de apostilas e livros didáticos podem contar com a receita para se escrever bem. Além disso, os pais ficam felizes, pois os filhos estão aprendendo muitos conteúdos e escrevendo muito (toda semana!). Os professores possuem critérios “objetivos” para se ensinar e corrigir textos. E os alunos se sentem mais seguros, pois eles têm uma estrutura que podem seguir para qualquer tema e são treinados para escrever o que agrada o professor/corretor. Em suma, foram enquadrados ou “engessados”, conforme denominação que se encontra como advertência no próprio manual da COMVEST.

Qual o problema então com a redação no vestibular? Sem dúvida alguma, tais “vantagens” não produzem o devido aprendizado da escrita. Esse tarefismo descontrolado, na expressão de Morais (2006),

que leva ou a interesses de superinformação fragmentária ou, em casos mais benignos, mas nem por isso bons, a interesse de erudição a curto prazo, é uma doença do espírito. Uma enfermidade que, em larga medida, impede de ensinar (p.30).

Já que o ensino da escrita está prejudicado, os próprios vestibulares mudaram a forma de exigir dos alunos. Antes se apresentava um tema único para que os alunos o desenvolvessem em uma dissertação-argumentativa – os alunos traziam os argumentos de conhecimento anterior, resultado de leituras e estudos. Hoje há uma coletânea de textos a serviço dos alunos para que se sirvam, a modo de supermercado, e colham aqueles que melhor convierem com sua linha de argumentação. Preocupação mais com a forma do que com o conteúdo?

E o problema se arrasta para o futuro. Pode-se afirmar isso pela grande quantidade de alunos que iniciam suas atividades universitárias demonstrando problemas na sua relação com a escrita, como corrobora Morais (2006):

E nem se pense que as escolas de nível superior, por estarem para além do exame vestibular, ficam livres da sua influência nefasta, pois as vítimas dos *cursinhos* trazem para as universidades todo o complexo de vícios do saber (e mesmo distorções de personalidade) provocados pelo generalizado clima antieducativo dos exames de admissão ao curso superior (p. 49)

Muitos professores desejam mudar essa realidade, procuram alternativas para ensinar diferente, mas, por vezes, não encontram condições. Por razões de natureza econômica, estrutural, formativa e temporal, escolhem o modo mais fácil, para evitar sobrecarga de trabalho. Ensino desatualizado com respeito às abordagens científicas do texto; pressão dos pais, que querem cadernos e apostilas cheios, sem se importar com o aprendizado; coordenação por parte de pessoas que não são especialistas na área; tempo escasso para avaliação de um alto número de redações – todos esses fatores contribuem para que o professor opte por “acreditar” que pode “enquadrar” seus alunos, ou seja, ensinar os estudantes a escreverem através da repetição de modelos e que pode avaliar através de critérios objetivos.

Isso revela o despreparo de muitos professores que, por sua vez, são treinados para mecanizar o ensino e a correção, em nome de estabelecer critérios objetivos, e pregar essa fórmula aos alunos. As discussões em todas as ciências da linguagem têm apresentado a complexidade a respeito das noções do texto e do sentido, que põem em jogo a didática atual do ensino de redação. Além de não conhecerem abordagens teóricas diferentes a respeito do seu objeto de ensino, muitos desses professores também não sabem escrever. Isso vai implicar no que o manual de redação da Unicamp chama de “esgotamento do texto”, tradicionalmente conhecido como “redação escolar” – “um modelo repetitivo e esmiuçado no treinamento de candidatos em cursos preparatórios” (COMVEST, 2012, p. 10).

É assim que os corretores vão olhar para o texto. Pode-se dizer isso, em primeiro lugar, pela seleção dos candidatos à correção. Devido à baixa remuneração, professores especializados e capacitados desistem da correção. Para atender a demanda, muitas vezes, são chamados alunos de graduação – de Letras ou outros cursos – o que provoca discrepância na avaliação. Em segundo lugar, por causa do treinamento que os corretores recebem para avaliar, em notas muito próximas, textos produzidos por semianalfabetos e textos produzidos pelos melhores alunos dos maiores cursinhos do país. Isso acontece devido às variações linguísticas que existem na escrita em todo território nacional e, de acordo com a política atual, deve-se assim proceder.

Um sintoma visível desse problema é a reação da sociedade por meio da demanda crescente de recursos na justiça para vista da prova corrigida ou revisão da avaliação pela não concordância com a nota final atribuída.

O resultado que se encontra atualmente por se tratar a escrita dessa forma é a consolidação de um sistema que cria alunos inseguros, marcados pelo erro. Por isso, apesar de estudarem regras gramaticais por 11 anos ou mais, não as dominam e, apesar de escreverem exaustiva e repetidamente redações para se prepararem para o vestibular, ainda assim fogem do tema ou enfrentam outros problemas relacionados à unidade textual.

É óbvio que não podemos excluir o estudo das regras, até porque para transgredi-las, com consciência e poeticamente, é preciso dominá-las. Nem deixar de repetir uma estrutura textual para fixá-la. Mas há algo a mais na relação com a linguagem que os jovens na escola, ao seguir os modelos, estão perdendo; que os professores, na pressão de cumprir apostilas, estão deixando de lado; e que as universidades, em sua função indireta de moldar o ensino médio, abandonam ao construir uma situação artificial.

Os jovens, e muitos professores também, enxergam o sentido como um caminho pronto, já direcionado por quem elaborou o tema da redação do vestibular. No entanto, no jogo da linguagem – nas metáforas, nas imagens, nas redes e dicotomias, por exemplo – há sempre a possibilidade de um desvio que pode levar o sentido para outra direção e ainda assim conseguir unidade e até mais polissemia. Por isso, afirmamos que o poético *(re)clama* o sentido – *reclama*, porque reivindica um posicionamento do sujeito-vestibulando, no seu trato com a materialidade da língua; e *clama*, porque suscita um deslocamento do sujeito-leitor à posição-autor, incitando-o à percepção de um jogo de sentidos novos.

E este é um dos objetivos desta pesquisa: buscar uma relação entre um texto dissertativo coeso, coerente, com unidade e progressão e o domínio das relações de sentido da língua em sua própria materialidade. Dessa forma, as redações, do tipo dissertativo, selecionadas como as mais representativas de acordo com a análise dos corretores de redação de vestibular, evidenciariam domínio da unidade textual porque estabelecem uma relação poética com a língua.

Segundo a perspectiva da Análise de Discurso, em relação à organização textual, a materialidade da língua permite perceber o trabalho da ideologia, intermediada pelo discurso. Assim, é o caráter poético/polissêmico da língua que instaura a construção do sentido e do sujeito:

Quanto ao sujeito, ela (a ideologia) o faz, evidenciando o seu modo de construção, a ilusão da sua unidade e autonomia; quanto ao implícito, ela o coloca como efeito discursivo que se produz pelas posições que o sujeito ocupa no jogo entre os diferentes sistemas de representação em que o sentido se constitui. Tudo isso mostra sua materialidade, logo seu caráter histórico e a qualidade de sua não transparência (ORLANDI, 2008a, p. 71).

Compreender, pois, o jogo da linguagem, que inclui a relação entre a materialidade da língua e o efeito discursivo produzido pelas diferentes posições que o sujeito pode ocupar, é imprescindível para que se construa o sujeito, com sua ilusão de unidade e autonomia, e o sentido. Essa responsabilidade, portanto, pelo que diz pode dar ao aluno a segurança que ele necessita para direcionar os sentidos.

Percebemos, assim, que há questões muito importantes lançadas aos professores de redação que estão no entremeio de uma confrontação de discursos e que precisam (re)conhecer as diversas posições sociais que podem constituir a posição-sujeito-autor do aprendiz. Os mecanismos pedagógicos que escolherem podem funcionar disciplinarmente no condicionamento de redatores treinados (efeito-aluno) ou escritores (efeito-autor).

Eis assim outro objetivo que pretendemos tocar: fazer refletir o professor de redação sobre a posição que ocupa e sobre a função que exercem seus mecanismos pedagógicos no ensino da língua escrita. Um dos fatores que direcionam a metodologia de ensino é analisar os objetivos que se pretende atingir. Dessa forma, é necessário conhecer a prova de redação do vestibular: o que avaliam, o que esperam do candidato.

Para a PUC-Campinas, segundo Ghilardi-Lucena *et al* (2006), “*a prova de redação do vestibular é uma atividade de linguagem que tem por objetivo verificar a capacidade de leitura e produção de textos de seus candidatos, reveladora de reflexão, crítica e recriação frente a determinados temas*” (p.11). Essa prova envolve leitura e produção de textos científicos, humanísticos e estético-humanísticos; a capacidade *reveladora de reflexão, crítica e recriação* depende do reconhecimento e do emprego de procedimentos linguísticos e de estratégias de organização textual variadas, uma vez que é na escrita que se percebe o processo de apropriação do conhecimento, seja ele apreendido pelo intelecto ou pela intuição sensível e emotiva. O importante é que o candidato demonstre sua capacidade de compreender o mundo e nele compreender-se criticamente. Espera-se que o candidato combine outras leituras com as fontes que lhe são fornecidas, produzindo um efeito de unidade em um texto com consistência temática, coesão, dentro da modalidade escolhida pelo candidato.

Para a Unicamp, “*a redação continua a ser uma prova de leitura e escrita, e sua perspectiva, para além da seleção dos alunos a serem admitidos na Universidade, é a de ser também uma contribuição ao ensino médio e fundamental*” (COMVEST, 2011, p.16). Fala-se aqui do efeito reflexo e balizador do ensino de redação nas escolas que é provocado pelo exame vestibular. Há professores que aceitam essa condução das ações de ensino imantadas pelos exames vestibulares, outros gostariam de ver o dia em que se libertarão da camisa de força dos vestibulares e da cobrança de modelos para poder desenvolver um ensino mais verdadeiro. Morais (2006) traz um relato pessoal que ilustra esse posicionamento:

Não me lembro do professor de Física ou do de Química dando exercícios sádicos “que caíram no ITA, ou na USP ou na Politécnica em tais ou quais anos”. Estudávamos a dilatação física dos corpos para entender daquilo e compreender o cotidiano (...). Todo educador sonha com o dia da abolição dos vestibulares, de vez que isto significará a possibilidade de retorno do verdadeiro ensino, aprofundando conhecimentos e trabalhando cuidadosamente os encontros humanos (p. 48-9).

Ambas as universidades, PUC-Campinas e Unicamp, apontam que nenhuma das melhores redações selecionadas para divulgação pública recebeu nota máxima em todos os quesitos. O processo de escrita é infinito: um texto sempre pode ser melhor ou diferente. Isso significa então que, para cumprir os objetivos de um texto, é necessário um contínuo processo de reescritura. Como pode o aluno aprender a lidar com a escrita que pode ser sempre um gesto novo/outro? Os sentidos podem ser outros, embora sob o mesmo tema. Outros temas são lançados e novas relações podem surgir.

O que chama a atenção nas orientações desses livros que trazem as consideradas melhores redações do vestibular pela comissão organizadora e corretora são expressões como: “o aluno é levado a refletir sobre *as possibilidades* de uso da língua”; “capacidade de produção de textos reveladora de reflexão, crítica e *recriação*”; “*capacidades linguísticas*”; “escrever textos *estético*-humanísticos”; “emprego de *procedimentos linguísticos*” (GHILARDI-LUCENA *et al,* 2006, p.11-13). “Avaliamos melhor os que souberam valer-se com propriedade dos subsídios fornecidos pela coletânea, associando-os a um repertório de leituras prévias que revelou o conhecimento adquirido e a *criatividade no trato* com as matérias da atualidade” (COMVEST, 2009, p.16). “Não é objetivo engessar a prática da escrita em modelos. (...) Isso implica a construção da representação do autor que está no domínio do tema com o qual trabalha, permitindo, portanto, a estruturação de um texto que reflita essa representação” (COMVEST, 2010, p. 17). “Esperava-se que *evitassem* basear-se na concepção tradicional...”; “dar oportunidade aos candidatos de produzir textos que *vão além* de análises simplistas e superficiais”; “*sem obedecer* a uma lógica linear...” (COMVEST, 2011, p.17, 43). “A nova proposta de vestibular visa desestabilizar esses modelos e, consequentemente, desautomatizar a relação com a escrita que os alunos e as escolas preparatórias para o vestibular acabam por produzir”; “apesar de serem produzidos em situação artificial, os textos revelam candidatos que conseguem se situar diante das propostas de modo mais preciso e autônomo”; “caminhos na construção de autoria (na leitura e na escrita)” (COMVEST, 2012, p. 17,18, *grifos nossos*).

Se, por um lado, temos uma crítica ao automatismo na/da escrita, a uma lógica linear, a uma análise simplista e superficial, a um ensino baseado em modelos que engessam os estudantes; por outro lado, temos uma valorização de um texto com unidade que surpreende por sua (re)criação tanto nas associações quanto nos procedimentos linguísticos, que estabelece nas possibilidades de uso da língua uma oportunidade para crítica, reflexão e (auto)conhecimento.

Mas de que forma se dá a correção desses textos? Em primeiro lugar, pensa-se na escolha da equipe: que seja um grupo de professores, que tenham cursado Letras e que tenham experiência em sala de aula. A escolha e o trabalho são sigilosos para se evitar fraude. Em seguida, esse grupo passa por um treinamento para estabelecerem os mesmos critérios na correção e, assim, agilizarem o processo que envolve avaliar milhares de redações em um prazo máximo de duas semanas. Percebe-se que, por uma questão política do processo, em nome da estrutura do texto, tratam a linguagem como uma técnica. E isso é muito complexo, como mostra Possenti (2006):

Tenho a convicção de que, se o conhecimento técnico de um campo é fundamental na maior parte das especialidades, talvez o mesmo não valha para o professor de língua materna. Mais que o saber técnico, um conjunto de atitudes derivadas dele talvez resulte em benefícios maiores [...]. Até porque, a rigor, sem estas atitudes, nem sequer seria possível um conhecimento de tipo científico, isto é, um aumento de saber técnico, quando se trata de linguagem. E que este conhecimento também exige rupturas com princípios que fundamentam o tipo de saber anteriormente aceito (p. 32).

Sabe-se que o programa de ensino é determinado pelo que Possenti chamou de “atitudes”, ou embasamento teórico a que se filia o professor. São suas concepções de língua, de ensino de língua na escola que constituirão suas práticas. O mesmo princípio se aplica para a correção da redação. Por mais que haja um treinamento para unificar a correção, são suas concepções teóricas a respeito de língua, de texto que nortearão seu julgamento. Cada corretor olha para o texto a partir da base ideológica a que está filiado.

Ademais, qualquer profissional da linguagem (professor, corretor de redação etc.) valoriza o autor que surpreende, que supera a expectativa do leitor. Se as redações de vestibular estão constituídas, em sua maioria, pela paráfrase, tem-se uma produção em série do mesmo – o mesmo texto e, consequentemente, a mesma avaliação – atribuição do mesmo valor, o que justifica a grande quantidade de textos considerados medianos. Textos que são suficientes do ponto de vista da estrutura, da interpretação do tema, mas não apresentam uma contribuição pessoal. Quando os corretores se deparam com um texto que, além dos requisitos básicos, chama a atenção por um determinado motivo, atribuem a ele uma nota maior. Trabalhamos com a hipótese de que esse “determinado motivo”, essa “contribuição pessoal” seja a criatividade/originalidade que se diz não entrar nos critérios de correção de redação. E também de que se pode estabelecer uma relação entre a criatividade/originalidade e a poeticidade linguística. Poeticidade pensada como o domínio das relações de sentido, domínio duplo, no modo do conteúdo e no modo da forma, se bem que não exista uma separação entre eles. No capítulo seguinte vamos tratar melhor dessa categoria.

Se assim for, haveria consequências no ensino de redação, visto que o objetivo seria desenvolver no aluno um domínio de sua habilidade linguística, que lhe permitisse estabelecer relações não só cognitivas, mas também discursivas, com o fim de marcar sua posição-sujeito-autor num texto com unidade e coesão.

Nossa hipótese é a de que uma passagem teórica sobre o conceito de poeticidade pode nos conduzir a uma abordagem discursiva do poético, com o funcionamento da polissemia e do próprio silêncio na escrita, que iniciaria um trabalho de inserção efetiva do sujeito-aprendiz numa posição-autor. Essa dimensão discursiva abriria uma possibilidade para alçá-lo da situação passiva, receptiva de “enquadrado”, de engessado, de mero aluno-leitor, e auxiliá-lo na constituição do aluno-autor, do sujeito criativo, do poeta mesmo, pois o poético (re)clama o sentido, e assim instituí-lo sujeito autônomo, sujeito de si mesmo pela escrita discursiva.

# CAPÍTULO 2

# A REDAÇÃO NO VESTIBULAR:

# O POÉTICO (RE)CLAMA O SENTIDO

No primeiro capítulo, vimos as condições de produção da redação no vestibular e destacamos as consequências na escrita desse evento discursivo por não se considerar a materialidade da língua no ensino de redação.

Pensando no trato com a linguagem que faça justamente o contrário, que leve em conta a materialidade da língua, neste capítulo, trazemos à discussão o conceito de língua, de interpretação, de memória discursiva, de autoria e de efeito poético. No âmbito desses conceitos, alguns dos dispositivos teóricos da Análise de Discurso, como a metáfora, a ideologia, a história, o silenciamento, a incompletude, que também serão abordados neste capítulo, são essenciais para compreendermos a constituição da escrita e da autoria. Todos eles fazem relação com a interpretação, e, por sua vez, com a instituição da posição-sujeito-autor, que defendemos como objetivo do ensino da escrita aos que se preparam para exames vestibulares.

## 2.1 A escrita da redação no vestibular sob a perspectiva da Análise de Discurso

Em primeiro lugar, vamos tratar do conceito de língua e sua materialidade, que estamos considerando nesta pesquisa.

As redações dos vestibulares têm exposto o processo de objetivação do indivíduo pelo Estado, processo semelhante ao qual Payer (2009) se refere ao considerar os dispositivos de nacionalização de imigrantes. Segundo a autora, a relação regulada, disciplinada entre o Estado, o sujeito e a língua determina um modo de ser sujeito e um modo de falar/escrever uma língua – numa tentativa de objetivação da sociedade pela língua. As normas da língua, produzidas sócio-historicamente, visam a estabelecer nos sujeitos uma relação regrada com os sentidos. Isso acontece na situação de nacionalização dos imigrantes, mas também no ensino da língua, como mostra Payer (2009):

A relação disciplinar entre o sujeito moderno e a linguagem será constituída sob o modo aparentemente singelo e neutro da “aprendizagem da língua” na escola. Ora, ela é sempre, para esse sujeito cidadão, a aprendizagem de uma “língua nacional”. E essa “aprendizagem” ocorre sempre na contraface do gesto mesmo de silenciamento das chamadas “línguas maternas”. É a língua nacional que se apresenta, na sociedade moderna, sob o estatuto de “a língua”, nisto que se entende consensualmente como “ensino de língua”. Apagamento de uma, fundamento da outra... (p. 55).

Essa forma de tratar a língua, discutida pela autora, revela o funcionamento do Estado Moderno que é sustentado pela racionalidade jurídica, baseada em cifras, letras jurídicas e cálculos. A sua forma de lidar com a linguagem visa a banir o que é incontrolável do sujeito – na leitura e na escrita – através de regras gramaticais, ou seja, objetiva a produção de mecanismos capazes de produzir clareza e objetividade na relação dos sujeitos com os sentidos. Isso que a autora chama de “mecanismos de objetivação do sujeito/sentido pela língua(gem) e de objetivação da língua” (PAYER, 2009, p. 54).

Os efeitos da disciplina e da regulação sobre a língua, próprias à racionalidade moderna, se produzem, por exemplo, na constituição da unidade linguística e na padronização dos sujeitos – os cidadãos brasileiros, falantes de português, mesmo estando evidentes todas as situações linguísticas tão diversas no Brasil. E se produzem também no contexto escolar, em que o modo de relação dos sujeitos com a linguagem, com a(s) língua(s) e as formas linguísticas é predisposto pela exterioridade (a História, o Estado). Essa relação com a língua e com os sentidos é regulada e normatizada. O Estado propõe ao cidadão determinadas formas de dizer e não outras, visto que a língua se constitui como um bem simbólico e jurídico do Estado nacional moderno, e cabe ao professor a função imaginária de guardião dessa língua. O resultado desse funcionamento aparece na relação dos falantes com essa língua: dizem não saber falar, não saber escrever, não saber interpretar – aparece no simbólico uma forma-sujeito-regulada que, marcada pela noção de “erro”, não recebe o direito de se relacionar com a língua como Payer (2009) menciona:

Na escola, esta questão é tangenciada na (im)possibilidade de fazer trabalhar uma relação do sujeito com a língua que seja perpassada por algum deslocamento possível nessa relação exageradamente normatizada com os sentidos. Falamos que é difícil atingir o deslocamento perceptível e sabido para o sujeito, uma vez que os chamados “erros”, como fatos da língua, estão aí a significar o tempo todo, em um outro plano – da irrupção de outras formas linguísticas que não as preconizadas pelo saber linguístico. Falamos de tentativas de provocar esse tipo de deslocamento (que não é o “erro”) ao tentar fazer produzir-se na escola uma relação com a língua que seja “intervalar”, e não mais termo a termo, entre o sujeito (moderno) e a linguagem (disciplinada). Uma relação em que caibam na escrita os sentidos do sujeito, sem serem antes interceptados pela formalidade requerida na língua (p. 45).

Sob essa forma-sujeito-regulada, depois do treinamento que receberam na escola, os vestibulandos demonstram na redação a angústia para entender o sentido (correto) do tema e a insegurança de colocar (suas) ideias no papel. Não lhe foi oferecida a oportunidade de trabalhar uma relação com a língua que possibilitasse deslocamentos de sentidos, aliás, a escola sempre enfatizou que não há sentidos nesse sujeito, mas que há um sentido correto, ideal, exterior ao sujeito, que ele deveria buscar. Seria uma forma de apagamento do sujeito?

Isso nos leva a um problema da redação no vestibular: a interpretação. Quem elabora o tema faz um gesto de interpretação. O aluno que está diante do tema, com sua história de leitura, também interpreta. E na outra ponta do processo, o corretor da redação interpreta não só o tema, mas o texto do aluno. Enfim, do que eles estão falando quando se fala em redação? Uma passagem pelos dispositivos teóricos dos gestos de interpretação, da autoria e da poeticidade (deslocamentos) da língua se faz, então, necessária para aprofundarmos essas questões.

Questões que nos fazem debruçar novamente sobre a linguagem, pois, conforme pretendemos demonstrar neste trabalho, o poético (re)clama sentidos. Do mesmo modo que “os fatos (re)clamam sentidos”, quando a história tem seu real afetado pelo simbólico, como nos escreve Orlandi (2010, p.19). A autoria que se estabelece discursivamente com o gesto poético, mais que o normativo, reclama a diversidade de sentidos, a polissemia, em lugar da monotonia de sentidos repisados e reprisados na escola monossêmica e parafrástica. Ademais, o sujeito, afetado pela ideologia e pelo inconsciente, também (re)clama sentidos. Como compreender esses sentidos? Como compreender essa relação?

Há muitas janelas que nos permitem uma abertura à mediação dessa formulação, desse sujeito e sua relação com o mundo. Cada janela tem sua base teórica. Esta pesquisa debruça-se sobre a escrita desse estudante pensando não a língua, ou a gramática, mas o discurso, sem perder de vista a determinação material deste discurso no social, na história, na ideologia, enfim, no real material da língua.

Para compreender essa escrita, e muito mais para ensiná-la, não basta nos debruçarmos sobre a língua. A escrita se constitui da relação de língua e historicidade no discurso, bem como do trabalho do inconsciente. Do mesmo modo como a língua não é transparente, a história também não. Assim, visto que a Análise de Discurso fundamenta-se nos princípios do materialismo histórico e da psicanálise, a busca pelo sentido se faz conjugando a língua com a história e com o sujeito. Trata-se de uma forma material: a forma encarnada na história. Essa é a materialidade da língua de que estamos falando e é dessa forma que consideramos a língua para pensar seu efeito poético e a inscrição do sujeito em uma posição-autor.

É necessário introduzir a noção de sujeito e de situação para a ordem própria da língua; a noção do simbólico para o real da história; e as noções de inconsciente e ideologia para o sujeito – o que nos permite dizer que a Análise de Discurso trabalha no entremeio de três grandes regiões do conhecimento: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. Não se trata de uma interdisciplinaridade, porque a Análise de Discurso

interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 2010, p. 20).

A Análise de Discurso abre uma nova janela para os estudos da linguagem, fazendo um recorte dessas disciplinas e constituindo um novo objeto, que é o discurso. Segundo Pêcheux (2009), não se pode separar mecanismos linguísticos de reflexões filosóficas e essa relação faz articular a Linguística com as Ciências das Formações Sociais, porque envolve a teoria histórica dos processos ideológicos e científicos. Dessa forma,

o sistema da *língua* é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento. Entretanto, não se pode concluir, a partir disso, que esses diversos personagens tenham o mesmo *discurso*: a língua se apresenta, assim, como a *base* comum de *processos* discursivos diferenciados, que estão compreendidos nela na medida em que os processos ideológicos simulam os processos científicos (p. 81).

De maneira introdutória, poderíamos dizer que o discurso é a prática de linguagem, é o dizer em curso, em movimento. Analisa-se a palavra ao observar o homem falando. De que se trata esse recorte teórico? Trata-se de considerar a linguagem como mediação entre o homem e a realidade natural e social, de forma que, é através do discurso, que o homem pode dar continuidade ou transformar a si mesmo e a realidade em que vive (ORLANDI, 2010).

Pensando assim, nosso passo inicial neste trabalho será o de situar esse sujeito-aprendiz-vestibulando dentro da sua realidade, que é a instituição-escola. Isso implicaria admitir que é função da escola, enquanto lugar de reflexão, levar o aluno a compreender os processos discursivos que o colocam em determinada posição no contexto histórico-social. Entretanto, por um mecanismo ideológico complexo, a escola não explicita sua função no ensino da escrita e confunde, muitas vezes, as instâncias de representação desse sujeito. Também não oferece condições para que ele, através de processos textuais, desenvolva sua prática de autor, marque sua posição de sujeito histórico e a relação que ele faz da língua com a ideologia, que pode envolver os efeitos deslizantes de sentido.

Essa forma de se relacionar com a língua, marcada por efeitos deslizantes e deslocamentos de sentidos, é o que estamos considerando como efeito poético, pensado como o domínio das relações de sentido, domínio duplo, no modo do conteúdo e no modo da forma, embora não se separem. No quarto capítulo, veremos, mais detalhadamente, como esse efeito pode ser observado nas redações de vestibulares, como marca de uma autoria do sujeito-vestibulando.

Ainda sobre o ensino da escrita, é preciso lidar com a linguagem como relação de sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história. Na perspectiva da Análise de Discurso, não se pode conceber o ensino da escrita e mesmo a escrita em exercício, por parte do aprendiz, como transmissão de informação, visto que há aí um complexo processo de constituição dos sujeitos e dos sentidos, que envolve identificação do sujeito, argumentação, subjetivação, construção da realidade. Ensinar a escrever é estabelecer relação entre os sujeitos, os sentidos e seus efeitos múltiplos e variados (ORLANDI, 2010).

Todos esses fatores envolvidos na produção de sentidos mostram que não há relação direta de linguagem/pensamento/mundo. Entender, pois, a noção de discurso, para se lidar com a escrita no vestibular, é necessário, pois “o discurso é uma das instâncias materiais (concretas) dessa relação” (ORLANDI, 2007a, p. 12).

## 2.2 Interpretação e a memória na constituição da autoria

Depois de considerarmos o conceito de língua que dirige o nosso olhar para as redações dos vestibulandos, vamos abordar neste tópico a questão da interpretação e os conceitos de memória discursiva e autoria, que fundamentam o trato com a escrita em geral, mais especificamente, com a escrita da redação no vestibular.

A nossa relação com a linguagem se realiza no cotidiano, *fazer sentido* nos é solicitado a todo momento. Mas, o que constitui o sentido? Segundo Orlandi (2007a), “não há sentido sem a possibilidade de deslize e, pois, sem interpretação. O que nos leva a colocar a interpretação como constitutiva da própria língua (natural)” (p. 80). Estar atento ao deslocamento do sentido é essencial:

Entre o jogo e a regra, a necessidade e o acaso, no confronto do mundo e da linguagem, entre o sedimentado e o a se realizar, na experiência e na história, na relação tensa do simbólico com o real e o imaginário, o sujeito e o sentido se repetem e se deslocam (ORLANDI, 2010, p. 53).

Analisando os deslizes de sentido, as metáforas nos ajudam a definir o conceito de língua com que estamos trabalhando: não só uma estrutura, mas um acontecimento; não só um sistema, mas um jogo. Considera-se que a linguagem deve ser pensada necessariamente em relação à constituição dos sujeitos e à produção de sentidos, situando o sistema com a exterioridade, pois sem história não há sentido. Os deslizes de sentido fazem o jogo das diferentes formações discursivas e é nesse lugar que se representa a historicidade. Dessa forma, o sentido é constituído pela interpretação, pela ideologia e pela historicidade.

Acontece que, para o sujeito comum, a interpretação é determinada pelo dispositivo ideológico. A questão ideológica inscrita na interpretação foi abordada por Pêcheux (2009), quando, para tratar a significação, mostrou que inconsciente e ideologia estão materialmente ligados, através da língua. É preciso, pois, em primeiro lugar, estabelecer uma concepção discursiva da ideologia.

Posto que os sujeitos precisam dar significado a qualquer objeto simbólico a que são expostos, podemos considerar a interpretação, em primeiro lugar, como injunção. Sendo assim, se considerarmos a concepção das ciências humanas e sociais, a linguagem será transparência e a ideologia, ocultação, ou seja, os sentidos estarão escondidos e poderão ser achados se procurarmos os conteúdos da linguagem: o que ele quis dizer? Trata-se do chamado *conteudismo*, que supõe a relação entre palavras e coisas como natural, não linguístico-histórica, o que leva a uma ilusão de interpretação, como se o sentido estivesse contido na palavra, deixando de considerar o funcionamento do discurso na produção dos sentidos.

Por outro lado, uma concepção discursiva de ideologia aponta que as condições de produção regem a interpretação. Orlandi (2010) acentua que: “Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico” (p. 30). Tais condições – subjetivas, circunstanciais e sócio-históricas – refletem diretamente na interpretação de um sentido que já está atribuído.

Isso nos leva a procurar entender o modo como os textos produzem sentido e a ideologia será percebida, não como um conteúdo, mas como um processo de produção. No entanto, instaura-se um paradoxo. No momento em que o aluno elabora uma redação, ele atribui sentido às suas palavras em condições específicas, o que lhe dá a impressão de sentido único, verdadeiro – como se os sentidos estivessem presos nas palavras. Essa é uma visão infantilizada, clássica, tradicional e, muitas vezes, reforçada pela escola, quando o professor determina o uso de uma palavra, ou estabelece um esquema de redação. O professor é afetado pela cultura vivenciada na escola, gerada através de seu projeto pedagógico, que forma um aluno cliente; ou é afetado pelo campo teórico em que desenvolveu seus estudos. A isso chamaríamos de uma ideologia da escola, como instituição, ou do ensino, como teoria. Afetado pela ideologia da escola ou do ensino, ou por ambas, o professor faz seu gesto de interpretação no que estabelece como leitura ideal do tema, no que considera como (bom) texto. O aluno, com sua história de leituras e interpelado pelo professor, faz também um gesto de interpretação sobre o tema, afetado pela ideologia da escola ou do ensino, e escreve o que considera o texto único e verdadeiro.

Como quer fazer parecer a ideologia, há um efeito de completude, de evidência (convencimento), que se sustenta sobre os sentidos institucionalizados, dados como naturais. As condições de produção aparecem assim como universais e eternas, quando os sujeitos envolvidos estão em plena atividade de interpretação, mas a ideologia apaga esse trabalho da interpretação, apaga a relação constitutiva da exterioridade com o sujeito. Diferentemente do que se diz sobre ocultação de conteúdos, há um apagamento do processo de constituição dos sentidos.

A interferência da ideologia e da história explica o equívoco, que acontece como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico, na fala de Pêcheux (2008), “um trabalho do sentido sobre o sentido, tomado no relançar indefinido das interpretações” (p. 51). O deslizamento de sentidos que pode ocorrer com os gestos de interpretação dos diferentes sujeitos, ou das diversas posições-sujeito, diante de uma redação é resultado de condições de produção específicas, da sua relação com a exterioridade.

Dados o equívoco, a ambiguidade, a opacidade e a própria história que nela intervém, há necessidade de dividir o direito à interpretação e de administrá-la, de regular suas possibilidades. Assim, não é a decodificação que garante a interpretação, mas a memória sob dois aspectos:

a) a memória institucionalizada, ou seja, o arquivo, o trabalho social da interpretação em que se distingue quem tem e quem não tem direito a ela; e b) a memória constitutiva, ou seja, o interdiscurso, o trabalho histórico da constituição da interpretação (o dizível, o repetível, o saber discursivo) (ORLANDI, 2007a, p. 67).

Determina-se a divisão social da leitura, entre intérpretes e escreventes: os que têm direito à interpretação, distinto daqueles que fazem o trabalho da interpretação que se estabiliza; depois, em suas diferentes formas na história: o modo literário e o modo científico, basicamente. Isso é o que Orlandi (2007a) chama de “administração sócio-histórica da apreensão dos sentidos” (p. 66), os gestos de interpretação já são determinados, previstos, num jogo entre a ordem do discurso, que é necessária para a análise, e sua organização (sintática), que é imaginária. A sintaxe pode, então, interessar ao analista de discurso, enquanto efeito da ordem significante.

Já consideramos, no início deste capítulo, essa administração sócio-histórica da apreensão dos sentidos, divisão de quem tem ou não direito à interpretação, como a objetivação da sociedade pela língua, feita pelo Estado moderno. No próximo capítulo, abordaremos a divisão do modo literário e do modo científico para pensar os efeitos poéticos da língua.

No entanto, essas divisões trazem outro conceito para se pensar a autoria: a memória. A memória é, portanto, um dos elementos constitutivos do processo de produção da escrita. Entender o seu funcionamento pode nos ajudar a compreender o modo de organização do discurso na redação de vestibular e o modo como o aluno lida com a repetição – nas palavras de Cecília Meireles, as formas que são criadas para vestir o pensamento e os limites visíveis por onde se perdem nossas dimensões:

PROCUREI-ME nesta água da minha memória  
que povoa todas as distâncias da vida  
e onde, como nos campos, se podia semear, talvez,  
tanta imagem capaz de ficar florindo... (...)

Minhas dimensões se aboliram nos limites visíveis:  
como podes saber onde me circunscrevo,  
e de que modo me pode o teu desejo atingir? (...)

Pela experiência do teu contentamento,  
crio formas que vistam meus pensamentos irreveláveis,  
e modelo fisionomias com que te possa aparecer.

(MEIRELES, 2001, p. 284).

A memória é um campo de água, em que, segundo a poeta, semeamos os sentidos. No espelho das águas, as sementes afloram imagens que nos fazem sentido. Algumas, porém, permanecem em estado de dormência e só podemos, de fato, compreendê-las quando analisamos como se vestem seus pensamentos e se modelam suas fisionomias.

A partir desses limites visíveis entre o que se circunscreve e o profundo escuro das águas da memória, marcados por suas regularidades, Courtine (1999) tece observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político, que podem nos ajudar a entender a memória e suas marcas na enunciação do sujeito-vestibulando.

Influenciado pelo conceito foucaultiano de “domínio associado do enunciado”, Courtine (1999) dedica-se a estudar este agente histórico que tem peso capaz de modificar práticas, o enunciado. Todo enunciado, no contexto discursivo, possui um domínio associado a outros enunciados e essa relação pode ser de continuidade, de concordância, mas também pode ser de oposição, de diferença, o que pode ser localizado no texto. Isso é o que o autor apresenta em sua análise do discurso comunista. Ele localiza formulações estritamente relacionadas com o enunciado e destaca como essa relação entre os enunciados pode ser mostrada. Para se entender melhor esse processo, é necessário passar por alguns conceitos teóricos.

Em primeiro lugar, é preciso deixar claro que não se trata de *língua*, mas de *discurso*, de uma materialidade de ordem própria, ou seja, da ordem do enunciável, em que o falante se constitui sujeito do seu discurso e, ao mesmo tempo, a ele se assujeita. Dessa forma, surge uma questão: “como essa naturalidade específica do discurso histórico, ligada à existência de aparelhos ideológicos constitui uma modalidade de existência específica da memória histórica?” (COURTINE, 1999, p. 16).

Para responder a essa questão, Courtine (1999) determina seu lugar teórico. Não se coloca na posição de um linguista que separa a ordem da língua da ordem do discurso, como o fizeram Saussure e Chomsky. Nem fala do lugar de um linguista que defende a “apropriação subjetiva da língua por um ato individual de utilização”, pois, embora a teoria da *enunciação*, concebida por Benveniste, introduza um sujeito falante no discurso ao identificar marcas linguísticas, como “pressupostos, dêiticos, marcas de pessoa, performativos, ‘*embrayeurs’[[2]](#footnote-2)...*”, a teoria assegura o sujeito como origem do dizer, como “operador psicológico de seu discurso” (idem, p.17). Separar a ordem da língua da ordem do discurso e considerar o sujeito como origem do dizer: ambas as ações deixam de lado a especificidade do discursivo e a questão do assujeitamento, que são consideradas ao se tratar a memória histórica marcada no enunciado.

Para entendermos o assujeitamento do sujeito falante na ordem do discurso, Courtine (1999) nos propõe dois níveis de descrição:

o nível da enunciação por um sujeito enunciador em uma situação de enunciação dada (o ‘eu’, o ‘aqui’ e o ‘agora’ dos discursos) e o nível do enunciado, no qual se verá (...) o que eu chamaria *interdiscurso*; séries de formulações marcando, cada uma, enunciações distintas e dispersas, articulando-se entre elas em formas linguísticas determinadas (citando-se, repetindo-se, parafraseando-se, opondo entre si, transformando-se...) (p. 18).

Assim, enunciados pré-construídos constituem a exterioridade do enunciável e fornecem uma base de constituição das séries de formulações. Isso é o que Courtine (1999) chama de interdiscurso, ao retomar o conceito de Foucault, denominado *domínio de memória*. Em outras palavras, considere-se um exemplo citado pelo autor:

As formulações-origem derivam assim em um trajeto na espessura estratificada dos discursos, trajeto em cujo curso elas se transformam (assim: “as lutas de classes são o motor da história”, torna-se, na fala dirigida aos cristãos: “as lutas de classe são o motor do progresso”); truncam-se, escondem-se para reaparecer mais a frente, atenuam-se ou desaparecem, misturando inextricavelmente memória e esquecimento (assim, a religião como “ópio do povo” cede lugar à religião como “suspiro da criatura oprimida”) (COURTINE, 1999, p. 19).

Com esse exemplo, o autor nos faz entender que seja pela formação do pré-construído, seja por citação ou recitação, o interdiscurso fornece os objetos do discurso como constituição da formulação do sujeito enunciador, ao mesmo tempo em que se apagam as marcas sintáticas do discurso relatado, garantindo assim a eficácia do assujeitamento.

Assim, é mister a um linguista que busca referências na Análise de Discurso, desenvolvida por Pêcheux no final dos anos 60, levar em conta as teses sobre a existência histórica e material das ideologias; teses que, por afirmarem a existência de um “já-dito”, deixam claro que o enunciável é exterior ao sujeito enunciador. Ademais, é preciso considerar que, segundo Foucault (1972), em *A arqueologia do saber*, o enunciado se inscreve no interior de uma série de outras formulações e se torna um elemento; repetindo, modificando ou adaptando formulações; possibilitando sua sequência ou sua réplica, seu desaparecimento ou sua valorização para um discurso futuro.

Pensando assim a memória discursiva, interessa-nos reconhecer suas marcas na enunciação do estudante vestibulando, a fim de estabelecer a relação da memória institucionalizada e constitutiva com sua autoria, um dos requisitos fundamentais para a ocorrência do efeito poético.

Acrescentam-se às marcas da memória do enunciado as diferentes representações desse sujeito que correspondem, segundo Orlandi (2008a), às diferentes funções enunciativo-discursivas. Tais funções seriam colocadas em ordem hierárquica: locutor (que se representa como eu no discurso), enunciador (a imagem de outrem que esse eu constrói) e autor (a posição-sujeito que o eu assume enquanto produtor da linguagem).

Isso nos leva a abordar a noção de autoria na perspectiva da Análise de Discurso. Em *A ordem do discurso* (1996), de Foucault, a noção de autor se refere àquele que dispõe da origem e da unidade do discurso e a função-autor, de produtor “original” de linguagem; para a Análise de Discurso, a definição de autor, no uso corrente, coloca-se em um lugar ou posição discursiva, ou seja, é uma função da noção de sujeito e, consequentemente, a função-autor se realiza no uso corrente da linguagem, ao produzir um texto com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim.

Para Orlandi (2008a), a história toca a função do autor no momento em que ele consegue formular, no interior do formulável, e historicizar o seu dizer. Sendo assim, embora não se revele “original”, como se nos apresentou Foucault, ele tem uma particularidade: um lugar de interpretação no meio dos outros. Não produz uma repetição empírica (repetição mnemônica), nem formal (técnica de produzir frases), mas uma repetição histórica – a que inscreve o dizer no interdiscurso. Daí a relação do autor com a interpretação: ao repetir, ele diz e interpreta, ou seja, o pré-construído (já-dito) ou o que é passível de ser repetido, em sua relação com o interdiscurso, passa pela história do sujeito, portanto é passível de interpretação.

Outras categorias da Análise de Discurso, como o *silenciamento* e a *incompletude da linguagem*, explicam também a relação história-sujeito-autor. A incompletude da linguagem possibilita o silêncio e o movimento dos sentidos e dos sujeitos. O contraste entre dois tipos de silenciamento – da linguagem e do sujeito – nos ajuda a entender essa relação.

Toda fala se constitui por um efeito de sustentação na memória discursiva, ou interdiscurso. Ao mesmo tempo, essa fala só funciona quando silencia as vozes de formulações particulares, para se impor, sob o aspecto do anonimato e da universalidade, no movimento da identidade e dos sentidos. Uma interpretação que se dá no momento mesmo em que se apaga. Trata-se de um silêncio constitutivo. Um censura “original”, que permite o discurso do/no sujeito.

Dessa forma, há um espaço entre o já-dito e o futuro discursivo, lugar de interpretação, passível de equívocos, de deslocamentos, de debates – o lugar da autoria, que, em vez de produzir o movimento dos sentidos, pode ser silenciado, calado. Trata-se aqui de um silêncio imposto. O enunciador, ao repetir, apaga, toma o lugar do autor, nega a identidade do outro e, por sua vez, a sua própria. É a particularidade do plágio, no nível da autoria. O plagiador “se fecha narcisicamente na vontade que o dizer comece e acabe nele mesmo e não se deixa atravessar nem atravessa outros discursos. O que resulta na asfixia do sujeito e na rarefação dos sentidos” (ORLANDI, 2007a, p. 73).

O plágio é tratado também como uma possibilidade, que não pode ser descartada, de transformação na relação sujeito/autor. Não havendo necessidade de um marco de origem do dizer e de um sujeito como responsável pelo dito, pela coerência, a não contradição e unidade, presenciaríamos um deslocamento na forma da função-autor, acompanhado, logicamente, de transformações na formação social. Isso provocaria uma reorganização da relação entre o sujeito e a interpretação, pois se produziria uma forma de dizer caracterizada pela fragmentariedade, dispersão e a não unidade do sujeito e dos sentidos.

A própria noção de autoria passa por uma forma histórica e se transforma, podendo agora considerar uma característica relevante de autoria, evidenciada por Gallo (1992): o fecho de um texto – efeito da posição-autor.

Para entendermos como o fechamento do texto aparece como responsabilidade do autor, Orlandi (2007a) nos conduz, sob a perspectiva discursiva, às reflexões de Althier-Revuz (1990) sobre heterogeneidade mostrada – o *outro* – e heterogeneidade constitutiva – o *Outro* – em relação à alteridade.

No campo discursivo, o *outro* é o interlocutor e o *Outro*, a historicidade. Nessa relação, constitui-se um lugar de interpretação: a posição-autor. Trata-se de um gesto que lhe é externo, pois depende da historicidade em relação às condições de produção, enquanto formulação (a história do dizer do autor e a história de leituras do leitor), e depende da historicidade em relação à ideologia, enquanto constituição (o conjunto do dizível e do interpretável). Em outras palavras, *faça-se o autor*, diz a interpretação. A mutualidade na construção, quando da criação do mundo, deu sentido e existência à palavra e ao mundo. *Faça-se a luz*: a palavra criou o mundo e, através dele, passou a existir. É a relação que se percebe em Orlandi quando fala que “a autoria ao mesmo tempo constrói e é construída pela interpretação” (2007a, p. 75). A mútua construção entre autoria e interpretação tem como resultado a criação dos sentidos.

O fechamento do texto, portanto, nos leva a uma ilusão interpretativa. A constituição do sentido tem a forma de dominância da história da situação, isto é, a circunstância da enunciação. Na verdade, porém, ela se dá pela história da filiação, ou ideologia, que não pode ser alocada. É uma trama de sentidos, que passa pela materialidade, discursividade e historicidade da linguagem.

Ao fechar o texto, há um efeito de unidade, de coerência e de não contradição, que é característica da posição-autor. Porém esse fechamento nunca se realizará de fato, por causa da dispersão do sujeito e da incompletude da linguagem, ou seja, por causa da relação com a exterioridade: todo texto tem a ver com outros textos, estabelece assim suas relações de sentido.

A posição-autor que o sujeito ocupa, inscrita no texto que produz, é a que está mais afetada pelo contato com o social (exterioridade), submetida às regras da instituição. Portanto, nessa posição, são mais visíveis as coerções das instituições ou os procedimentos disciplinares.

Isso reflete, veremos a seguir, na escrita do sujeito-aprendiz vestibulando como um modo de dizer padronizado e institucionalizado. Espera-se da sua representação como autor que seja responsável por aquilo que diz, cobra-se ainda mais dele a ilusão de ser origem e fonte de seu discurso. Exige-se, assim, dele em sua posição-sujeito-autor: “coerência; respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso, quanto às formas gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento de regras textuais; originalidade” (ORLANDI, 2008a, p. 78).

A função da escola, quando o aluno entra nesse jogo, é ajudá-lo a conhecer o processo da passagem de sujeito-enunciador para sujeito-autor, em que ele ocupa uma posição no contexto sócio-histórico. Essa passagem não é simples, nem estável. As representações possíveis para esse sujeito-enunciador são múltiplas, caminham para todas as direções. Espera-se da escola, na figura do professor, que apresente ao aluno condições para que ele organize essa dispersão em um todo coerente, que ele assuma uma posição e se torne responsável pelo que diz. Em outras palavras, que ele apresente unidade.

É nesse ponto que entra o efeito de poeticidade, que vimos discutindo: conhecer o que é poético na língua, experimentar isso, torna o aluno/vestibulando mais sensível aos possíveis deslizamentos de sentido, à inscrição do sujeito em determinada posição. Isso pode dar a ele condições para controlar os mecanismos com os quais precisa lidar quando escreve: “mecanismos do domínio do processo discursivo, no qual ele se constitui como autor e mecanismos do domínio dos processos textuais nos quais ele marca sua prática de autor” (ORLANDI, 2008a, p. 81).

Entre a variação e a regra, o sujeito percorre, assim, a paráfrase e a polissemia. Reconhecer a importância de ambas e seus limites permitirá ao aluno se posicionar entre o que vai ser a sustentação do seu dizer (o mesmo) e as diversas possibilidades de sentido em que pode deslizar (o diferente).

Dessa forma, ele passará a compreender a duplicidade da linguagem: embora haja uma multiplicidade de sentidos, as situações de linguagem são reguladas, visto que fazem parte do funcionamento social. Ele não pode nem dizer nem entender o que quer, em qualquer situação, de qualquer maneira.

A escrita entra, então, em um circuito com a leitura, na perspectiva que estamos considerando, sob dois aspectos: o processo de legitimação da leitura, ou leitura ideal, do tema, que implicará na anulação ou não da redação; a relação automática entre ler-se muito e escrever-se bem.

A leitura é produzida de acordo com o seu contexto sócio-histórico e alguns fatores nos ajudam a compreender a previsibilidade de leitura para um determinado texto: é preciso determinar em que condições os sentidos foram produzidos e analisar o conjunto das relações entre os textos. Isso nos permite entender como um texto deve ser lido, embora sejam sempre possíveis novas leituras para ele. Além disso, o processo de legitimação supõe uma leitura ideal, que geralmente é determinada por um crítico que, no caso da escola, pode normatizar um manual, em que o professor de redação se baseia. É o grande Sujeito: essa voz anônima que diz como todos devem agir, pensar, escrever, responder.

Por outro lado, a leitura ainda apresenta outro aspecto histórico: a história de leituras do leitor. É esta história que pode restringir ou ampliar a compreensão do texto. Para que o sujeito-aprendiz possa lidar com confiança com o fato de ele tornar (im)previsível a sua leitura, Orlandi (2008a) aponta para o seguinte trabalho:

A contribuição do professor, em relação às leituras previstas para um texto, é modificar as condições de produção de leituras do aluno dando oportunidade a que ele construa sua história de leituras e estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto, sem obstruir o curso da história (futura) desses sentidos (p. 88).

Quanto ao segundo aspecto, não há uma ligação automática entre ler muito e escrever bem. A leitura é apenas um elemento no processo de produção da escrita, não lhe é garantia, mas pode lhe fornecer subsídios. Toda sociedade institui aqueles que são considerados leitores competentes, que, por sua vez, tem um papel importante no processo de regularização dos sentidos. Se o professor explicitasse aos alunos a história desses sentidos, poderia ajudá-los, no processo de autoria, a dar a eles unidade.

Ademais, pela leitura, o aluno teria contato então com os modelos. Dentro de certa tradição cultural, valoriza-se uma forma de escrita, que é oferecida ao aluno, em determinado contexto. Há modelos que são incorporados inconscientemente, que são os modelos de escrita do contexto sócio-histórico em que vivemos. A relação que ele estabelece com esses modelos o inscreve na produção de sentidos. Assim, é através da escrita que se tem acesso à história de leituras do aluno em relação às significações, aos modelos. É preciso pensar: que modelos são esses oferecidos aos alunos? Têm eles como objetivo formar autores? O professor também precisa pensar a sua relação com os modelos para que possa dar aos alunos condições de elaborar sua própria relação com eles, já que isso implicará na inscrição em uma determinada formação discursiva.

Vimos até agora como os conceitos de língua, de interpretação, de memória discursiva se relacionam com a autoria. No entanto, para entender como esta autoria se relaciona com o conceito de *efeito poético* com que estamos trabalhando, faz-se necessário percorrer histórica e teoricamente por esse conceito ou seus afins, considerando como alguns autores tratam o poético.

## 2.3 O poético em panorama

Neste tópico, vamos fazer uma passagem por três grandes teóricos – Roman Jakobson, Umberto Eco e Roland Barthes – que se dedicaram aos estudos da poética, como parte integrante das Ciências da Linguagem, para, por fim, esboçarmos a noção de efeito poético pela via discursiva, que será aprofundada no terceiro capítulo, e podermos avaliar sua importância na produção da autoria.

### 2.3.1 Roman Jakobson

Que é que faz de uma mensagem verbal uma obra de arte? Sob tal questionamento, começamos nossa passagem pelo conceito de poético com o linguista e crítico literário Roman Jakobson (1896-1982) que, em ensaios específicos como *Linguística e Poética,* de sua obra *Linguística e Comunicação* (1975),estuda a contribuição da Linguística Estrutural à literatura, sobretudo à poética. A princípio, seus estudos apontam para considerar a Poética como parte integrante da Linguística. Para ele, há numerosos traços poéticos que se aplicam, não somente à ciência da linguagem, tratando-se de problemas ligados à estrutura verbal, mas a toda teoria dos signos, posto que há muitas propriedades em comum entre esses diversos sistemas de signos. E, em segundo lugar, para mostrar que a relação entre palavra e mundo é específica da arte verbal. Segundo Jakobson, a Linguística deve se responsabilizar pelos problemas possíveis de todas as espécies de discurso, o que envolve entender a relação entre o discurso e seu universo: o que determinado discurso verbaliza e de que maneira.

Dessa forma, Jakobson caracteriza a Poética, não como um campo que se ocupa de julgamentos de valor, em que críticos impõem gostos e opiniões próprios, mas como um campo que se ocupa de uma análise científica e objetiva da arte verbal. Por isso, há íntima correspondência com a Linguística. Não há que se separar a estrutura verbal poética das demais, com a justificativa de que a linguagem poética possui uma natureza “não casual”, intencional, em contraponto com outros tipos de estrutura verbal. Se há difusão espacial e temporal dos modelos literários, assim como dos fenômenos linguísticos, os problemas relacionados com a Poética devem ser uma preocupação da Linguística.

Essa difusão traz outro ponto em comum entre Poética e Linguística: a História. Assim como na Linguística, a Poética também enfrenta problemas relacionados às categorias sincronia e diacronia, por exemplo, quando se reinterpreta os clássicos por novas tendências. Nesses casos, percebe-se o papel da História, que se ocupa de mudanças, mas também fica evidente o papel de fatores contínuos, duradouros, estáticos.

Jakobson considera a língua como um código global, composto de um sistema de subcódigos, que podem ser explicados pelas suas funções. Para ele, todo processo linguístico trata-se de uma comunicação verbal, em que um remetente envia uma mensagem a um destinatário, que requer um contexto, um código e um canal físico. Assim, a Linguística deveria se ocupar de analisar a estrutura verbal de uma mensagem a partir da sua função predominante.

Estabelece-se como premissa que o exame minucioso da linguagem perpassa a função poética, ela é a função dominante e determinante. O seu trabalho promove o caráter palpável dos signos, ou seja, aprofunda a relação entre signos e objetos. Por isso, segundo Jakobson, não pode se limitar à poesia, o que significa admitir que é passível de ocorrência em qualquer texto no qual essa função sobrevenha de modo determinante.

Exemplificando, a função poética da linguagem pode ser observada em um enunciado cotidiano como: citar um nome mais curto na sequência de nomes coordenados (como em *Joana e Margarida*); ou aplicar o recurso da paronomásia (como em *horrendo Henrique*). Ou seja, dizer Margarida e Joana ou usar sinônimos para horrendo, como terrível, medonho, assustador, repelente não se justificam, pois o falante faz tais escolhas, mesmo que ele não saiba explicar, pensando na melhor configuração da mensagem, no efeito poético do texto.

Outro exemplo dado por Jakobson da importância da função poética na análise linguística se vê no *slogan* político “I like Ike” (ai laic aic), da campanha americana para eleição do candidato republicano Dwight Eisenhower (1953-1961), cujo apelido era “Ike”. Há simetria entre os três ditongos do slogan. Há rimas internas e, o mais interessante, são as imagens que se formam: um sentimento que envolve o objeto por inteiro – a terceira palavra /aic/ está contida na segunda /laic/ que, por sua vez, embute também a primeira /ai/; um sujeito envolvido pelo objeto – o sujeito-eleitor envolvido pelo sujeito-candidato; as terminações formam uma aliteração e a primeira das palavras aliterantes está contida na terceira /ai/ - /ai/. Nuances de linguagem, que ultrapassam a poesia, e acentuam a “função poética, secundária deste chamariz eleitoral”, reforçando a mensagem em termos de eficácia e impressividade (JAKOBSON, 1975, p. 129).

A partir dessas considerações, Jakobson determina o critério linguístico empírico, o característico indispensável a todo texto poético. Uma de suas propriedades é o princípio da equivalência do eixo da seleção sobre o eixo da combinação, que se dá em um procedimento verbal, como um recurso constitutivo da sequência. As sílabas, acentos, pausas, ausência de fronteiras ou de pausas equivalem-se entre si e se convertem em unidades de medida. Essa organização produz uma sequência isocrônica ou gradual (como em *Joana e Margarida*, em que se percebe uma gradação silábica). Trata-se, portanto, da experiência do fluxo verbal, ou reiteração regular de unidades equivalentes, que é comum à cultura humana, como acontece com o tempo musical.

Esse estudo do verso, que, vale repetir, ultrapassa os limites da poesia, remete à figura sonora, de Hopkins[[3]](#footnote-3), princípio constitutivo do verso. Tal figura é composta de um (ou mais) contraste binário entre um fonema silábico (o ápice da sílaba) e um fonema menos proeminente. Cada língua possui uma tendência para a organização dessas figuras, que se distinguem em dois níveis de limites gramaticais: fronteiras de palavras e pausas sintáticas.

A marcação do tempo, ou mesmo as deslocações dos acentos de palavra, estabelece as regras que determinam a estrutura do verso, de modo que o leitor, embora não se mostre capaz de ligar frequências numéricas ao metro, ao conceber a forma do verso, inconscientemente tem uma ideia de sua ordem hierárquica, de modo que, se um exemplo de verso não corresponde ao seu modelo (determinado pela língua), qualquer infração a tais regras é percebida.

Desse modo, Jakobson trata o modelo de verso, não como mera forma sonora, mas como um fenômeno linguístico, isso permite estudar por que uma quebra não pode ser identificada como uma pausa sintática, ou uma fronteira não se deve combinar com a pausa. Mas também pode ser considerado como um sistema fora da linguagem, em outros sistemas semióticos, que utilizem a sequência temporal ou o simbolismo dos sons. O que importa é reconhecer a relação do plano sonoro com a significação sob um efeito poético.

Nesse aspecto, entram também suas considerações a respeito da rima, que implica necessariamente em uma relação semântica. Isso pode ser observado quando se considera outra marca poética – o *paralelismo*. Desde sua estrutura do verso, com o ritmo, o metro, a aliteração, a assonância e a rima, até o sentido, há um paralelismo constante, seja por parecença (metáfora, símile, parábola etc.), seja por dessemelhança (antítese, contraste etc.). Esse paralelismo, de que fala Jakobson, estabelece relação com a dicotomia, e sua associação com a unidade textual, que vamos analisar no quarto capítulo.

Nesse processo de similaridade superposta à contiguidade, constitutivo de construções como a metonímia, a sinédoque, a metáfora, forma-se uma imagem. E é justamente essa imagem que comunica ao verso ou ao texto seu caráter simbólico, multíplice, polissêmico, enfim, poético. Não somente a imagem da mensagem, mas a do remetente, do destinatário, do “eu” lírico, do “tu” do suposto destinatário. Por esse motivo, outra característica constitutiva da Poética é a ambiguidade.

Uma análise da textura sonora de uma língua deve levar em conta a estrutura fonológica de uma linguagem dada e a hierarquia de distinções fonológicas na convenção poética dada, pois, nesse jogo de sentidos, qualquer elemento verbal pode se converter em figura do discurso poético, sendo assim objeto necessário de estudo da Linguística.

Vimos, assim, que, embora sob outra perspectiva teórica – a estruturalista, Jakobson apresenta a função poética da linguagem, não como o “domingo do pensamento”, como chama a atenção Pêcheux (2008, p. 53), mas como um trabalho da interpretação que estabelecemos diariamente com a linguagem. Além disso, Jakobson traz questões que contribuem com nossa pesquisa ao considerar, por exemplo, o paralelismo e suas relações de sentido, apresentadas como a imagem da mensagem e dos sujeitos envolvidos em seu esquema da comunicação, já percebendo aí o caráter polissêmico da linguagem, que podemos associar, respectivamente, com a materialidade da língua, em processos como a dicotomia, e a unidade textual associada à constituição da autoria. Isso será mais bem explicitado no próximo capítulo.

### 2.3.2 Umberto Eco

Outro autor que estuda os aspectos poéticos da linguagem é o semiólogo e esteta italiano Umberto Eco (1932). Contradição e ambiguidade são apontadas por Eco (1974), como características do uso estético (poético) da língua. A ambiguidade permite o caráter inventivo da mensagem. No entanto, para ser uma característica do uso estético de uma língua, precisa englobar não só a forma do conteúdo, em que, através do jogo das trocas metonímicas, se vê o sistema semântico de modo diverso e, consequentemente, o mundo por ele coordenado. É preciso também que o destinatário volte-se à própria mensagem para observar as alterações que a forma do conteúdo provocou na forma da expressão. Assim, a mensagem estética se torna autorreflexiva, comunica sua organização física.

Para se verificar essa discussão em um nível prático, Eco sugere a produção, em laboratório, de um modelo reduzido de mensagem estética, em que, a partir de uma língua-código, determinem-se as regras desse código que são capazes de gerar mensagens estéticas e, ao mesmo tempo, alterar o próprio código, tanto no nível da forma de conteúdo, quanto de expressão. Dessa forma, seriam expostas as possibilidades que uma língua tem de gerar suas próprias contradições e as implicações dessas contradições no nível da forma da expressão, na forma do conteúdo e na forma de organizar o mundo, respectivamente.

A partir do Projeto Grammarama, de George Miller, que estabelece um modelo do aprendizado da linguagem, Eco sugere uma língua edênica em que os falantes já conhecem as sequências corretas e as empregam. Interessa-lhe saber de que maneira é o uso estético dessa língua um dos modos mais apropriados para gerar contradições.

Tal língua compõe-se de um repertório de sons, A e B, que obedecem à regra: X, nY, X. Isso quer dizer que toda sequência deve começar com um primeiro elemento, seguir com *n* repetições de outro elemento e terminar com uma só ocorrência do primeiro. Cada sequência corresponde às unidades culturais, um repertório limitado, conhecidas por Adão e Eva. Eles não compreendem a regra gerativa das sequências, mas podem intuí-las e, portanto, manejar muito bem a língua. As cadeias conotativas organizam-se, conforme Eco (1974) estruturou:

ABA = ABBA = ABBBBA = ABBBBBA = BAAAB = AA

(comível = bem = belo = vermelho = maçã = sim)

BAB = BAAB = BAAAAB = BAAAAAB = ABBBA = BB

(não comível = mal = feio = azul = serpente = não)

(p. 113).

Considerando que as cadeias já estão todas dadas e percorridas, em virtude da insuficiência desse universo semiótico, a inventividade é mínima, tanto na forma do conteúdo quanto na forma da expressão.

Nesse momento, através de um interdito, Deus formula um juízo fatual: “a maçã, mesmo sendo vermelha, não é comível”. Esse juízo é, ao mesmo tempo, semiótico, pois coloca um novo tipo de emparelhamento conotativo entre as unidades semânticas. Ao criar a organização (o princípio de autoridade, a lei), instaura-se um precedente para alterar as cadeias conotativas estabelecidas.

Adão e Eva colocam-se diante de uma contradição: a maçã é vermelha X a maçã é azul. Sem poder formular assim, resolvem o problema criando uma metáfora: *vermelhoazul (ABBBBBABAAAAAB)*, para se referir à maçã. Como não há um referente para a expressão, visto que a linguagem se voltou para ela mesma, eles olham pela primeira vez para a palavra e não para a coisa. Diante da ambiguidade do conteúdo, criou-se uma expressão também ambígua. Essa criação gerou mensagens estéticas da linguagem.

Eco sugere uma conversa entre Adão e Eva e tira conclusões sobre a esteticidade (o efeito poético) da linguagem. Escreve: "só se faz arte movido por grandes paixões (embora estas não sejam mais que a paixão da linguagem)" e continua mais adiante: "Há uma interação entre paixão pela maçã e paixão pela linguagem: situação de excitação física e mental que parece espelhar bastante bem, em escala mínima, o que entendemos, de hábito, por motivação criativo-estética" (ECO, 1974, p.117).

Então, confundido por essa possibilidade que a linguagem demonstra de gerar ambiguidades e enganos, deixa-a correr em liberdade, e a linguagem se desfaz. Quando reconhece as palavras inventadas como incorretas, Adão é capaz de compreender as razões que determinavam a validade das outras. Ele compreende, assim, a estrutura do código, ao violá-lo. Se a lei gerativa era X, nY, X, ele entende agora que o *n* pode ser zero. Portanto, a forma AA que ele considerava anômala, passa a fazer parte da regra. Assim, ele também compreende que pode criar outras estruturas como nX, nY, nX, tornando corretos outros tipos de sequências.

Ao questionar o código, Adão começa a questionar também a forma do conteúdo, o universo dos significados culturalizados. Através da experiência, descobre novas categorias culturais. É preciso nomeá-las. Cria, então, sequências complexas e formula enunciados que são juízos fatuais e que se transformam em juízos semióticos. Ao ampliar a linguagem, seu mundo se expande.

Daí dizer que a poética questiona o conceito de ordem. A desordem (contradições) impele o homem a rever a forma que dá ao mundo e o induz a desfrutá-la para dela extrair efeitos poéticos.

Novamente, podemos extrair contribuições do trabalho realizado em outras áreas para a perspectiva discursiva que tomamos nesta pesquisa. Há uma aproximação entre os conceitos de *ambiguidade* e *polissemia.* Para Eco, a ambiguidade envolve, no nível do conteúdo, a percepção do sistema semântico de modo diverso e, consequentemente, do mundo por ele coordenado. Isso faz com que o destinatário volte-se à própria mensagem para observar as alterações que a forma do conteúdo provocou na forma da expressão. Assim, a mensagem estética se torna autorreflexiva, revela sua organização física.

Sob a perspectiva que adotamos, mais do que diante da ambiguidade, em meio a uma dispersão de sentidos, ou seja, à polissemia, a materialidade da língua organiza um posicionamento do sujeito-autor e suscita no leitor uma mudança de atitude: de uma atenção desinteressada que ele atribuía ao texto, para uma atitude de sujeito-autor do texto, atento aos movimentos de sentido que a materialidade da língua lhe provoca. A reflexividade da linguagem, ou seja, o retorno da linguagem sobre si mesma, sem referente (não existe maçã *vermelhoazul*), o olhar “pela primeira vez para a palavra e não para a coisa”, relaciona-se, assim, à percepção da materialidade da linguagem. Isso será explicado mais detalhadamente no próximo capítulo.

Essa reflexividade, constitutiva da língua, supõe o efeito metafórico vinculado à cadeia significante e às formações discursivas. Assim, podemos estabelecer também uma aproximação entre o modo da contradição, como efeito da quebra da ordem padrão (código) e geração da desordem, de que fala Eco, e o modo de deslocamento, deslize, na perspectiva discursiva. O deslizamento de sentidos pode ocorrer com os gestos de interpretação dos diferentes sujeitos, ou das diversas posições-sujeito, resultado de condições de produção específicas, da sua relação com a exterioridade. Quando o sujeito-aluno-vestibulando percebe, na materialidade da língua, sua capacidade de deslizamento, cujos limites não estão determinados, ele também percebe as falhas, as contradições: um funcionamento discursivo próprio da língua e do sujeito que reproduz a falta e a incompletude dessa ordem estruturante. Ao entrar no jogo com a ordem material textual, esse sujeito faz o texto distinto de outros, constituindo sua autoria, torna-o linguisticamente criativo, discursivamente polissêmico – trabalho do efeito poético.

### 2.3.3 Roland Barthes

Outro linguista a considerar nesta pesquisa é o escritor e semiólogo francês Roland Barthes (1915-1980).

A comparação, feita por Barthes (1977), entre a poesia clássica e a moderna nos ajuda a entender um pouco mais sobre os tratos do homem com a linguagem e nos coloca na busca por uma escritura poética.

Nos tempos clássicos, embora se falasse de uma essência da linguagem, havia uma diferença quantitativa entre prosa e poesia. A prosa se caracterizava por ser mais econômica, a poesia por seus atributos, como o metro, a rima ou o ritual das imagens. A diferença se resumia, então, a uma técnica verbal, para exprimir ou traduzir um pensamento já formado. Dessa forma, as palavras eram intensamente abstratas, para explorar a relação entre elas, resultando em imagens por grupo, pelo uso das palavras, não isoladamente, pelo próprio léxico. A função do poeta clássico se referia/refere à formulação: reduzir um pensamento ao limite exato de um metro. Essa forma de pensar o poético trazia para a linguagem uma função social: a língua como comunicação, que não carrega o peso das coisas, circula entre pessoas reunidas pela classe, é concebida para transmissão oral.

Por outro lado, a poesia moderna não se configura como um atributo, mas como uma substância, não assinala sua identidade na exterioridade, mas traz em si sua natureza. Em vez de revelar um pensamento formado, temos na poesia moderna um pensamento que vai sendo formado pelo acaso das palavras, o que coloca um ponto em comum com a poesia clássica: a intenção. Já não é a relação entre as palavras o mais importante, dela restou apenas o movimento, a música, o que importa agora é a densidade das palavras, assim a verdade da palavra poética nunca pode ser falsa, pois mergulha num total de sentidos. Barthes chama isso de *grau zero da escritura*. A palavra em estado de dicionário ou de poesia: uma espécie de estado zero, mas que contém todas as acepções possíveis. Isso implica numa inversão do conhecimento da Natureza. A Natureza se instaura na palavra como um objeto, de modo que não lhe é posto nenhum sentido, ou hierarquia, ou intenção; a própria palavra institui o objeto.

Ao fazer essa comparação, Barthes considera que, para a poesia moderna, o que há são apenas estilos, e que se poderia falar em escritura poética somente para os clássicos, visto que este efeito é resultado de uma aura poética, de um sentimento poético, de conteúdo de um discurso, de uma ideologia, das figuras da história e da sociabilidade.

Se o exercício criativo-estético da linguagem é movido pela paixão pela linguagem, de que modo o prazer pela escrita conduziria ao efeito poético no jogo dos sentidos?

Barthes (1977) mostra que o prazer do texto se encontra em uma fenda que se abre entre duas margens: o que é traçado pela escola como uso correto e o que é móvel, vazio, o lugar da perda. De um lado, tudo na materialidade da língua é atacado (seu léxico, sua métrica, sua prosódia, sua sintaxe) e, de outro lado, pulsa forte a cultura do significante (metro, assonância, neologismos verossímeis, ritmos prosódicos). Cabe a um autor, segundo Barthes, a sutileza de encenação de um aparecimento-desaparecimento, deixar mais nítidas ou mais tênues as margens, manter a *mimesis* da linguagem de uma maneira radicalmente ambígua.

Essa sutileza, a fruição, ou o que estamos chamando de efeito poético, se configura como o Novo. A busca de um arrebatamento face à linguagem que se produz e se espalha sob a proteção do poder – a linguagem de repetição produzida pelas máquinas repisadoras, como a escola. Fazer ressurgir historicamente a fruição recalcada sob o estereótipo, que é um fato político, figura principal da ideologia – eis o trabalho estético da linguagem, que “não ocorre forçosamente entre contrários consagrados, nomeados (o materialismo e o idealismo, o reformismo e a revolução, etc.); mas ocorre *sempre e em toda parte entre a exceção e a regra*. A regra é o abuso, a exceção é a fruição” (BARTHES, 1977, p.55).

O escritor, nessa história, é apenas um joguete no meio das ficções (falares), visto que a linguagem, que o constitui, está sempre fora do lugar, sob o efeito da polissemia. E as ficções constituem, (re)visitam, (res)suscitam a escrita, o que Barthes (1977) chama de intertexto: “a impossibilidade de viver fora do texto infinito – quer esse texto seja Proust, ou o jornal diário, ou a tela de televisão: o livro faz o sentido, o sentido faz a vida” (p.48).

Depois de passarmos por aproximações conceituais sobre o efeito poético da língua para um funcionalista – Jakobson; e dois semióticos – Eco e Barthes; podemos dizer que o efeito poético dos textos – expresso ora em traços de ambiguidade e polissemia, ora evidenciado em seu caráter contraditório, de estranhamento, de desordem (fuga da norma padrão) e de incompletude, ora notado nos deslizamentos de sentidos e, algumas vezes, percebido na atenção à materialidade da língua – é uma constante nos estudiosos da linguagem dessa panorâmica que fizemos, independente de sua filiação teórica e da forma como denominam esse efeito.

Irrompem assim sentidos e imagens diferentes. Enquanto no processo parafrástico, produzimos enunciados para explicar outros; no processo polissêmico, criamos imagens que não podem ser ditas de outra forma. A imagem poética é uma materialidade significante. De modo que o efeito poético não é uma função da linguagem, ele é uma linguagem, nasce da palavra, mas a transpassa.

Até agora pudemos perceber que os conceitos de língua, interpretação, memória discursiva, efeito poético e autoria fazem pensar o trato com a escrita como um modo de estabelecer uma relação do sujeito com a língua que seja perpassada por algum deslocamento possível, não uma relação normatizada com os sentidos, como se vê nos moldes atuais de ensino da escrita, predisposta pela objetivação do Estado.

No próximo capítulo, vamos analisar especificamente como o efeito poético, em seu trabalho com a materialidade da língua nas redações de vestibular, possibilita a inscrição do sujeito-vestibulando em uma posição-autor.

# 

# CAPÍTULO 3

# A REDAÇÃO NO VESTIBULAR:

# O POÉTICO E A CONTRADIÇÃO

Até agora consideramos as condições de produção das redações nos vestibulares e os dispositivos teóricos da Análise de Discurso ligados à escrita. Passamos também pelas aproximações conceituais de efeito poético, difundidas por alguns autores do campo da Linguística, para nos situarmos em nossa análise, no âmbito da Análise de Discurso.

Neste capítulo, mostraremos como o processo do trabalho poético e seus efeitos sobre a língua pode nos permitir ultrapassar os limites linguísticos e incluir, na análise, o sujeito e a história. Para nos auxiliar a compreender esse processo, ao considerar a questão da autoria, em primeiro lugar, retomaremos a definição de efeito poético com que estamos trabalhando, e depois, em virtude da indissociabilidade da linguagem científica e estética (poética), passaremos a considerar a contradição que existe nas condições de produção da redação no vestibular.

## 3.1 Espessura do poético no jogo da linguagem

Vejamos agora como o poético é visto sob a perspectiva discursiva.

A propriedade poética é um pressuposto da língua. Para Pêcheux (2009), o efeito criador da poesia, ao instaurar uma evidência de sentido já-dado pela língua, produz seu próprio mundo, sua própria realidade, com objetos, qualidades e propriedades específicas. Essa propriedade da ficção constitui o *real* da língua e a forma-sujeito, que, como mostra o autor, põem em dúvida a existência independente do real como exterior ao sujeito.

Assim, a língua produz um efeito de real e de sujeito no jogo significante, no momento em que se apresenta como uma maneira de falar nessa relação língua/sujeito/mundo, supondo uma memória para significar-se. Sua materialidade significante é capaz de deslizamento e jogo. E isso é feito por qualquer falante, posto que essa capacidade é uma propriedade da língua. Não se trata de isolar o poético como lugar de efeitos especiais, ele é um deslizamento inerente a toda linguagem. Segundo Gadet e Pêcheux (2004):

o que Saussure estabeleceu não é uma propriedade do verso saturnino, nem mesmo da poesia, mas uma propriedade da própria língua. O poeta seria apenas aquele que consegue levar essa propriedade da linguagem a seus últimos limites; ele é (...) “acelerador de partículas da linguagem” (p. 58).

Se a língua permite esse jogo, cujos limites não estão determinados, ela também permite falhas: um funcionamento discursivo próprio da língua e do sujeito que reproduz a falta e a incompletude dessa ordem estruturante. Como afirma Orlandi (2010):

(...) a condição da linguagem é a incompletude. Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Constituem-se e funcionam sob o modo de entremeio, da relação, da falta, do movimento. Essa incompletude atesta a abertura do simbólico, pois a falta é também o lugar do possível (p. 52).

Todos esses elementos produzem o efeito metafórico que é uma propriedade da poesia, já que se significam como deslizamento do outro em uma relação com a memória, portanto são constitutivos da língua e constituem os sujeitos e os sentidos. Segundo Almeida (2010),

o sujeito do discurso estrutura-se no acontecimento de linguagem marcando posições no real da língua e nos modos de relação dessa língua com a memória discursiva. Essa reflexividade constitutiva da língua supõe o efeito metafórico vinculado à cadeia significante e, ao mesmo tempo, ao signo em sua totalidade (p.2).

O dizer, então, se remete a uma memória e é identificado em sua historicidade. Essa noção, a que se chama *interdiscurso*, permite entender por que as palavras significam pela história. Para se dizer algo, é preciso uma sustentação, algo que já tenha sido dito antes. Payer (2006) confirma esse efeito de estabilização dos sentidos com um já-dado da memória discursiva:

Questões como a de saber qual é o modo pelo qual uma emissão física de sons se transforma em uma imagem sonora significante; ou ainda como uma dada forma visual de um objeto físico no mundo se torna algo da ordem da imagem significada, podendo ser acionada por meio da *repetição* da emissão sonora, enquanto *palavra*, são questões que não estão desvinculadas do funcionamento da memória e da repetição no processo de significar próprio da língua (p.38).

O funcionamento do sistema linguístico para significar o mundo supõe a memória num processo de repetição/reformulação no modo como encadeia sentidos. A língua, como suporte material, pode ou não estabilizar esse encadeamento da cadeia significante. Uma estrutura que comporta um furo.

É trabalho da poesia, aproveitar esse furo para produzir diferenças e tornar a língua estranha a si mesma e à memória dada, inscrevendo o sujeito-escritor no real do discurso, instituindo diferentes lugares de constituição da forma-sujeito em relação à língua. Relação tensa. No jogo entre paráfrase e polissemia, os sujeitos se inscrevem na história e são afetados pela língua. Podem, ou não, ser outros.

Estabelecendo um diagrama para explicar esse jogo, poderíamos dizer que, numa linha horizontal, teríamos o eixo parafrástico, correspondente ao processo de assujeitamento do aluno pela escola e, numa linha vertical, o eixo polissêmico, correspondente ao processo de produção do sentido, que é sempre “relação a” outro sentido, ou um efeito. Quanto mais próximo da linha horizontal, mais interpelado e enquadrado pelas instituições encontra-se o sujeito vestibulando, a quem se nomearia de *repetente (repetidor)*. Quanto mais próximo da linha vertical, mais responsável pelo sentido do que diz, mais capaz de explodir ou acelerar os sentidos da linguagem, teríamos o sujeito *polissente (autor-criador)*.



Figura 1 – Diagrama do sujeito do discurso repetente ou polissente (fonte: criação da pesquisadora)

O diagrama apresenta o lugar em que se coloca a escola diante do ensino da escrita. É sua responsabilidade dar condições para que o aluno saia da sua posição passiva, engessada e enquadrada – que se encontra na horizontalidade – de repetidor de modelos e formações discursivas dominantes. Como isso é possível? Quanto mais abrir espaço para os conflitos, para as dissensões, para a dispersão de sentidos, mais o aluno vai se aproximar do eixo polissêmico, suposto pelo efeito poético na materialidade do texto. O efeito poético permite verticalizá-lo, alçá-lo da mesmice para uma posição de responsável pela unidade, auxiliá-lo na constituição do aluno-autor, do sujeito criativo, do poeta mesmo.

Trata-se sempre de um trabalho de retorno, por isso não existe um sujeito-ideal, totalmente polissente, ou seja, todo polissente é também parafrástico, como nos mostra Orlandi (2007a):

Cada acontecimento discursivo é inédito e o retorno da memória não é simples repetição. No entanto, isto não significa, por si, que haja transformação do sentido (sentido “novo”), ruptura. A própria mudança, em análises de discurso, resulta de uma relação com o mesmo, já que a noção de repetição – empírica, formal e histórica – supõe tanto o fechamento quanto a possibilidade de deslocamento, embora ambos sejam retorno, interpretação. No entremeio – entre o mundo e a linguagem – o sujeito e o sentido, ao se constituírem, o fazem necessariamente na conjunção dessa relação. Estão expostos ao acaso (mundo) e ao jogo (linguagem), mas também à memória (mundo) e à regra (linguagem), onde está o mesmo, está o diferente. A separação entre paráfrase e polissemia não é clara nem permanente (p.93).

Dessa forma, o sujeito-aprendiz precisa ser despertado para as posições que pode ocupar. A repetição ou a pluralidade de sentidos pelas quais ele pode percorrer podem ser localizadas na produção da redação, em que ele determina a sua função-autor:

Falando da função-autor tenho dito que ela constrói uma relação organizada – em termos de discurso – produzindo um efeito imaginário de unidade (com começo, meio, progressão, não contradição e fim). E a isto chamo textualidade. Toda vez que tenho isso, tenho a função autor, colocando imaginariamente o sujeito na origem do sentido e sendo responsabilizado pela sua produção. Faz parte, como sabemos, de nossa ideologia, que o sujeito seja responsável pelo que diz. Do ponto de vista da variança, ainda que o sujeito repita o mesmo, já é outro texto, outra formulação mesmo que não mude a posição do sujeito em relação à ideologia. (...) estou chamando de variança o princípio segundo o qual todo texto tem pontos de deriva possíveis, deslizamentos que indicam diferentes possibilidades de formulação. Há textos possíveis nas margens do texto (ORLANDI, 2008a, p. 65).

As aulas de redação tradicionais trabalham a linguagem como se, ao calcular a estrutura textual e estudar/treinar sua organização, o aluno pudesse desenvolver sua habilidade como autor. A escola pode se constituir em diversas posições para ensinar a escrita a esse sujeito. A partir das concepções da Gramática Tradicional, privilegia as normas de bem dizer, que, se seguidas, formariam um todo completo e perfeito/ideal; a partir das concepções da Linguística Textual, privilegia o contexto linguístico, como se, conhecendo as relações de sentido estabelecidas e a progressão de um determinado texto, todos os outros textos (e sentidos) fossem possíveis.

Trabalhando a escrita como sugere essas e outras disciplinas, supõe-se uma concepção de língua em que não há materialidade, como se a sintaxe (a língua clara e distinta) pudesse domesticar o sentido. Dessa forma, apagam essa materialidade, ou então a consideram como objeto de cálculo. O que não o fazem, por exemplo, os poetas e psicanalistas, que reconhecem essa materialidade como o ‘incontornável do pensamento’ (ORLANDI, 2007a, p. 96).

Se o discurso pedagógico, ou qualquer outra formação discursiva dominante, apaga ou considera a materialidade da linguagem como objeto de cálculo, está tentando, no mínimo, domesticar o sentido ou, o que é pior, tirar o sujeito de seu espaço interpretativo. Sob a perspectiva do discurso, não se apaga a materialidade da língua. O deslize, a falha, a ambiguidade, o inconsciente, a ideologia são o lugar de interpretação; são ‘o impossível de que não seja assim’. Exatamente, por isso, o poético (re)clama o sentido, pois toda língua é capaz de poesia. Dessa forma, não é possível, embora se tente, regulamentar o uso dos sentidos (ORLANDI, 2007a, p. 97).

Neste caso, enfocamos nosso olhar sobre o efeito poético e sobre suas características presentes na superfície material de um texto para responder a pergunta que norteia esta pesquisa: quando um professor está ensinando seus alunos a escrever, pode o poético iniciar o trabalho de inscrição efetiva em posições-sujeito de discursos onde o efeito-autor é possível?

Os dispositivos teóricos da Análise do Discurso permitem ao sujeito-aprendiz trabalhar a(s) ideologia(s) e compreender o(s) discurso(s), ou seja, a relação entre a formulação que escolheu e os sentidos, que são pedaços, trajetos do processo discursivo. Isso é possível, porque coisas foram ditas antes e serão ditas depois, fazem parte de um processo contínuo (Orlandi, 2008b, p. 14). O ensino da escrita a partir das concepções da Análise de Discurso privilegia as relações de sentido, posto que, a partir do jogo entre o imaginário e o ideológico, o sentido se movimenta.

Olhar para a língua e perceber o movimento do sentido que o discurso guiado pela ideologia fez ou fará – esse é o trabalho poético que o sujeito-aprendiz deve experimentar. Não importa se tenha total liberdade, como no caso de uma poesia, ou se haja restrições, regras para a sua escrita, como na redação para o vestibular. Uma redação de vestibular é um pedaço do que é esse sujeito. É necessário pensar discursivamente para compreender, trabalhando a determinação ou maneiras de fazê-lo, os desenhos que ele faz com o corpo que os discursos lhe emprestam.

O seu cont(r)ato com a língua lhe permitirá ver o trabalho da ideologia, através dos discursos que se apresentam e ele poderá, num processo metafórico, movimentar o sentido para uma determinada direção. Dessa forma, além de uma dimensão estética, há também no efeito poético da língua uma nuance política, quando da percepção e da desconstrução da ideologia.

A partir da relação que Pêcheux faz entre o “evento discursivo” e a ideia de "confronto de discursos", de Formações Discursivas dominantes, Gallo (1990) propõe a noção de *textualização* para dar conta da prática discursiva relacionada ao "evento discursivo", prática essa que inclui pelo menos duas formações discursivas dominantes em confronto e que produzem o efeito-autor. No confronto de formações discursivas dominantes concorrentes, ou seja, no confronto de discursos concorrentes, em um "evento discursivo", produz-se um efeito, que não é função de todo sujeito e está mais ligado à forma-sujeito que a uma posição-sujeito determinada (p. 29-30).

No caso da escola, é o discurso pedagógico, enquanto formação discursiva dominante, que deve ser colocado em confronto com as formações discursivas dominantes de outro discurso para que haja produção e autoria. Esse lugar especial, no qual se produz o texto do sujeito do discurso do aprendiz em uma situação de aprendizagem inserta no discurso pedagógico, tem revelado uma riqueza extraordinária de representações de lugares histórico-ideológicos em confronto. Compreender os mecanismos de produção desses lugares é significativo do ponto de vista discursivo e, certamente, produtivo do ponto de vista docente pedagógico.

## 3.2 Os movimentos do texto poético

Conforme vimos desenvolvendo até aqui, o efeito poético, ou simplesmente o poético apresenta-se como um movimento característico da superfície de um texto, uma marca deste texto que chama atenção do leitor sobre sua materialidade, deslocando-o e permitindo uma abertura para sentidos outros.

Neste tópico, vamos delimitar mais o conceito e mostrar sua relação com a questão da autoria, a fim de chegarmos a uma compreensão da linguagem escrita, que nos permita lidar com os efeitos de sentido através da materialidade da língua nas redações dos vestibulandos.

Temos insistido que o poético reclama o sentido, que suscita uma pluralidade de sentidos. O que estamos desenvolvendo até aqui e denominando “o efeito poético”? Faz-se agora necessário um apanhado de modo a resumir o conceito, para que ele não seja confundido como sinônimo de criatividade, capacidade criativa, ou mesmo de polissemia.

O que chamamos poético não pode ser reduzido a uma classificação estética, a uma subcategoria ou modalidade do que é literário. Dessa forma, é preciso dizer que, quando nos referimos ao efeito poético, não o estamos abordando segundo a perspectiva literária. Não vamos trazer à nossa discussão o que é poético segundo o ponto de vista das Belas Artes, uma vez que, pensando por uma perspectiva discursiva, não há separação entre o literário e o científico:

(...) A Análise de Discurso se coloca no espaço polêmico das maneiras de ler, criticando o que sustenta o divórcio entre a “cultura” científica e literária. (ORLANDI, 2007a, p.97)

Em seus extremos limites, da proibição à interpretação (a política do silêncio), passando pelo plágio, à polissemia; o efeito poético da língua, diretamente ligado ao sentido, não se restringe à arte. O efeito ou também traço poético é constitutivo da própria língua, é um dos meios fundamentais da inteligência política e teórica (PÊCHEUX, 2008, p. 53). Ele está onde está a linguagem.

Toda palavra é capaz de poesia. (...) Nada da poesia é estranho à língua (por que separar a arte?) e nenhuma língua pode ser pensada se aí não se integra a possibilidade de sua poesia (ORLANDI, 2007a, p. 166)

Assim, denominamos efeito poético ou traço poético, neste trabalho, a característica qualitativa e identificável de um texto, de qualquer gênero linguístico, presente na superfície material deste texto ou equivalente a esta forma material estrutural, que o torna linguisticamente criativo e discursivamente polissêmico.

É o texto impregnado de poesia, ou dizendo melhor, de traços e características poéticas, nem tanto nos/dos sentidos do conteúdo poético que também pode comunicar, mas em sua ordem material textual discursiva que o faz distinto de outros textos pela estruturação linguística, criativa e polissêmica que apresenta em termos de linguagem.

Nesta perspectiva, é poético o texto que reclama sentidos, que exige do sujeito leitor, suscita nele, um deslocamento de posição-leitor à posição-autor, incitando-o à percepção de um jogo de sentidos novos, talvez impensáveis pelo menos conscientemente pelo sujeito-autor, no momento inicial de produção do texto.

Nessa mesma perspectiva, podemos nos referir ao efeito poético como sendo o domínio das relações de sentidos manifestadas na superfície do texto, em sua materialidade, ou no que Orlandi chama de “efeito da ordem significante” (2007a, p. 66), mais que no conteúdo, vale reiterar. Tais relações mobilizam um funcionamento objetivo da linguagem, no/pelo sujeito-leitor, que o faz voltar-se ao texto.

A discussão entre forma e conteúdo, sugere outra relação, ou melhor, uma combinação de posições relativas desses componentes textuais, concomitantemente, ao nível do simbólico – linguístico e ao nível do imaginário – ideológico (ORLANDI, 2008a, p. 11), que corresponderiam em nossa terminologia às dimensões objetiva (da linguagem) e subjetiva (da filiação do escrevente/leitor).

Dessa forma, o texto, enquanto significa uma determinada rede de sentidos e não outra, representa a interpretação de um sujeito e, portanto, um aspecto de sua criatividade, de sua originalidade – que é o fechamento do texto. Lembrando que, como discutido no capítulo dois, tratamos o fechamento do texto como um efeito da posição-autor. Ele acontece no que chamamos um macro nível de domínio dos dispositivos da língua para estabelecer autoria.

No entanto, para lidar com o efeito poético, pensado enquanto domínio das relações de sentido, escolha dos caminhos a seguir, o estudante deve conhecer os dispositivos linguísticos que estão situados em um micro nível de compreensão, a materialidade da língua, que envolve o significante: formação das palavras, homônimos, anagramas, neologismos, jogo de palavras, metáforas, a polissemia etc. As redações de vestibular, no geral, são parafrásticas. No que elas poderiam ser diferentes? Justamente esse jogo polissêmico, que vem da brincadeira com a materialidade da língua, pode dar condições para que o estudante se situe em sua posição-sujeito em um texto coeso e coerente, sem desperceber os diversos sentidos que circulam.

Se se domina a multiplicidade de sentidos possíveis que se pode estabelecer no nível da palavra – já que o sentido significa *relação a* –, o estudante percebe os diversos caminhos que pode percorrer para significar sua autoria no nível do texto. Quanto maior o número de relações de sentido o estudante puder estabelecer, mesmo que apenas um seja eleito, colhido na leitura (de *legere*, *colegere*, colher) pelo professor ou examinador, maior o efeito poético o texto provoca neles, do ponto de vista linguístico.

Nessa tênue linha em movimento, sob a perspectiva discursiva, Orlandi (2010) tece uma propriedade poética do sentido:

Regida pelo processo parafrástico, a produtividade mantém o homem num retorno constante ao mesmo espaço dizível: produz a variedade do mesmo. Por exemplo, produzimos frases da nossa língua, mesmo as que não conhecemos, as que não havíamos ouvido antes, a partir de um conjunto de regras de um número determinado. Já a criatividade implica na ruptura do processo de produção da linguagem, pelo deslocamento das regras, fazendo intervir o diferente, produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e com a língua (p.37).

Vale a pena explorar mais essa ideia final que grifamos da citação anterior. Ela resume bem o que estamos a explicar e afirmar como sendo o poético de um texto. Parafraseando Orlandi, mas indo além no intento de compreensão do conceito, podemos, assim, inferir que o texto poético produz movimentos que afetam os leitores atentos, no caso, o professor e o examinador, além do modo de “atenção desinteressada” que estes direcionem inicialmente ao texto.

Para entender a ideia de atenção desinteressada em relação ao texto, antes de tratarmos dos movimentos produzidos pelo texto poético, vamos estabelecer uma relação com a percepção de imagens no ensino, a partir da pesquisa feita por Almeida Júnior (1997), que retoma o conceito de Locke sobre atenção:

A atenção é o ato do entendimento de voltar-se sobre si mesmo para tomar como objeto de reflexão, e também de contemplação, as diversas visões flutuantes que atingem a mente de modo continuado (p. 164).

Vemos, assim, que há um comportamento – atenção – dos sujeitos em relação à percepção dos objetos concretos, que se dá pelo modo quantitativo – a maior ou menor variedade de objetos com os quais o sujeito entra em contato e pelo modo qualitativo com que suas operações mentais refletem (cogitam), mais ou menos atentamente, sobre as impressões recebidas. Consideremos o modo qualitativo, para estabelecer a relação com a atitude de atenção desinteressada em relação ao texto. Se, a partir de estímulos sensíveis, na forma de visões flutuantes, o sujeito perceptor não tiver tempo e condições de considerá-la reflexiva e atentamente, demonstraria um comportamento que se poderia denominar *atenção infantilizada.*

Segundo Almeida Júnior (1997), a ideia de *atenção infantilizada* apresenta certa semelhança com a de atenção desinteressada formulada por Shafterbury, outro empirista inglês contemporâneo de Locke. Atenção desinteressada, ou ainda, atitude desinteressada, como é conhecida na crítica estética, caracteriza uma forma de atenção um tanto displicente do ponto de vista intelectual, desobrigada de especulativos teleológicos a respeito de um objeto artístico. O prazer estético deve desvincular-se de qualquer consideração interessada para satisfazer, exclusiva e plenamente, os sentidos do sujeito fruidor, que fica dispensado de juízos de qualquer ordem.

Para ilustrar essa ideia, Almeida Júnior (1997) cita os meios atuais de veiculação de imagens, principalmente a televisão, que aprendem a condicionar a atenção dos espectadores à forma de atitude desinteressada ou *atenção infantilizada*. Esta tem sido a estratégia subliminar que os agentes publicitários, responsáveis em última instância pelas grandes somas de patrocínio das emissões televisivas e, portanto, partindo de interesses mais econômicos que culturais, encontram para aliviar a capacidade de captação de imagens, pelo fruidor médio, ao mesmo tempo que continuam “atraindo” sedutoramente sua atenção, uma *atenção infantilizada* e fruitiva, mas não racional e indagativa.

Essas funções da publicidade convencional, por extensão e influência, passaram a ser utilizadas em outras formas de linguagem cultural, como os livros didáticos, por exemplo, nos quais a imagem, enquanto veículo elementar, é “desfigurada” de sua função informativa, e eventualmente instrutiva, para ser, sobretudo, impactante, cujo conteúdo é captado pela constância e força da repetição. O que poderia alçar um sujeito envolvido nesse processo do mundo das simples sensações dos sentidos para o mundo das ideias complexas? Segundo Almeida Júnior (1997),

na sociedade informacional de hoje, o sujeito perceptor encontra-se ante uma variedade confusa e incoerente de impressões oriundas das imagens que povoam seu ambiente cultural. Aos poucos, através de um necessário mecanismo de proteção mental, desenvolvido por autodidatismo ou hábito intrínseco, o sujeito vai ordenando progressivamente a variedade de estímulos. [...] Nem tudo que impressiona os sentidos e entra na mente é no fim percebido como dado relevante para processamento mental. Embora a visão seja uma atividade cerebral e espiritual, muito do que se olha não se vê. Nenhum desses enxergamentos ou dessas visões flutuantes pode ser considerado supérfluo para o conhecimento, tudo vai depender da intencionalidade do percipiente (p. 167).

E, segundo o que estamos considerando, vai depender dos sentidos que o texto poético provoca nesse sujeito-leitor, que lhe farão sair do lugar de “atenção desinteressada” ou *infantilizada* para uma atitude de sujeito-autor, atento aos movimentos de sentido que a materialidade do texto lhe provoca.

Mas de que outros modos esses movimentos produzidos pelo texto poético afetam? Afetam ao menos em dois níveis.

No primeiro nível, os movimentos do texto poético afetam o sujeito em si, subjetiva e historicamente, enquanto mobilizam-no na busca de relações de sentido, para as quais é despertado, e que suscitam sentidos diferentes daqueles comuns de sua filiação cultural; trata-se de um movimento que desloca o sujeito de sua filiação habitual em relação à história e ao mundo social, para que descubra novos sentidos no que parecia uma paráfrase supostamente conhecida ou que já imaginava ter ouvido ou visto (ideia-imagem). Desestabilizado em seu senso comum e em seu entendimento usual do já-tido, descobre que há possibilidade de outros sentidos, outras imagens que o texto provoca, e aí então focaliza o texto e se concentra em sua interpretação. Tal modo poético afeta sobremaneira a materialidade histórica do texto e corresponde ao lugar ou posição que esse sujeito assume em seu contexto sócio-histórico.

Em outro nível, mas não separado do primeiro, os movimentos do texto poético afetam o texto em si, em sua materialidade linguística, deixando à mostra uma superfície significante em que seus componentes estruturais interagem entre si e deslizam valores do sujeito, revelando novos sentidos.

Efeitos característicos do modo de funcionamento poético do texto:

1. Deslocamento da posição-leitor (passivo/receptor) à posição-autor (ativo/fruidor/interactante) – efeito polissêmico.
2. Deslizamento dos sentidos na superfície da linguagem – efeito metafórico.

Podemos assim dizer que, nesta discussão, estamos consideramos o efeito poético em sua materialidade linguística e histórica, ou seja, discursiva. Não estamos procurando excertos de poesia ou trechos poéticos nas redações de vestibular, mas o poético como fato de linguagem, como materialidade textual, como traços significantes que produzem efeitos enquanto criatividade, originalidade.

## 3.3 O efeito poético como fato de linguagem nas redações de vestibular

Corroborando com a indissociabilidade da linguagem científica e literária, Pêcheux (2008) diz que o traço poético não pode ser o “domingo do pensamento” (p. 53), mas deve ser tratado como um pressuposto da língua. A redação no vestibular, assim como a escrita de modo geral na escola, tem sido vista como os ‘dias da semana’, tomando a analogia de Pêcheux. Como se houvesse uma separação nítida entre a escrita como criatividade (linguagem literária) – que o aluno faria nos momentos de lazer, ou até em alguns gêneros permitidos – e a escrita como objetividade (linguagem científica) – que o aluno faria nos momentos em que precisasse dominar os sentidos exigidos pela escola, pelo professor no processo de enquadramento/engessamento que analisamos no capítulo primeiro. Dessa forma, a redação no vestibular se apresentou a nós como um desafio: mostrar, a partir dos dispositivos teóricos da análise de discurso, que é inaceitável essa separação que a escola faz e nos tenta levar a crer existir. Afinal, como escreve Pêcheux (idem), o traço poético não é o “domingo do pensamento”, mas a sua constituição.

Escolhemos analisar dissertações, devido à constatação de que há uma contradição no que se refere à exigência de modelos de redação para o vestibular e a correção das mesmas, que não leva em consideração todos os critérios, principalmente aqueles que motivariam os alunos a produzir textos usando de mais liberdade discursiva e criatividade, na direção do que estamos denominando traços ou efeitos poéticos.

O texto dissertativo é tido como o mais objetivo, neutro, impessoal. É limitado por sua estrutura fixa (introdução/tese, desenvolvimento/argumentação, conclusão). Savioli e Fiorin (2006) apresentam algumas características dessa organização estrutural:

A primeira característica desse texto é que ele é temático, pois analisa, interpreta a realidade com termos abstratos. [...] A segunda característica é que existe transformação de situação no texto, por exemplo, mudanças de atitudes. [...] A progressão dos enunciados obedece a uma relação lógica e não cronológica: analogia, pertinência, causalidade, coexistência, correspondência, implicação etc. [...] Como o texto pretende falar de algo que ele apresenta como uma verdade válida para todos os homens, em todos os tempos e lugares, constrói-se com o presente em seu valor atemporal (p. 252).

Além disso, a dissertação no vestibular passa por critérios bem definidos de correção, a saber, tema e desenvolvimento (adequação ao tema e ao gênero, solidez da argumentação/conteúdo), estrutura (coesão e coerência) e expressão (obediência às regras da norma padrão da Língua Portuguesa), como apresentam as autoras do Caderno de Redação 2010 da Puc-Campinas:

Escrever uma dissertação supõe o exame crítico do assunto a ser discutido e a elaboração de um plano de trabalho que garanta a progressividade de um raciocínio lógico. Além de coerentes, as ideias apresentadas devem ser expressas de modo articulado, em nível de linguagem padrão, que permita ao leitor apreender com clareza todos os sentidos (GHILARDI-LUCENA et al., 2010, p. 13).

Os textos que obedecem a essas exigências são considerados bons textos e levam os corretores a entender que o candidato é capaz de sintetizar suas ideias e defendê-las em um todo coerente. A originalidade e a criatividade não são descritas como critérios. Justifica-se isso com a tentativa de tornar a correção menos subjetiva, como se fosse possível que o corretor apreendesse com clareza todos os sentidos. No entanto, embora não entrem como critérios para a correção, aparecem como expectativa. Os cadernos de vestibular analisados no *corpus* desta pesquisa, da Unicamp e da PUC-Campinas, apresentam como expectativas da banca corretora para o texto do candidato a contribuição pessoal, a reflexão sobre as possibilidades de uso da língua, a recriação, a criatividade no trato com as matérias da atualidade. A banca de correção se mostra, dessa forma, interessada nos movimentos que afetam os sujeitos e a dispersão dos sentidos na sua relação com a história e com a língua, movimentos esses produzidos por um texto manifestamente poético.

Se o efeito poético deve ser compreendido como o domínio das relações de sentido em um texto, ser poético é saber relacionar discursivamente os sentidos no texto. A análise dos modos de dispersão de sentidos no texto, marca de sua discursividade poética, não ocorre no domínio da enunciação dissertativa – que seria da ordem técnica; ocorre na ordem relacional do texto com um leitor, relação que mobiliza uma abertura para a profusão de sentidos, os sentidos dispersos (ORLANDI, 2008a). Dispersão que é o movimento oposto ao do enquadramento do vestibulando nas aulas de treino de redação como denunciamos anteriormente.

Ao contrário, na perspectiva discursiva que adotamos, busca-se uma estruturação do texto que engendra uma relação com o interlocutor e o destitui da “atenção desinteressada”, categoria discutida no tópico anterior, concentrando-o na materialidade linguística e permitindo-lhe aperceber-se da profusão de sentidos, que talvez fujam ao próprio autor no ato de escrita.

De que modo? Duplamente, no modo do conteúdo e no modo da forma, se bem que não exista uma separação entre eles. Contudo podemos pensar esses modos de forma distinta para efeito de compreensão dos dois níveis discursivos de produção/dispersão de sentido. No nível semântico do texto, na ordem subjetiva, o modo poético aparece mais nos significados percebidos pelo leitor na materialidade histórica do texto, ou seja, pelo viés da filiação cultural e educacional do leitor. No nível significante do texto, na ordem objetiva, o modo poético se estrutura na materialidade linguística, na superfície da linguagem como resultado de um jogo de *puzzle* em que, do movimento de composição com que os componentes se relacionam/combinam, surge uma imagem possível, inusitada, não vista antes, recheada de sentidos dispersos.

Segundo Orlandi (2008a), “as palavras recebem, pois, seu sentido na formação discursiva na qual são produzidas” (p. 58). Os dispositivos de estruturação poética são marcas das formações discursivas que, por suas características relacionais com o próprio texto (dimensão objetiva) e com o sujeito leitor (dimensão subjetiva), provocam uma dispersão de sentidos.

Dessa forma, o texto causa verdadeiramente uma dispersão do/no sujeito (idem, p. 53), ao contrário do enquadramento monossêmico resultante dos treinos de dissertações padrões.

O que, no texto, causa a dispersão do/no sujeito? O que, no texto, é responsável, é motivo para a dispersão do leitor?

A dispersabilidade de sentidos decorre da materialidade do texto, em sua dimensão simbólica, sígnica, objetiva, ao mesmo tempo em que concorre para um efeito discursivo, enquanto se relaciona com um sujeito leitor, em sua dimensão imaginária, ideológica, subjetiva.

Foucault (1972) refere-se a esse efeito dispersivo do texto como uma arena de conflitos, destacando o aspecto político de sua constituição. Talvez essa característica do texto seja uma das razões subjacentes de a escola reprodutiva e conservadora não querer promover um espaço de dissensões. As escolas, os cursinhos e os professores tradicionais de redação, no treinamento dos vestibulandos, buscam limitar/reduzir ao máximo essas dissensões, na suposição de que os examinadores do vestibular aguardam um texto monossêmico, conforme leitura enviesada dos manuais de redação das grandes universidades. Contudo, várias das redações destacadas como modelares nos manuais contrariam esse enquadramento redutor, esse silenciamento político.

Aparece, assim, uma contradição entre o que é exigido/cobrado e o que é esperado no texto do candidato, que a COMVEST (2012) tenta explicar:

Aquelas redações que se destacam do ponto de vista da elaboração mais sofisticada levará o candidato a receber o número máximo de pontos nos itens em que sua redação apresentar grandes qualidades. Assim, um texto excelente do ponto de vista do desenvolvimento do tema proposto, receberá necessariamente a pontuação máxima prevista nos itens “adequação ao tema”, “adequação à coletânea” e “coerência”. Um texto excepcional do ponto de vista da elaboração formal receberá pontuação máxima nos itens “adequação à modalidade” e “coesão”. Um texto excepcional em termos de elaboração formal e de conteúdo receberá nota máxima em todos os itens. Esses textos são, evidentemente, os mais “originais” e “criativos” (*on-line*).

Interessa-nos explicitar o fato de que uma elaboração sofisticada, assim chamada pela Unicamp – em termos de domínio da materialidade da língua – sempre está associada a um texto coeso e coerente. Além disso, interessa-nos também entender por que, embora essa criatividade e originalidade não sejam contadas como critérios de correção, quando aparecem, elevam o texto ao conceito de excepcional, destacando-o dos demais.

E, por fim, interessa-nos questionar o modo como se ensina essa excelência textual: em nome da estrutura dissertativa, os professores de redação trabalham com modelos – repetição e reprodução – os alunos recebem instruções definidas sobre como introduzir, argumentar e concluir um texto; em seguida, a cada semana ou quinzenalmente devem (re)produzir um texto sobre um tema diferente, cuja correção é mais uma aferição da cópia do modelo. Por esse caminho, os professores conseguem mesmo facilitar a correção e extrair dos alunos textos parafrásticos. Essa é uma das causas da artificialidade das redações escolares, e, consequentemente, da figura do aluno também artificial, que Geraldi (2006) chama de “aluno-função”:

Ele está desenvolvendo, por escrito, o que a escola lhe disse, na forma como a escola lhe disse. Anula-se, pois, o sujeito. Nasce o aluno-função. Eis a redação (p. 130).

O aluno entende o jogo da escola e consegue preencher o arcabouço ou esquema que lhe é proposto, baseado em fragmentos de reflexões, observações ou evocações desarticuladas, como escreve Britto (2006):

A produção de texto por estudantes em condições escolares já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber: a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo. O caráter artificial desta situação dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante de seu resultado final (p. 126).

A artificialidade, então, é produzida em sala de aula, mas desvalorizada no vestibular.

Outra causa dos vestibulandos nas provas de redação exibirem uma linguagem artificial, plana, não polissente, asséptica de sentidos, talvez esteja na dicotomia presente no ensino de língua e literatura como duas disciplinas independentes nas escolas de nível médio. Reflexo da compartimentação artificial do saber feita na escola, essa separação esbarra nas concepções do que é ensinar língua – “integrar o trabalho com a linguagem em sala de aula: leitura e produção de textos que levem o aluno a assumir crítica e criativamente a sua função de sujeito do discurso” – e do que é literatura – “qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária, visível num trabalho da linguagem e da imaginação, ou simplesmente esse trabalho enquanto tal” (LEITE, 2006, p.18-21).

O ensino da língua e da literatura, integradas em uma mesma prática, como descrito acima “trabalho com a linguagem”, se faz possível através do gosto de contar e ouvir histórias, da brincadeira com as letras e os sons e da invenção livre do texto. Um ensino assim traria consequências: a concepção de linguagem não seria mais a de um instrumento cujo domínio técnico asseguraria a comunicação escrita ou falada, tradicionalmente dominante na escola, mas a de criação de sentido, encarnação de significação, em que os sentidos vão sendo produzidos no corpo da linguagem; ademais, a educação seria diferente – crítica e transformadora do modelo de sociedade que a sustenta. Um trabalho com a linguagem assim realizado produziria no sujeito uma capacidade linguística plural, pela qual eles poderiam dominar qualquer regra gramatical para quebrá-la – domínio das relações de sentido.

Em vez disso de tratar assim o ensino da língua, a escola o concebe como um sistema de normas, um conjunto de regras gramaticais, visando à produção correta, culta do enunciado, como se, dominando a linguagem, fugisse ao risco da subversão criativa, da invenção e da liberdade. A consequência desse modo de ensino é descrita por Leite (2006):

Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem *redações*, segundo determinados moldes; por isso não leem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa *mensagem* definida (p. 24).

Instaurada, pois, a contradição, passemos ao próximo capítulo, em que faremos a análise dos processos linguísticos, caracterizados por seu potencial polissêmico, que apareceram nas dissertações selecionadas e que nos fazem pensar no funcionamento do ensino de redação, na contradição entre o que se diz ser um bom texto e como se chega a ele.

# CAPÍTULO 4

# A MATERIALIDADE DA LÍNGUA

# NAS REDAÇÕES DE VESTIBULANDOS

Neste capítulo, passamos à análise das redações de vestibulandos a fim de identificar as marcas do efeito poético, à luz dos dispositivos teóricos da Análise de Discurso.

Para isso, precisaríamos focar a atenção no produto dos alunos, as redações que foram consideradas as mais representativas dos vestibulares. Poderíamos selecionar as redações de muitos importantes vestibulares brasileiros, mas, devido à facilidade da publicação impressa a que tivemos acesso durante a realização desta pesquisa, optamos por analisar as redações comentadas pelos examinadores de duas grandes universidades brasileiras – a Unicamp e a PUC-Campinas – e publicadas numa sequência de livros anuais, respectivamente, de 2008 a 2011. Esses livros, que funcionam como manuais didático-normativos, objetivam orientar os professores e seus vestibulandos nos estudos de produção de texto, no intento de preparar, estes últimos, para a prova de redação dos concursos vestibulares.

Para delimitar melhor o *corpus* de análise, fizemos inicialmente um recorte temporal e nos concentramos nas redações selecionadas do vestibular de 2010. A escolha desse ano e de apenas 15 redações foi por conveniência. Para facilitar a análise, selecionamos de cada instituição apenas um tema e apenas uma modalidade – a dissertação.

A prova de redação do vestibular da Unicamp/2010 apresentava apenas um tema, mas abria possibilidade para três alternativas de elaboração segundo a escolha do candidato: uma dissertação, uma narração e uma carta. Já a prova de redação do vestibular da PUC-Campinas/2010 trazia três temas diferentes: dois temas pediam uma dissertação e um tema solicitava uma narração. Assim, pelos motivos já citados no terceiro capítulo, fizemos um recorte também estilístico: decidimos estudar apenas os textos dissertativos selecionados de ambas as universidades. Ao final, nosso *corpus* para esta pesquisa ficou composto de quinze textos dissertativos: dez da Unicamp, sobre um mesmo tema; e cinco da PUC-Campinas, também sobre um mesmo tema.

A fim de evitar problemas na referência bibliográfica das redações selecionadas, estabelecemos códigos indicativos, a saber: as dez redações da Unicamp, que estão no livro *Vestibular Unicamp: redações 2010*, organizado pela Comvest, receberam o código DIS01-UNI (dissertação 01 da Unicamp) a DIS10-UNI (dissertação 10 da Unicamp). As cinco redações da PUC-Campinas, que estão no livro *Caderno de redações PUC-Campinas: processo seletivo 2010*, organizado por Maria Inês Ghilardi-Lucena e outros, receberam o código DIS11-PUC (dissertação 11 da PUC-Campinas) a DIS15-PUC (dissertação 15 da PUC-Campinas).

## 4.1 A materialidade da língua e o traço poético

Para prosseguir à análise de processos linguísticos, marcados pelo efeito poético, vamos considerar, em primeiro lugar, o tema da redação do vestibular Unicamp/2010.

A prova de redação do vestibular 2010 da Unicamp (ANEXO I) girou em torno do tema conflito de gerações. Seguindo as propostas e instruções dadas, os alunos tinham de elaborar três textos: A) uma dissertação; B) uma narrativa; C) uma carta. A comissão de elaboração e correção das provas de redação, responsável pela elaboração do livro *Vestibular Unicamp: redações 2010*, selecionou 10 textos de cada proposta, mas decidimos direcionar nosso estudo apenas aos textos referentes à proposta A, que se tratam das dissertações.

Para a proposta A, os candidatos receberam a seguinte instrução:

Leia a coletânea e elabore sua dissertação a partir do seguinte recorte temático: A relação entre gerações é frequentemente caracterizada pelo conflito. Entretanto, há outras formas de relacionamento que podem ganhar novos contornos em decorrência de mudanças sociais, tecnológicas, políticas e culturais. Instruções: 1) Discuta formas pelas quais se estabelecem as relações entre as gerações. 2) Argumente no sentido de mostrar que essas diferentes formas coexistem. 3) Trabalhe seus argumentos de modo a sustentar seu ponto de vista (COMVEST, 2011, p. 37).

A proposta II do vestibular 2010 da PUC-Campinas (ANEXO II) partia das definições dos verbetes *crítica* e *preconceito*, dadas pelo Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, e pedia que os candidatos escrevessem uma dissertação, na qual deveriam desenvolver, com clareza e coerência, seu ponto de vista acerca do seguinte tema: “Quem, ao julgar, baseia-se numa vivência ou numa experiência pessoal, dificilmente confunde crítica com preconceito”. As definições eram as seguintes:

**crítica** s.f 1 segundo a tradição, arte e habilidade de julgar a obra de um autor 2 exame racional, indiferente a preconceitos, convenções ou dogmas, tendo em vista algum juízo de valor 3 p. ext. atividade de examinar e avaliar

minuciosamente tanto uma produção artística ou científica quanto um costume, um comportamento; análise, apreciação, exame, julgamento, juízo.

**preconceito** s.m. 1 qualquer opinião ou sentimento, quer favorável, quer desfavorável, concebido sem exame crítico 1.1 ideia, opinião ou sentimento desfavorável formado a priori, sem maior conhecimento, ponderação ou razão atitude, sentimento ou parecer insensato, especialmente de natureza hostil, assumido em consequência de generalização apressada de uma experiência pessoal ou imposta pelo meio; intolerância.

(GHILARDI-LUCENA, M. I. *et al.*, 2010, p. 41).

Em todos os quinze textos dissertativos, considerados pela comissão responsável pelo vestibular de sua respectiva instituição os textos exemplares de coesão e coerência e, por isso, os mais representativos de boas dissertações para futuros candidatos vestibulandos, nossa pesquisa buscou encontrar e analisar os seguintes processos linguísticos – metáforas, imagens[[4]](#footnote-4), jogos de palavras e dicotomia – que significassem o efeito poético. Processos esses presentes na superfície material do texto ou equivalente a esta forma material estrutural, que o tornam linguisticamente criativo e discursivamente polissêmico.

É necessário retomarmos o conceito de efeito metafórico para prosseguirmos com nossas considerações:

O sentido e o sujeito poderiam ser os mesmos, no entanto escorregam, derivam para outros sentidos, para outras posições. A deriva, o deslize é o efeito metafórico, a transferência, a palavra que fala com as outras (ORLANDI, 2010, p. 53).

Como já considerado no capítulo dois desta pesquisa, a língua pode produzir outro efeito de real e de sujeito: sua materialidade significante é capaz de deslizamento e jogo. Isso atesta a falha dessa ordem estruturante. Nem sujeitos, nem sentidos estão completos e essa incompletude, constitutiva da linguagem, possibilita uma abertura do simbólico, já que se significa como deslizamento do outro numa relação com a memória – o efeito metafórico, que é propriedade da poesia.

O efeito metafórico parece ser a demonstração mais evidente do potencial polissêmico linguístico, em que, no movimento dos sentidos, o sujeito se faz um lugar para significar, podendo deslocar e até mesmo romper os sentidos estabilizados. Isso só é possível por causa dos diversos percursos que permite o potencial polissêmico linguístico, posto que se trata de uma articulação: sujeitos à língua e à história, na relação tensa do simbólico com o real e o imaginário, os homens e os sentidos, sustentados pelo interdiscurso – memória discursiva – se repetem e se deslocam, se mantêm na linha e a ultrapassam.

Apesar de todo esforço que as escolas preparatórias para o vestibular fazem para estabelecer os lugares (dizeres), em que o sentido não flui e o sujeito não se desloca, bloqueando o movimento significante, ainda assim encontramos alguns textos que se destacam, porque se constituem um lugar de dizer.

Na redação 09, *A fusão do velho com o novo*, de Idel Reis Waisberg, encontramos o seguinte trecho:

[...] no caso da tecnologia, por exemplo, o uso ou não que se faz dela está, em geral, ligado muito mais a aspectos econômicos do que geracionais (DIS09-UNI, 2011, p.95).

Desde os textos-base da proposta de produção da redação até os textos da maioria dos candidatos, o uso das novas tecnologias estava ligado a problemas geracionais. Encontramos, no enunciado acima, um deslocamento de sentido, relacionando o uso das novas tecnologias a problemas econômicos, o que sugere o fim dos conflitos entre as gerações se resolvidos os aspectos econômicos. Essa repetição (o autor traz novamente a questão do conflito), seguida de um deslizamento de sentido para outra direção (não se trata de problemas entre gerações, mas de problemas econômicos), é uma marca material do lugar ou percurso que o sujeito movimentou para trazer a repetição, ou paráfrase (todas as gerações estão em conflito) e o deslize, a polissemia (o que ainda não havia sido discutido: não haveria conflito pelo uso da tecnologia se não houvesse problemas econômicos envolvidos).

Essa relação do sujeito com os sentidos traça um paralelo com o que foi dito por Orlandi (2010, p. 54), sobre a repetição histórica, que “permite o movimento porque historiciza o dizer e o sujeito (...) fazendo *o irrealizado* *irromper no já estabelecido*”.

Dessa forma, podemos reafirmar que a mesma língua pode produzir outro efeito de real e de sujeito: sua materialidade significante é capaz de deslizamento e jogo. Isso atesta a falha dessa ordem estruturante. Nem sujeitos, nem sentidos estão completos e essa incompletude, constitutiva da linguagem, possibilita uma abertura do simbólico, já que se significa como deslizamento do outro numa relação com a memória – o efeito metafórico, que é propriedade da poesia.

Esse jogo – o efeito de real e de sujeito, os movimentos de sentidos – percebido na estruturação do texto, pode aparecer na forma de dicotomias, de imagens e metáforas, como alguns dos processos linguísticos observados, e engendra, como já dissemos anteriormente, uma relação com o interlocutor e o destitui da “atenção desinteressada”, concentrando-o na materialidade linguística e permitindo-lhe aperceber-se da profusão de sentidos, que talvez fujam ao próprio autor no ato de escrita.

Conforme mostramos no terceiro capítulo, no jogo entre a paráfrase e a polissemia, o efeito poético aproveita, na própria materialidade da língua, a possibilidade de (des)estabilizar a memória e a própria língua, para instituir diferentes lugares de constituição da posição-sujeito, inscrevendo-o no real do discurso – o que só é possível porque a língua é uma estrutura que comporta um furo.

Tal efeito poético também pôde ser observado na redação 01, sem título, de Ana Lacerda Pomilio. Um dos textos da coletânea dizia assim:

Ao longo da década de 1990, a renda das famílias brasileiras com filhos pequenos deteriorou-se com relação à das famílias de idosos. Ao mesmo tempo, há crescentes evidências de que os idosos aumentaram sua responsabilidade pela provisão econômica de seus filhos adultos e netos (DIS01-UNI, 2011, p. 35).

Ao usar a coletânea, no jogo entre a paráfrase e a polissemia, a autora instituiu um lugar diferente de sua posição-sujeito:

A responsabilidade que os pais acreditavam ter sobre os filhos é prolongada, o que pode vir a ser vinculado com a incompetência dos filhos, não necessariamente real. Isso provoca uma reestruturação nos moldes familiares, que precisam ser adaptados de acordo com a demanda de cada geração. Como importante consequência tem-se nesse caso, um convívio mais intenso entre os indivíduos (DIS01-UNI, 2011, p. 53).

A deterioração da renda das famílias brasileiras, citada no trecho selecionado da coletânea, não tem que ver, necessariamente, com a incompetência dos filhos, assumida pela autora. Tal deterioração pode ter acontecido em decorrência de má administração e consequente desemprego; de crises econômicas; de incompetência do poder público na formulação de políticas e no acompanhamento de atividades de planejamento público, de programas sociais. Pensando assim, a autora se colocaria em determinada posição-sujeito, cujo discurso seria de caráter político. No entanto, o sentido de deterioração da renda das famílias se repetiu e se deslocou. A aluna inscreveu-se em um discurso moral, assumindo uma posição contra a realidade de filhos que continuam a morar com seus pais, apesar de já terem uma idade em que deveriam conquistar sua independência financeira e formarem suas próprias famílias. Trata-se de uma capacidade poética da língua que possibilita (des)estabilizar a memória e a própria língua, para instituir diferentes lugares de constituição da forma-sujeito, inscrevendo-o no real do discurso.

Outro exemplo de como a materialidade da língua é capaz de deslizamento e jogo pode ser observado na redação 03, *A dialética das gerações*, de Wallace Lima Geraldi. Nas instruções para a escrita da proposta A da Unicamp, o candidato foi instado a discutir formas pelas quais se estabeleciam as relações entre as gerações e, em seguida, argumentar no sentido de mostrar que essas diferentes formas coexistem. Observemos dois trechos dessa redação:

A situação hoje é bem clara: ou a geração anterior se adapta, ou está fora do jogo.

Mas uma coisa parece bastante evidente: na relação entre a tese (uma geração) e sua antítese (a geração subsequente), a síntese originada desse conflito tende cada vez mais a suplantar as gerações anteriores, acreditando firmemente em um mundo cada vez mais alienado e distante de seu passado (DIS03-UNI, 2011, p. 72-3)

Enquanto a maioria das redações apresentavam argumentos para mostrar que a diferença pode ser enriquecedora, que o aprendizado não é linear, o sentido da palavra “coexistência”[[5]](#footnote-5), de aceitação da diferença, se deslizou, no exemplo acima citado, para adaptação ou suplantação. As gerações mais antigas podem coexistir com as gerações atuais, se deixarem de existir – as diferenças forem silenciadas –, para se assujeitarem ao atual contexto sócio-histórico.

Esse deslizamento foi possível porque uma rede de palavras organizava a unidade textual em torno da dialética: *alterações, nova vinculação, modificando, demissões, reciclagens forçadas, transformação, síntese*. A marca de sua posição-autor se apresenta na materialidade linguística, em que o sujeito-vestibulando se verticaliza, buscando novas relações de sentido para as formas de gerações se relacionarem, no caso da redação citada. No plano subjetivo, sai da horizontalidade e institui um lugar diferente na constituição de sua forma-sujeito. E, no plano objetivo, possibilita ao sujeito-leitor voltar-se para o próprio texto, a fim de percorrer outros sentidos, instituindo-o sujeito-autor.

Outro exemplo de metáfora, enquanto deslize de sentido, pode ser observado na redação 11, *Crítica ou preconceito – onde está a imparcialidade?*, de Cesar Eduardo Zambon. Transcritas do Dicionário Houaiss a partir dos verbetes *crítica* e *preconceito*, o tema da redação apresentava duas definições, cuja oposição era corroborada pela afirmação sobre a qual os alunos deveriam desenvolver seu ponto de vista: “Quem, ao julgar, baseia-se numa vivência ou numa experiência pessoal, dificilmente confunde crítica com preconceito” (DIS11-PUC, 2010, p. 41). Situando-se em determinada formação discursiva, filiada à filosofia, o autor repete o conceito de crítica, mas, ao colocar em confronto a crítica com o preconceito, a partir de suas considerações a respeito de imparcialidade, promove um deslizamento de sentido:

Mas quando tentamos ser imparciais e nos desligar dos nossos próprios preconceitos, acabamos por assumir outros – os preconceitos que foram enraizados na nossa mente pela sociedade em que vivemos, por algo que ouvimos aqui ou acolá ou mesmo por princípios que parecem verdadeiros e inquestionáveis e que, contudo, nunca paramos para refletir sobre eles. Deste modo, ao que parece, ser imparcial não significa desprover-se de preconceitos, mas sim desprover-se dos nossos preconceitos. Pois, ao menos que exista uma verdade não revelada que estabelece um princípio moral universal e irrevogável, quando julgamos moralmente a ação de outra pessoa, em termos de imparcialidade, os conceitos de crítica e preconceito são intercambiáveis (DIS11-PUC, 2010, p. 44).

A partir de agora não temos mais a oposição entre crítica e preconceito, mas uma relação intercambiável. O confronto *crítica-imparcialidade-preconceito* instaura uma evidência de sentido já-dado pela língua, torna possível que a língua produza um efeito de real e de sujeito no jogo significante. Essa propriedade da ficção constitui o *real* da língua e a forma-sujeito, trabalho do efeito poético, e se apresenta como uma maneira de falar nessa relação língua/sujeito/mundo, supondo uma memória para significar-se.

Outro traço poético observado nas dissertações analisadas foi a criação de imagens para explicitar o caráter polissêmico da linguagem. A imagem, pensada como um operador de memória social, comporta, em seu interior, um programa de leitura construído discursivamente, por isso pode provocar efeitos polissêmicos e metafóricos, marcando assim seu caráter poético.

Orlandi (2008, p. 88) aponta para a contribuição do professor de “modificar as condições de produção de leituras do aluno, dando a oportunidade a que ele construa sua história de leituras (...), resgatando a história dos sentidos do texto, sem obstruir o curso da história (futura) desses sentidos”. O mesmo acontece com a imagem. Coloca-se também diante do professor a contribuição de levar o aluno a construir sua história de imagens, o que Courtine (2005) chama de intericonicidade:

Toda imagem se inscreve em uma cultura visual e essa cultura visual supõe a existência para o indivíduo de uma memória visual, de uma memória das imagens. Toda imagem tem um eco. Essa memória das imagens se chama a história das imagens vistas, mas isso poderia ser também a memória das imagens sugeridas pela percepção exterior de uma imagem. Portanto, a noção de intericonicidade é uma noção complexa, porque ela supõe a relação de uma imagem externa, mas também interna, as imagens de lembrança, as imagens de memória, as imagens de impressão visual armazenadas pelo indivíduo, imagens que nos façam ressurgir outras imagens, mesmo que essas imagens fossem apenas vistas ou simplesmente imaginadas, o que me parece importante é que isso coloca a questão do corpo bem no centro da análise. Portanto, a intericonicidade supõe as relações das imagens exteriores ao sujeito, como quando uma imagem pode ser inscrita em uma série de imagens, uma genealogia, como o enunciado em uma rede de formulação, segundo Foucault, mas isso supõe também levar em consideração todos os catálogos de memória da imagem do indivíduo, de todas as memórias, podem até ser os sonhos, imagens vistas, esquecidas, ressurgidas e também aquelas imaginadas que encontramos no indivíduo.

Vimos, assim, o traço poético das imagens por sua eficácia simbólica ou “significante” enquanto inscrição material em uma memória discursiva.

Na redação 02, *Gerações coexistindo*, de Harlan Pires Braga, encontramos a seguinte imagem:

As variadas gerações etárias constituintes de uma sociedade exercem um *emaranhado* de relações que vão muito além do torpe maniqueísmo de bom e mau (DIS02-UNI, 2011, p. 57, *grifo nosso*)

A imagem *emaranhado* *de relações*, inscrita em uma memória discursiva computacional, em que se figuram as redes de computadores, a internet como rede de comunicação, *wireless* e assim por diante, produz um efeito de sentido positivo, ligado à velocidade, interação. A mesma imagem, inscrita em outra memória discursiva, em que se pensa o trabalho artesanal com novelos de lã, ou os milhares de metros de fio/cabo para se instalar um aparelho eletroeletrônico, pode produzir um efeito de sentido negativo, ligado ao nó, ao embaraço.

Isso nos mostra que a materialidade da imagem, muito mais do que sua significação, deve nos fazer olhar para os gestos de designação, para os procedimentos de montagem e para as construções do sentido, que estão apagados pela memória, segundo Pêcheux (2010):

A questão da imagem encontra assim a Análise de Discurso por um outro viés: não mais a imagem legível na transparência, porque um discurso a atravessa e a constitui, mas a imagem opaca e muda, quer dizer, aquela da qual a memória “perdeu” o trajeto de leitura (ela perdeu assim um trajeto que jamais deteve em suas inscrições) (p. 55).

A memória, então, pensada não como “uma esfera plena, cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório”, mas pensada como “um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas”, exerceria o papel de marcar o real histórico como remissão necessária ao outro exterior. Relação imprescindível com o simbólico, que atesta o potencial polissêmico das imagens – propriedade da poesia (p. 56).

Diferentemente da redação 01 (analisada posteriormente), que dividia a organização textual em abordar primeiro os modos de funcionamento do conflito, depois os modos de coexistência das gerações, a redação 02 é organizada a partir da imagem do emaranhado. Em todos os parágrafos, o aluno-autor apresenta a trama, o enredo, a mistura, o tecido da relação entre gerações. Neste caso, a imagem do emaranhado de relações é responsável pela coesão e coerência, ou seja, por sua unidade.

Tal organização se reflete no jogo de palavras – a rede que disciplina a dispersão de sentidos que pode existir – encontradas por toda a redação 02: *complementares, harmonia, reciprocidade, alternâncias, trocar, confrontar-se, conjunto, relações circulares, senso comum*.Seleção e combinação de palavras que tanto institui a posição-sujeito do aluno-autor e o inscreve no real do discurso, quanto instaura a organização do texto, como um efeito poético, constituindo a autoria.

Essas redes de palavras se associam às imagens que se multiplicam durante o texto: “alguém com experiências que de nada servem quando a litogravura perde espaço para os pixels” (DIS02-UNI, 2011, p. 58), “quando o novato se encontrar numa situação em que sua teoria é letra morta e suas rezas não mais fizerem efeito, será ao indivíduo experiente e às suas vivências que ele ajoelhará”, “esses dois indivíduos, que no início se digladiavam por serem de gerações distintas”, “e havendo a necessidade, vencida a tempestade, poderá haver harmonia mais uma vez” (idem, p. 59), “pensar apenas com uma das duas mãos possíveis é calar a adversidade e ficar escravo de um senso comum que vive numa soturna senzala” (idem, p. 62).

Imagens que vão costurando os sentidos, construindo unidade e escolhendo um caminho a percorrer na dispersão, que têm como papel marcar o real histórico como remissão necessária ao outro exterior e por isso nos fazem olhar para os gestos de designação do sujeito-autor.

Na redação 12, *O racional e o insensato*, de Marina Zuccolotto Nogueira, percebemos um jogo de palavras que se relaciona com a organização do texto e se caracteriza como outro traço poético observado nas redações.

O funcionamento do sistema linguístico para significar o mundo supõe a memória num processo de repetição/reformulação no modo como encadeia sentidos. A língua, como suporte material, pode ou não estabilizar esse encadeamento da cadeia significante. O texto em questão parece estar muito próximo da horizontalidade, eixo parafrástico, quando repete o encadeamento de sentidos proposto no tema. Seu texto é organizado a partir da oposição crítica X preconceito.

No entanto, é através da rede de palavras com que trabalha no texto que percebemos um posicionamento discursivo. Afetada pela língua, no jogo entre paráfrase e polissemia, a autora se inscreve na história. Trazemos o segundo e terceiro parágrafos para analisarmos essa inscrição:

A *crítica* sempre é *posterior* a uma análise minuciosa que, geralmente, usa de *critérios* técnicos e artísticos para realizar o julgamento. Ela deve ser livre de pressupostos para cumprir com sua *imparcialidade* e agir com *justiça*. Desse juízo de valor pode-se esperar um resultado que, se não verdadeiro, seja *aceitável*, já que não se baseou em dogmas ou no senso comum. Sendo assim, mesmo quando a crítica condena e desqualifica, ela está cumprindo seu papel de examinadora imparcial. Distante da racionalidade, o *preconceito* é *insensato* a ponto de fazer julgamentos baseados em *aparências e estereótipos*. Ele se esquece do confronto do ser “versus” parecer e não se preocupa em analisar a essência. Essa *superficialidade* torna o preconceito extremamente *injusto*, já que ele não estabelece um exame crítico, e sim um pré-julgamento sem critérios e até mesmo sem moral. Muitas vezes, o preconceito é hostil e bastante *prejudicial* para seu alvo (DIS12-PUC, 2010, p. 47, *grifos nossos*).

O confronto entre crítica e preconceito estabelece outras relações no jogo de palavras que compõe essa rede: posterior/insensato, critérios/aparências e estereótipos, imparcialidade/superficialidade, justiça/injusto, aceitável/prejudicial. Essas relações sugerem uma dispersão de sentidos. No entanto, em meio ao conflito, a autora elege uma relação e organiza a unidade do texto. Antes mesmo que um leitor atento questione a relação aceitável/prejudicial, por exemplo, a autora refuta o argumento de que juízo de valor trata-se de parcialidade, porque percebe no jogo da linguagem que os sentidos podem ser outros: trabalho do efeito poético.

Outro exemplo desse efeito poético ligado a uma rede de palavras foi encontrado na redação 01, sem título, de Ana Lacerda Pomilio. Essa redação é estruturada em oito parágrafos. Nos cinco primeiros parágrafos, a unidade se apresenta através de uma rede de palavras que representa o conflito de gerações, seja no âmbito profissional – *concorrência, disputas, rivalidade, preconceito* – seja no âmbito familiar – *divergências, discussões*. Em seguida, os últimos três parágrafos falam sobre a resolução do conflito, as possibilidades de coexistência dessas diferentes gerações e, por sua vez, abre-se outra rede: *convívio, cumplicidade, formas compartilhadas, respeito, conhecer o diferente, destroem preconceitos, ampliar os conhecimentos*.

A materialidade linguística, exposta nas redes de palavras, sugere uma diversidade de sentidos. Pela seleção e combinação dessas palavras, o efeito poético da linguagem instaura, no plano subjetivo, o lugar ou posição do sujeito-enunciador no contexto sócio-histórico, pois qualquer falante está sob um efeito de real e de sujeito e, pela língua, se apresenta em uma maneira de falar na relação língua/sujeito/mundo, supondo uma memória para significar-se (sentido já-dado) – eis sua propriedade de ficção, o efeito criador da poesia (PÊCHEUX, 2009).

E no plano objetivo, a unidade textual, o domínio de uma relação de sentido: o sujeito-autor descreve os modos de funcionamento do conflito, a partir de uma rede de palavras – *concorrência, disputas, rivalidade, preconceito, divergências, discussões*, e, em seguida, apresenta os modos de coexistência das diferenças a partir de outra rede de palavras – *convívio, cumplicidade, formas compartilhadas, respeito, conhecer o diferente, destroem preconceitos, ampliar os conhecimentos*.

Podemos assim afirmar que a relação que se estabelece entre o universo de uma palavra e o universo de outra, pensada em termos históricos, com sua memória para se significar, instaura a coesão e a coerência do texto. É como se essa relação contivesse toda a estrutura do texto e levasse o sentido para complementaridade, oposição etc. Assim, percebe-se que o sujeito-autor organiza o desenvolvimento do texto, o caminho pelo qual percorre o sentido, através do jogo de palavras, de modo que se pode dizer que a coesão e a coerência dos textos estão nele contidas.

Outro traço poético da língua que revela um movimento de sentido produzido é a *dicotomia*. Por *dicotomia*, entendemos o emparelhamento de duas palavras que estabelecem o sentido total de um conceito, como se o conceito pudesse ser dividido e, pela explicação de suas partes, tivéssemos uma ideia do todo. Para explicar essas partes, segundo a perspectiva discursiva, que tomamos nesta pesquisa, a escolha das palavras, feita pelos alunos, depende da memória discursiva do sujeito.

O dispositivo ou recurso da *dicotomia* normalmente é utilizado para montar uma relação entre conceitos que de alguma maneira se opõem, por antinomia. Essa *dicotomia* e sua associação com a unidade textual estabelece relação com o *paralelismo* de que fala Jakobson, que estudamos no segundo capítulo. Desde sua estrutura do verso, com o ritmo, o metro, a aliteração, a assonância e a rima, até o sentido, o traço poético do *paralelismo* é uma constante, seja por parecença (metáfora, símile, parábola etc.), seja por dessemelhança (antítese, contraste etc.). Não é diferente o uso do recurso pelos vestibulandos.

Abaixo selecionamos um trecho ainda da redação 01, em que aparece essa *dicotomia*, ou *paralelismo*:

Jovens passam a ser vistos como *imediatistas*, por estarem sempre em busca do que é mais atual, enquanto adultos são classificados como *primitivos* e incapazes de lidar com os avanços da tecnologia (DIS01-UNI, 2011, p. 52, *grifos nossos*).

No trecho acima, podemos observar que há uma primeira *dicotomia*, que divide e contrapõe jovens e idosos. Os jovens são apresentados como imediatistas, enquanto os idosos, como primitivos. *Imediatista* refere-se a uma dimensão quantitativa de tempo (*kronos*) de pressa – apressado e de velocidade – rápido; seus opostos seriam vagaroso, sem pressa, lento, demorado – de conotação negativa; ou mesmo, calmo, tranquilo, sossegado, contemplativo. Nunca *primitivo*. Este termo, por sua vez, situa-se também em uma dimensão qualitativa de tempo (*kairos*), contudo, na perspectiva de estados, de fases de um período, sendo sinônimo de inicial, inaugural, original ou, como conotação negativa: incivilizado, rudimentar.

Tal formulação que estabelece uma relação entre *imediatistas* e *primitivos* entra também num jogo com uma série de imagens, que se associam à charge apresentada na coletânea. Na charge (ANEXO I), retratava-se um ambiente de trabalho, especificamente, um jornal ou revista, em que convivem redatores de papel e redatores de internet. Os redatores de papel (quadrinho 1) viam os redatores de internet como alienígenas, seres de outro planeta avançados tecnologicamente, que invadiram o planeta. Os redatores de internet (quadrinho 2) viam os redatores de papel como homens pré-históricos.

Neste jogo de sentidos, a autora da redação repete a formulação, mas desliza o sentido. A relação *alienígenas* X *homens da caverna*, *ficção científica* X *pré-história*, por algum motivo, se deslizou para *imediatistas* X *primitivos*. A materialidade da língua coloca lado a lado os jovens imediatistas e os idosos primitivos. Para que esse enunciado faça sentido, enunciados pré-construídos, ou o que chamamos de interdiscurso, fornecem a base da formulação do sujeito enunciador. Isso nos permite entender porque o confronto entre as gerações foi sintetizado nas palavras *imediatistas* e *primitivos*. O confronto também poderia acontecer se outras palavras pudessem ter sido escolhidas: *atuais* e *antigos; educados* e *grosseiros; contemporâneos* e *arcaicos; posteriores* e *originais*. Vários sentidos poderiam se movimentar no confronto determinado por um par de palavras.

No entanto, a materialidade da língua, neste caso, evoca a memória de um discurso ligado ao mercado, à publicidade e à tecnologia da comunicação, em que vivem os jovens atualmente. A sincronização de dados permite que todos os emails, mensagens, atualizações, notícias, notificações, novidades, fotos, comentários sejam visualizados, ao mesmo tempo, em apenas um lugar (aplicativo), ao mesmo tempo. Não é difícil entender porque os jovens, até mesmo as crianças, atendem aos apelos da publicidade e entram no mercado como consumistas em potencial. E esta é a ideologia ligada ao discurso do mercado: velocidade – não se pode ficar para trás, não se pode perder tempo.

Dessa forma, a escolha desse par – *imediatistas* e *primitivos* – submete o enunciado a um discurso do consumo que circula em nossa sociedade. Essa escolha por si mesma contém a coesão e a coerência que movimentarão o sentido do texto: o conflito entre as gerações está ligado ao desenvolvimento de novas tecnologias que os adultos não dominam. Mudássemos a parelha – *modernos* e *ultrapassados* – poderíamos ligá-la ao domínio associado de um discurso religioso, em que o conflito entre as gerações se daria por causa de comportamentos e valores: a coesão e a coerência do texto se dariam de outra forma.

As palavras, em determinado número, combinadas, associadas, em determinadas posições no texto, podem mudar de parelha, de lugar e se interporem – por oposição, complementação, sinonímia, contiguidade, paralelismo – e ganharem novos sentidos; eis a marca poética do que estamos nos referindo neste trabalho. Marca que transforma o texto em discurso, correspondendo a um “efeito de sentidos entre locutores”: o vestibulando escrevente e o professor ou o examinador avaliadores.

Além dos quatro processos linguísticos analisados acima, a saber, metáforas, imagens, jogos de palavras e dicotomia, outro trabalho do efeito poético, ou seja, um movimento característico da superfície de um texto, uma marca desse texto que chama atenção do leitor sobre sua materialidade, deslocando-o e permitindo uma abertura para sentidos outros, foi a definição como uma constante. A maioria dos alunos se preocupou em voltar-se para o sentido da palavra sobre a qual estavam dissertando.

Na redação 10, *O diálogo das gerações e a reconstrução social,* por exemplo, Erick Bonnemasou Jaccoud começa assim seu primeiro parágrafo:

O grupo de indivíduos dentro de uma sociedade à qual nos referimos como “geração” pode ser definido como o conjunto daqueles indivíduos que, por haverem nascido numa mesma época ou mesmo em localidades próximas, partilham das mesmas experiências sociais e de vida e, portanto, levam para si conjuntos de valores que têm em comum uma série de características fundamentais da personalidade desses mesmos indivíduos (DIS10-UNI, 2011, p. 98).

Em seguida, no decorrer do texto, o aluno determina seu posicionamento e inicia sua argumentação. Mas o que nos interessa é o retorno que esse autor faz para a própria palavra “geração”. No final de seu texto, ele retoma o conceito, que agora passa a ser definido justamente pelo “não ser” da geração:

Dessa forma, é possível enxergar que as diferenças muitas vezes gritantes entre as gerações são um instrumento de reconstrução gradual delas próprias, além de serem o motor dos conflitos entre elas que são apenas partes dessas mesmas relações. São, portanto, eventos essenciais para construir novas maneiras de pensar e agir, definindo novas gerações, sendo assim fundamento da nossa própria sociedade (DIS10-UNI, 2011, p. 102).

Se antes “geração” era definida pelos pontos em comum de determinadas pessoas – mesma época, mesma localidade, mesmas experiências sociais e de vida, mesmos valores; no final do texto, percebe-se o movimento de sentidos que nos faz voltar, enquanto leitores atentos e interessados, novamente para a palavra “geração”, que pode ganhar novos sentidos tantas quantas forem as diferenças que a definem.

Não a palavra em si, mas o domínio das relações de sentidos que se estabeleceu com a palavra “geração” caracterizou o efeito poético do texto acima que reclamou do sujeito-leitor um deslocamento de posição-leitor à posição-autor, incitando-o à percepção de um jogo de sentidos novos, talvez impensáveis pelo menos conscientemente pelo sujeito-autor, no momento inicial de produção do mesmo.

Esse mesmo processo é observado na redação 11, *Crítica ou preconceito – onde está a imparcialidade?*, de Cesar Eduardo Zambon. Para relembrar, a proposta da redação acima era desenvolver o ponto de vista sobre o tema: “Quem, ao julgar, baseia-se numa vivência ou numa experiência pessoal, dificilmente confunde crítica com preconceito” (DIS11-PUC, 2010, p. 41).

Todo o percurso argumentativo da redação 11 é delineado partindo do conceito de imparcialidade. A fim de mostrar a inexistência da imparcialidade, o autor abre a seguinte discussão:

Todavia, o que constatamos é que, até hoje, a ciência busca esse princípio universal, sem sucesso. Tudo que se pôde encontrar até aqui foi uma verdade mutável – algo que se assume e que se aceita como verdadeiro. Portanto, a rigor toda a ciência se baseia em conceitos pré-estabelecidos não porque são verdadeiros, mas porque foram julgados como bons ou plausíveis. E, por mais que muitas e brilhantes mentes tenham refletido e meditado sobre eles, conceitos pré-estabelecidos são, em última instância, pré-conceitos (DIS11-PUC, 2010, p. 44).

Podemos perceber, no trecho acima, um “efeito da ordem significante” (ORLANDI, 2007a, p. 66). As relações de sentido manifestadas na superfície do texto – no confronto entre *conceitos pré-estabelecidos e pré-conceitos* – mobilizam um funcionamento objetivo da linguagem, no/pelo sujeito-leitor, que o faz voltar-se ao texto. Esse domínio das relações de sentidos manifestadas na superfície do texto, em sua materialidade, é uma marca do efeito poético.

## 4.2 As formações discursivas e o traço poético

Pela análise desses quatro processos linguísticos, percebemos que, para identificar o traço poético de um texto, em lugar de reconhecer cadeias de inferências e mapas conceituais, como faz Eco na definição do poético (capítulo 2), descrevemos os mecanismos de dispersão dos sentidos. Se estivéssemos na escola, pensando a formação do sujeito-autor na aprendizagem da língua escrita, ensinaríamos os modos de funcionamento do texto para que eles (modos) ocasionassem o efeito poético, dispersivo, junto ao leitor.

Percebemos também que é poético o texto que reclama, exige do sujeito leitor, suscita nele um deslocamento de posição-leitor à posição-autor, incitando-o à percepção de um jogo de sentidos novos, talvez impensáveis pelo menos conscientemente pelo autor original, no momento inicial de produção do mesmo.

Por suas características relacionais com o próprio texto (dimensão objetiva), o modo poético se estrutura na materialidade linguística: do movimento de composição com que os componentes se relacionam/combinam, surge uma imagem possível, inusitada, não vista antes, recheada de sentido. Por suas características relacionais com o sujeito leitor (dimensão subjetiva), o modo poético aparece mais nos significados percebidos pelo leitor na materialidade histórica do texto, ou seja, pelo viés da filiação cultural e educacional do leitor. Os dispositivos de estruturação poética são, portanto, marcas das formações discursivas, que provocam uma dispersão de sentidos.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Todo o percurso feito até aqui tem mostrado como o efeito poético é responsável pela unidade de sentidos e, por isso, valorizado pelos corretores da redação no vestibular. O efeito poético se relaciona com a autoria, que envolve a (re)criação tanto nas associações quanto nos procedimentos linguísticos e estabelece, nas possibilidades de uso da língua, uma oportunidade para crítica, reflexão e (auto)conhecimento.

Pelas análises apresentadas, pudemos comprovar a existência dos efeitos poéticos nas redações de vestibulandos – textos dissertativos selecionados pelas comissões institucionais que promovem o vestibular. No entanto, fica evidente que nem as escolas nem os cursinhos, ou melhor, os professores responsáveis, têm a dimensão do exercício de construção de um sujeito-vestibulando-autor.

Se os sentidos de um texto não estão nele – pressuposto discursivo de não transparência – mas na relação do texto com o leitor (efeito discursivo), os sentidos que o poético reclama não estão no texto da redação/dissertação, e sim, na relação atitudinal do sujeito-autor-aluno diante do examinador em querer impressioná-lo com dispositivos poéticos, ou no próprio corretor/avaliador, em contato com a materialidade textual das dissertações, interessado em identificar alguma dispersão de sentidos que revele um traço poético, para sair da mesmice com que se depara ao corrigir dezenas de provas planas em um tempo mínimo e cronometrado.

Essas determinações equivalem às condições de produção/recepção do texto que podem ser de natureza: histórica (retrospectiva das provas de vestibulares, memória de arquivo transmitida pelos cursinhos etc.), social (pressões do cursinho, da escola, da família, dos colegas etc.), ideológica (sucesso ao passar no vestibular, rito de passagem, prestígio em cursar uma faculdade etc.), linguística (domínio de linguagem falante e não apenas falada etc.).

A escola busca a formação do sujeito-leitor, que emerge como um conhecedor literário, reprodutor-divulgador dos textos conhecidos e talvez um bom crítico. Está mais preocupada com projetos de levar o aluno a compreender textos, a ler textos para reproduzi-los nas provas vestibulares, em que deve ter sucesso, do que levá-lo a escrever.

Na verdade, ela deveria buscar a formação do sujeito-autor, que, ao contrário do primeiro, se tem a oportunidade de criar textos inéditos, à luz das leituras realizadas, movimentará novos sentidos e poderá ser considerado um poeta (*poiesis* – do grego = criatividade); superará os textos lidos na direção do discurso próprio, de sua propriedade.

Se não há um divórcio entre a cultura científica e literária conforme Orlandi (2007a), pensando as diversas maneiras de ler, como então ensinar esse sujeito-aprendiz a trabalhar poeticamente sua relação com os sentidos? É preciso, pois, que deixemos de buscar respostas tecnicistas para um ensino baseado em modelos que engessam os estudantes ou baseado na repetição que impõe um direcionamento linguístico e apaga a capacidade criativa do vestibulando por meio de mecanismos de controle dos sentidos. É necessário que busquemos possibilidades de superação na ordem de um ensino de base mais discursiva e menos pragmática ou funcional. Dessa forma, passaremos a entender a linguagem em sua complexidade, e permitiremos, ao invés da produção de uma autoria, a produção das condições para a autoria, diferença qualitativa fundamental em termos de educação para o poético.

Nesses termos, torna-se imprescindível citarmos Orlandi (2008a):

É preciso construir condições, para, acolhendo sua capacidade simbólica, aumentar a capacidade de compreensão do aprendiz. Ensinar aqui significa trabalhar o efeito-leitor com o próprio aprendiz. E isso visa interferir na imagem que ele tem de texto e de leitura. Para isso é preciso mexer com a capacidade que esse sujeito tem de construir *arquivos*. Fazer presentes textos que possam ajudá-lo a compreender um texto posto. E isso se faz por uma mexida na relação estrutura/acontecimento. A pergunta assim não é *que* texto dar, mas sermos atentos aos sentidos produzidos na variedade de textos para que o sujeito apreenda o processo mais do que acumular produtos. Não é uma questão de quantidade, mas de relação de sentidos na formação (qualitativa) de arquivos. Eu diria mesmo que não é o que se lê que importa na construção do arquivo ao contrário do que pensa tradicionalmente a construção de museus e bibliotecas. Pensando a relação arquivo-interdiscurso, o que importa é fazer o sujeito perceber que há relações de sentido que transitam. Há sentidos que enredam, que formam filiações. Para compreender, ele precisa observar essas relações na medida em que vamos introduzindo objetivos comuns. Desse modo é que procuramos modificar a imagem que ele tem de leitura, trazendo novos elementos para sua reflexão, outras maneiras de ler. Trata-se assim de criar condições para que ele trabalhe a construção de arquivos – discursos documentais de toda ordem – que abram sua compreensão para diferentes sentidos possíveis, mesmo os irrealizados. (p. 70)

Portanto, é necessário dar condições aos alunos para que façam um percurso de leituras que lhes permitirá “ler” o tema da redação. O professor precisa ajudar o aluno a construir sua história de leituras, se isso foi feito ou não no ensino fundamental. Essa história de leituras determinará o caminho que percorrerá o texto do aluno no vestibular, as relações e combinações que fará entre o seu conhecimento e o tema que lhe é atribuído.

Ademais, o ensino de redação com vistas para o vestibular deve pretender restaurar o original ambíguo e criativo da linguagem (dimensão simbólica, objetiva); o seu poder de expressão (dimensão imaginária, subjetiva) e não reduzi-la a um mero instrumento de comunicação/transmissão; formar uma capacidade linguística plural, que permita a prática de um sujeito agindo sobre o mundo para transformá-lo, o domínio de regras para quebrá-las. Pensado dessa forma, o ensino de redação seria sempre um jogo entre o novo e o mesmo. Ao compreender o processo da produção de sentidos, o sujeito-aprendiz não precisaria acumular informações para escrever uma redação, mas, ao se colocar diante dela como uma prática de linguagem, faria movimentar o sentido, deslocando-o.

# 

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHARD, P. *et al.* **Papel da memória**. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

ALMEIDA, E. Poesia: uma história das ideias linguísticas. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, jun. 2010, Maringá, **Anais...** Maringá: UEM, 2010. Disponível em: <http://www.cielli.com.br/>. Acesso em: 12 ago. 2012.

ALMEIDA JÚNIOR, J. B. de. **Imagem e conhecimento**: análise das concepções representacionista e fenomenológica e suas implicações na educação. 1997. Tese (doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP: 1997.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidades enunciativas. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, nº 19, p. 25-27. Campinas: Unicamp, 1990. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/revista/>. Acesso em: 17 maio 2012.

AMARAL, N. F. G. do. **Clichês em redações do vestibular**: estratégia discursiva. Dissertação de mestrado, 1996. Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>. Acesso em: 17 maio 2012.

BARTHES, R. Existe uma escritura poética? In: \_\_\_\_\_\_\_\_. **Novos ensaios críticos**: o grau zero da escritura*,* p. 46-57, São Paulo: Cultrix, 1993.

\_\_\_\_\_\_\_\_. **O Prazer do Texto***.* São Paulo: Perspectiva, 1977.

BRITTO, L. P. L. Em terras de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula.** 4. ed., pp. 117-125, São Paulo: Ática, 2006.

COMVEST. **Perguntas e respostas sobre a redação no vestibular da Unicamp**. 2012. Disponível em: <http://www.convest.unicamp.br/>. Acesso em: 18 out. 2012.

\_\_\_\_\_\_\_\_. **Vestibular Unicamp**: redações 2008. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

\_\_\_\_\_\_\_\_. **Vestibular Unicamp**: redações 2009. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010.

\_\_\_\_\_\_\_\_. **Vestibular Unicamp**: redações 2010. Campinas: Editora da UNICAMP, 2011.

\_\_\_\_\_\_\_\_. **Vestibular Unicamp**: redações 2011. Campinas: Editora da UNICAMP, 2012.

COURTINE, J. J. O chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: Indursky, F.; Ferreira, M. C. L., org. **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**, pp. 15-22, Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1999.

COURTINE, J. J.; MILANEZ, N. **Intericonicidade**. Registro audiovisual do Labedisco/UESB, 2005. Disponível em: <http://www.youtube.com/>. Acesso em: 10 jun. 2012.

DAVALON, J. A imagem, uma arte de memória? In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. 3. ed., pp. 23-32, Campinas: Pontes Editores, 2010.

DUFRENNE, M. **O poético.** Rio Grande do Sul: Globo, 1969.

ECO, U. Geração de mensagens estéticas numa língua edênica. In: *\_\_\_\_\_\_\_\_.*  **As formas do conteúdo***,* pp. 109-123, São Paulo: Perspectiva, 1974.

FOUCAULT, M. **A ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_\_\_\_. **A Arqueologia do saber.** Petrópolis: Vozes, 1972.

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

GALLO, S. L. **Como apre(e)nder essa matéria?** 1990. 214 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), SP: 1990.

\_\_\_\_\_\_\_\_. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna***.* 26. ed. Rio de Janeiro, FGV, 2006.

GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GHILARDI-LUCENA, M. I. *et al.* **Redação para o vestibular**: propostas, comentários, redações e exercícios. 3. ed. rev. at. Campinas, SP: Alínea, 2006.

\_\_\_\_\_\_\_\_. **Caderno de redações PUC-Campinas**: processo seletivo 2008. Campinas: PUC-Campinas, 2008.

\_\_\_\_\_\_\_\_. **Caderno de redações PUC-Campinas**: processo seletivo 2009. Campinas: PUC-Campinas, 2009.

\_\_\_\_\_\_\_\_. **Caderno de redações PUC-Campinas**: processo seletivo 2010. Campinas: PUC-Campinas, 2010.

JAKOBSON, R. Linguística e Poética. In: \_\_\_\_\_\_\_\_. **Linguística e Comunicação**, pp. 118-162, São Paulo: Cultrix, 1975.

LEITE, L. C. de M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula.** 4. ed., pp. 17-25, São Paulo: Ática, 2006.

LEMOS, C. T. G. Redações de vestibular: algumas estratégias. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 23, 1977. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/>. Acesso em: 18 nov. 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEIRELES, C. Medida da significação. In: \_\_\_\_\_\_ **Poesia Completa**, pp. 284-7, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MORAIS, R. de. **O que é ensinar.** São Paulo: EPU, 2006.

MOURA, R. M. Número de redações anuladas no Enem cresceu 168% entre 2009 e 2011. **O Estado de S. Paulo.** Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/>. Acesso em: 26/10/12.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 9. ed. Campinas: Pontes, 2010.

\_\_\_\_\_\_\_\_. **Discurso e Leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

\_\_\_\_\_\_\_\_. **Discurso e texto:** formulação e circulação dos sentidos. 3. ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2008b.

\_\_\_\_\_\_\_\_. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2007a.

\_\_\_\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007b.

\_\_\_\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 4. ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2001.

PAZ, O. A imagem. In: \_\_\_\_\_\_\_\_. **Signos em rotação.** 2. ed., p. 37-50, São Paulo: Perspectiva, 1990.

PAYER, M. O. Imigrante: sujeito moderno, dispositivos de objetivação do sujeito e da língua na modernidade. In: ZOPPI FONTANA, M. G. (org). **O português do Brasil como língua transnacional**, pp. 43-58, Campinas: Editora RG, 2009.

\_\_\_\_\_\_\_\_. **Memória da língua**: Imigração e Nacionalidade*.* São Paulo: Escuta, 2006.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. 3. ed., pp. 49-56, Campinas: Pontes Editores, 2010.

\_\_\_\_\_\_\_\_.**Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 4 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

\_\_\_\_\_\_\_\_. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. 5. ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2008.

PRIBERAM. "Coexistência". In: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**  [on-line], 2010. Disponível em: <http://www.priberam.pt/>. Acesso em: 10 fev. 2013.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula.** 4. ed. , pp. 32-8, São Paulo: Ática, 2006.

SAVIOLI, F.; FIORIN, J. L. **Lições de texto: leitura e redação.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_\_\_\_. **Para entender o texto: leitura e redação.** 17. ed. São Paulo: Ática, 2008.

# ANEXO I

**I. A PROVA DE REDAÇÃO – UNICAMP/2010**

O tema geral da prova da primeira fase é **Gerações.** A redação propõe três recortes desse tema.

**Propostas:**

Cada proposta apresenta um recorte temático a ser trabalhado de acordo com as instruções específicas. Escolha uma das três propostas para a redação (dissertação, narração ou carta) e assinale sua escolha no alto da página de resposta.

**Coletânea:**

A coletânea é única e válida para as três propostas. Leia toda a coletânea e selecione o que julgar pertinente para a realização da proposta escolhida. Articule os elementos selecionados com sua experiência de leitura e reflexão. **O uso da coletânea é obrigatório.**

**ATENÇÃO –** sua redação **será anulada** se você desconsiderar a **coletânea** ou fugir ao **recorte temático** ou não atender ao **tipo de texto** da proposta escolhida.

**Apresentação da Coletânea**

Em toda sociedade convivem gerações diversas, que se relacionam de formas distintas, exigindo de todos o exercício contínuo de lidar com a diferença.

**Coletânea**

**1)**



http://festerblog.com/wp-content/uploads/2009/05/redatores.jpg

**2)** Para o sociólogo húngaro Karl Mannheim, a geração consiste em um grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveram os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilham a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo. Estes fatores dão origem a uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso de vida. A interação de uma geração mais nova com as precedentes origina tensões potencializadoras de mudança social. O conceito que aqui está patente atribui à geração uma forte identidade histórica, visível quando nos referimos, por exemplo, à “geração do pósguerra”. O conceito de “geração” impõe a consideração da complexidade dos fatores de estratificação social e da convergência sincrônica de todos eles; a geração não dilui os efeitos de classe, de gênero ou de raça na caracterização das posições sociais, mas conjuga-se com eles, numa relação que não é meramente aditiva nem complementar, antes se exerce na sua especificidade, ativando ou desativando parcialmente esses efeitos. (Adaptado de Manuel Jacinto Sarmento, Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br)

**3)** A partir do advento do computador, as empresas se reorganizaram rapidamente nos moldes exigidos por essa nova ferramenta de gestão. As organizações procuraram avidamente os “quadros técnicos” e os encontraram na quantidade demandada. Os primeiros quadros “bem formados” tiveram em geral carreiras fulminantes. Suas trajetórias pessoais foram tomadas como referência pelos executivos mais jovens. Aqueles “grandes executivos” foram considerados portadores de uma “visão de conjunto” dos problemas empresariais, que os colocava no campo superior da “administração estratégica”, enquanto o principal atributo da nova geração passa a ser a contemporaneidade tecnológica. Os constrangimentos advindos do choque geracional encarregaram-se de fazer esses “jovens” encarnarem essa característica, dando a esse trunfo a maior rentabilidade possível. Assim, exacerbaram-se as diferenças entre os recém-chegados e os antigos ocupantes dos cargos. No plano simbólico, toda a ética construída nas carreiras autodidatas é posta em xeque no conflito que opõe a técnica dos novos executivos contra a lealdade dos antigos funcionários que, no mais das vezes, perdem até a capacidade de expressar o seu descontentamento, tamanha é a violência simbólica posta em marcha no processo, que não se trava simplesmente em cada ambiente organizacional isolado, mas se generaliza. (Adaptado de Roberto Grün, Conflitos de geração e competição no mundo do trabalho. *Cadernos Pagu*. Campinas, vol. 13, p. 63-107, 1999.)

**4)** Ao longo da década de 1990, a renda das famílias brasileiras com filhos pequenos deteriorou-se com relação à das famílias de idosos. Ao mesmo tempo, há crescentes evidências de que os idosos aumentaram sua responsabilidade pela provisão econômica de seus filhos adultos e netos. (Ana Maria Goldani, *Relações intergeracionais e reconstrução do estado de bem-estar. Por que se deve repensar essa relação para o Brasil,* pp. 211. Disponível em http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/PopPobreza/GoldaniAnaMariaCapitulo7.pdf).

**5)** As relações intergeracionais permitem a transformação e a reconstrução da tradição no espaço dos grupos sociais. A transmissão dos saberes não é linear; ambas as gerações possuem sabedorias que podem ser desconhecidas para a outra geração, e a troca de saberes possibilita vivenciar diversos modos de pensar, de agir e de sentir e, assim, renovar as opiniões e visões acerca do mundo e das pessoas. As gerações se renovam e se transformam reciprocamente, em um movimento constante de construção e desconstrução. (Adaptado de Maria Clotilde B. N. M. de Carvalho, *Diálogo intergeracional entre idosos e crianças*. Rio de Janeiro. PUC-RJ, 2007, p 52.)

**6)**

http://humornainformatica.blogspot.com/2008/05/videogame-para-terceira-idade.html

**Proposta A**

Leia a coletânea e elabore sua dissertação a partir do seguinte recorte temático: A relação entre gerações é frequentemente caracterizada pelo conflito. Entretanto, há outras formas de relacionamento que podem ganhar novos contornos em decorrência de mudanças sociais, tecnológicas, políticas e culturais.

**Instruções:**

1. Discuta formas pelas quais se estabelecem as relações entre as gerações.

2. Argumente no sentido de mostrar que essas diferentes formas coexistem.

3. Trabalhe seus argumentos de modo a sustentar seu ponto de vista.

**Proposta B**

Leia a coletânea e elabore sua narrativa a partir do seguinte recorte temático: O convívio entre gerações tem lugar privilegiado no ambiente familiar.

**Instruções:**

1. Imagine uma personagem jovem que vai estudar em outra cidade e passa a morar com os avós.

2. Narre o(s) conflito(s) da personagem, dividida entre os sentimentos em relação aos avós e as dificuldades de convívio com essa outra geração.

3. Sua história pode ser narrada em primeira ou terceira pessoa.

**Proposta C**

Leia a coletânea e elabore sua carta a partir do seguinte recorte temático: As diferenças entre gerações são percebidas também no plano institucional como, por exemplo, no ambiente de trabalho.

**Instruções:**

1. Coloque-se na posição de um gerente, recém-contratado por uma empresa tradicional no mercado, que precisa convencer os acionistas da necessidade de modernizá-la.

2. Explicite as mudanças necessárias e suas implicações.

3. Dirija-se aos acionistas por meio de uma carta em que defenda seu ponto de vista.

Obs.: Ao assinar a carta, use apenas suas iniciais, de modo a não se identificar.

# ANEXO II

**II. A PROVA DE REDAÇÃO – PUC-CAMPINAS/2010**

**PROPOSTA II - DISSERTAÇÃO**

**crítica** s.f 1 segundo a tradição, arte e habilidade de julgar a obra de um autor 2 exame racional, indiferente a preconceitos, convenções ou dogmas, tendo em vista algum juízo de valor 3 p. ext. atividade de examinar e avaliar

minuciosamente tanto uma produção artística ou científica quanto um costume, um comportamento; análise, apreciação, exame, julgamento, juízo.

**preconceito** s.m. 1 qualquer opinião ou sentimento, quer favorável, quer desfavorável, concebido sem exame crítico 1.1 ideia, opinião ou sentimento desfavorável formado a priori, sem maior conhecimento, ponderação ou razão atitude, sentimento ou parecer insensato, especialmente de natureza hostil, assumido em consequência de generalização apressada de uma experiência pessoal ou imposta pelo meio; intolerância.

Levando em consideração as significações indicadas nos verbetes acima, transcritas do **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**, redija uma dissertação, na qual você desenvolverá, com clareza e coerência, seu ponto de vista acerca do seguinte tema:

**Quem, ao julgar, baseia-se numa vivência ou numa experiência pessoal, dificilmente confunde crítica com preconceito.**

1. Conforme será discutido posteriormente, escolhemos analisar dissertações, devido à constatação de que há uma contradição no que se refere à exigência de modelos de redação para o vestibular e a correção das mesmas, que não leva em consideração todos os critérios, principalmente aqueles que motivariam os alunos a produzir textos usando de mais liberdade discursiva e criatividade, na direção do que estamos denominando traços ou efeitos poéticos. [↑](#footnote-ref-1)
2. *Embrayeur:* manipulador, operador; o que estabelece a comunicação entre o motor de uma máquina e os órgãos que ele comanda. [↑](#footnote-ref-2)
3. 3 Gerard Manley Hopkins (1844-1889). Poeta inglês que realizou explorações experimentais em prosódia (especialmente ritmo saltado) e no uso de imagens, o que era inovador para sua época, em que o verso tradicional era prezado. [↑](#footnote-ref-3)
4. Neste trabalho, os conceitos de “metáfora” e “imagens” são próximos, mas diferentes: a metáfora trabalha com imagens (mentais) na forma de transporte e de comparação, deslizes de sentido, como argumentação; a imagem é mais alegórica, ilustrativa, cênica, relacionada aos ícones da sociedade midiática.  [↑](#footnote-ref-4)
5. 5 **Coexistência** |z| *s. f.* 1. Existência simultânea. 2. Existência comum e única. ***Coexistência pacífica***: princípio segundo o qual estados pertencentes a sistemas antagônicos participam numa organização do mundo que aceita a existência de cada um deles (PRIBERAM, *on-line*). [↑](#footnote-ref-5)