

NAIR FERREIRA GURGEL DO AMARAL

***CLICHÊS EM REDAÇÕES
DO VESTIBULAR: estratégia
discursiva.***

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM - IEL**

1996

NAIR FERREIRA GURGEL DO AMARAL

***CLICHÊS EM REDAÇÕES DO
VESTIBULAR: estratégia discursiva***

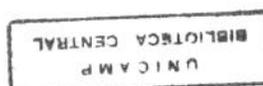
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem - IEL da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Orientador: Prof. Dr. Sírio Possenti

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM - IEL

1996



UNIDADE	BC		
N.º CHAMADA:	7UNICAMP		
	Am13c		
V.	Ex 01		
TOMBO BC/	28727		
PROC.	667/96		
C	<input type="checkbox"/>	D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00		
DATA	30/10/96		
N.º CPD			

CM-00092899-0

Amaral, Nair Ferreira Gurgel do.
Am13c Clichês em redações do vestibular: estratégia discursiva./Nair Ferreira Gurgel do Amaral. - -. Campinas, SP: [s.n.], 1996.

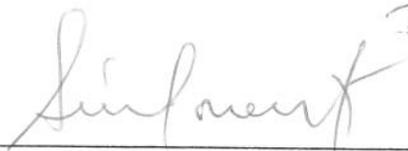
Orientador: Sírio Possenti
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Análise do discurso. 2. * Redação (vestibular)
3. * Clichês. I. Possenti, Sírio. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

A presente dissertação, submetida à Comissão Examinadora abaixo assinada, foi aprovada para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Campinas, 06 de setembro de 1996.

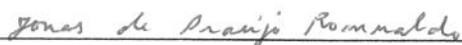
Este exemplar é a redação final da tes.
defendida por NAIR FERREIRA
GUEGEL DO AMARAL
e aprovada pela Comissão Julgadora em
06 / 09 / 96.
PROF. DR. SÍRIO POSSENTI



Prof. Dr. Sírio Possenti - Orientador



Prof. Dr. João Wanderley Geraldi



Prof. Dr. Jonas de Araújo Romualdo

DEDICATÓRIA

Para meu “anjo protetor” Antônio O. Gurgel do Amaral, pelo amor e compreensão com que partilhou todo o projeto e pela segurança que me proporcionou, sem a qual não poderia ter realizado este trabalho.

Para meus filhos Paulo Henrique, Marcelo, Daniele e Gustavo, pelo muito que me deram e pelo muito que lhes neguei no processo de escrita desta dissertação.

Para meus netos Náina e Pedro Henrique, motivação maior no sonhar um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de muitas parcerias; comigo algumas pessoas dividiram o prazer e o labor de construir, motivo pelo qual registro aqui minha gratidão

- ao Prof. Dr. Sírio Possenti, meu guia sempre paciente, disposto e competente na orientação, com quem aprendi muito neste período;

- ao Prof. Dr. João Wanderley Geraldi, responsável pela descoberta de viabilização de um sonho e pela valorosa contribuição no exame de qualificação;

- ao Prof. Dr. Jonas Romualdo Araújo, pela simpatia e competência com que realiza seu trabalho;

- a todos os professores do Mestrado em Lingüística da UNICAMP que estiveram em Rondônia ;

- a todos os colegas de mestrado, pela convivência enriquecedora, principalmente àqueles com os quais pude dividir mais de perto meu trabalho: Celeste, Miotello, Isabel, Tânia, Iracema.

- à Glória e à Eliana, da Biblioteca Francisco Meireles, pelo empenho em sempre encontrar material novo para o meu trabalho;

- à Francisca e à Vandira, da COPEVE/UNIR, sempre solícitas na hora de prestar informações sobre o vestibular;
- aos meus “anjos- da- guarda” em Campinas, Ana Alice e Arlete, pela força e pelo entusiasmo com que vivem a minha emoção;
- a todos os meus familiares e amigos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho;
- à UNIR, pela grandeza do investimento que fez: qualificar seus professores na melhor universidade do país;
- à UNICAMP, por ter possibilitado, através do Instituto de Estudos da Linguagem - IEL, uma aproximação da Amazônia com os grandes centros culturais do sul do país.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I - FILHO DE PEIXE, PEIXINHO É	
1.1. <i>O Vestibular</i>	26
<i>QUEM PROCURA ACHA</i>	
1.2. <i>A Redação no Vestibular</i>	36
CAPÍTULO II - CHOVER NO MOLHADO	
2.1. <i>O Lugar Comum no Discurso</i>	43
<i>DIZ-ME COM QUEM ANDAS E TE DIREI QUEM ÉS</i>	
2.2. <i>As Condições de Produção e as Imagen</i>	56
CAPÍTULO III - DEVAGAR SE VAI AO LONGE	
3.1. <i>O Clichê</i>	65
<i>RUIM COM ELE, PIOR SEM ELE</i>	
3.1.1. <i>A Ideologia dos Clichês</i>	74
<i>QUEM AMA O FEIO, BONITO LHE PARECE</i>	
3.1.2. <i>O Jogo da Parafrasegem</i>	85
<i>A VOZ DO POVO É A VOZ DE DEUS</i>	
3.2. <i>Os Provérbios</i>	97
<i>QUEM AVISA AMIGO É</i>	
3.3. <i>Os Slogans</i>	105

<i>ONDE HÁ FUMAÇA, HÁ FOGO</i>	
3.4. <i>As Citações</i>	112
CAPÍTULO IV - O FEITIÇO VIROU CONTRA O FEITICEIRO	
4.1. <i>A presença do 'já dito' nas redações</i>	120
CONCLUSÃO	134
SUMMARY	138
ANEXOS	[s.p.]
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139

O presente trabalho tem como *corpus* as Redações do Vestibular/92, da Universidade Federal de Rondônia - UNIR. A análise principal recai sobre um corpus específico: as redações que optaram pelo tema “*A violência deve ser combatida com violência?*”, por encontrar nelas número significativo do objeto de estudo: **clichês em redações do vestibular.**

O uso dos clichês é abordado tendo como referência a corrente francesa da Análise do Discurso, através do estudo das Condições de Produção e do jogo de imagens de Pêcheux (1969) e da teoria da heterogeneidade que institui a existência da polifonia como marca característica dos discursos a partir de Foucault, Bakhtin e Lacan.

O objetivo maior da pesquisa é encontrar causas que expliquem a opção feita pelo vestibulando e justificar o uso do ‘já dito’ como estratégia discursiva.

Apoiada nos conceitos de Bakhtin (1929) sobre as categorias da ideologia do cotidiano, nos estudos de Maingueneau (1987) sobre a heterogeneidade mostrada, nos trabalhos de Jolles (1930), Reboul (1975) e Schneider (1990) sobre as formas simples e o uso dos lugares comuns, foi possível concluir que o uso de clichês deve-se a estratégias utilizadas pelo vestibulando de acordo com as imagens (veiculadas pela escola) que ele faz de seu interlocutor e do texto em si enquanto instrumento discursivo numa instância específica.

Ao se apropriar do discurso do Outro, como instrumento de argumentação, o sujeito não deixa de garantir sua individualidade. O fato de

recorrer a um discurso de autoridade, além de tornar seu próprio discurso irrefutável, demonstra sua não passividade.

As contribuições deste estudo visam sobretudo a sugestões de alteração no ensino de primeiro e segundo graus, especialmente aos professores de Língua Portuguesa e às propostas de temas para o Vestibular, explicitando critérios que façam do vestibulando um sujeito ativo e estimule a produção de textos polifônicos.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Análise do Discurso. 2. Redação (vestibular). 3. Clichê.

QUEM CALA CONSENTE

“Quem cala não consente. Quem cala, ou está se guardando ou se submetendo. A segunda opção é a mais comum: quem cala se submeteu. Entretanto, existem variações barulhentas da submissão calada, onde o que se fala é o nada. Uma destas variações parece ser a redação escolar.” (Gustavo Bernardo)

POR QUE REDAÇÃO?

Primeiro foi o encanto pelos textos... (Divagações)

Começo devolvendo, na voz de meus alunos, a pergunta que tanto me inquietou durante todos esses anos que trabalho com Língua Portuguesa: **“Por que temos que fazer redação, professora?”** E a angústia volta a rondar meus pensamentos, pois que, um tanto quanto embaraçada, assim como estou agora, ficava eu naqueles momentos sem saber que resposta dar.

Mal sabiam meus alunos que encontrar resposta para aquela pergunta tão embaraçosa era talvez muito mais difícil que a própria tarefa que lhes cabia naquele momento desempenhar.

Como que impulsionada por uma vara de condão, num passe de mágica, ia eu buscar “no fundo do baú” as reminiscências: o aluno é sujeito de

suas ações, escrever é um direito e não um dever, o professor faz parte do processo interativo da linguagem, a escola deve ser o lugar onde o aluno aprende a conviver com as diferenças, etc, etc.

Porém, a dúvida nunca me deixou. Na minha cabeça permanecia sempre a martelar o desassossego de não compreender porque o ato de escrever perturbava tanto os alunos... A grande maioria de nossos estudantes não suporta as aulas de Português e as afirmações do tipo “*nossa língua é difícil, eu não sei escrever*”, etc. são cada dia mais comuns.

A vontade de trabalhar com textos remonta à época em que ainda fazia o Curso de Letras na Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Na ocasião em que optei por fazer Letras, meu objetivo maior era aprimorar a escrita. Daí vieram os estágios nas escolas e posteriormente os cursos oferecidos aos professores da rede pública; ambos mostrando (um na prática, outro na teoria) que o caminho percorrido até então não tinha sido o melhor; que era preciso fazer alguma coisa para reverter aquele quadro caótico. Passei a ler novos autores até que conheci, dando um curso em Porto Velho/RO, o professor João Wanderley Geraldi. Com ele compreendi melhor o espaço do aluno, a situação do professor e principalmente o papel da escola, enquanto instituição de ensino. Para aquilo que tanto me inquietava - ver o problema sem saber resolvê-lo - vislumbrava agora, após a leitura de **O Texto na Sala de Aula**, várias possibilidades de tornar menos árduo o caminho a ser trilhado pelos alunos enquanto produtores de textos.

A experiência em sala de aula com alunos de primeiro e segundo graus durou dois anos. Em seguida fiz concurso para docente do Departamento de Letras da UNIR, o que não me afastou do convívio com a produção escrita. Em 1991 tive a oportunidade de participar da banca de correção das redações do Vestibular, àquela época elaborado pela Fundação Carlos Chagas/RJ . Em

1992 e 1993 fui a coordenadora da mesma banca. Nesse período é que pude observar melhor a enorme quantidade de **chavões** utilizados pelos vestibulandos em suas produções escritas. Longe de ver nas redações apenas os problemas de ordem gramatical, preocupava-me sobremaneira o uso dos **lugares comuns** e a circularidade dos textos.

Ao publicar nos jornais um resumo sobre o vestibular, estava apenas querendo chamar a atenção para um problema que reclamava ser discutido e analisado melhor. Aconteceu, entretanto, ser mal compreendida, pois mesmo sem que a minha intenção fosse essa, a atenção voltava-se sempre para “o pitoresco”, que era apenas um detalhe num conjunto maior de reflexões sobre os outros fatores da falta de significação dos textos.

A escola, e com ela o livro didático - uma dose muito forte para quem não se submete a um único modo de ver os discursos -, os professores, sofrendo com um salário de fome e numa alienação imposta, a família e, principalmente, o Estado concorrem, em maior ou menor medida, para esse resultado. O Estado, que deveria prover a Educação, o faz, quando o faz, em níveis mais que sofríveis, abrindo mão de suas responsabilidades e se eximindo de definir qualquer padrão de eficácia escolar aceitável.

Outro não é o meu objetivo senão procurar as causas que expliquem a opção discursiva feita pelo vestibulando (sujeito ativo/passivo de seu próprio discurso), levando em consideração as restrições impostas pelos temas e as relações institucionais na produção do discurso. É natural que não possa fazer isso sem passar por uma análise cuidadosa dos lugares comuns, levantando hipóteses para suas ocorrências.

O objetivo primordial deste trabalho baseia-se em uma dupla proposta:

a) analisar as condições de produção que envolvem o processo do concurso vestibular;

b) propor uma mudança na prática pedagógica dos professores.

É claro que percebo serem duas propostas ligadas a domínios diferentes, quais sejam: conhecer e interferir. Poderia perfeitamente abrir mão da segunda e me dedicar apenas à primeira, aprofundando meus estudos sobre as circunstâncias que levam à utilização de clichês nas redações do vestibular. Porém, carrego comigo uma vontade muito grande de contribuir para a construção de novas práticas, não apenas dos professores, mas principalmente daqueles que trabalham com a produção escrita. Em função dessa segunda proposta é que encaminharei minha pesquisa para o estudo das condições de produção, pois sei que, quanto melhor eu conhecer as causas do problema, mais claro pode ser o meu projeto de ação.

Cabe aqui uma observação: uma das coisas que muito tem me incomodado é a grande diferença existente entre o discurso e a prática de alguns profissionais do ensino. Nas reuniões pedagógicas, nos conselhos-de-classe, nas assembléias, nos sindicatos... é uma maravilha!... Todos são democráticos, sabem compreender as diferenças dos alunos, interagem com eles na sala de aula, são verdadeiros discípulos de Maurizio Gnerre, Bakhtin, Paulo Freire, Magda Soares, Wanderley Geraldi, e tantos outros que lutam por uma escola mais democrática e uma educação para todos. No entanto, o que ouvimos pelos corredores são versões de autoritarismo, monologia ou exercício do que Percival Leme Brito denomina de “escola de surdos para mudos”.

Entender tais fenômenos e interferir, principalmente porque é este o lugar da minha intervenção política e profissional, que por sua vez é também acadêmica, constituem, portanto, os objetivos principais de meus estudos.

Voltando às redações, acredito que elas, e não os testes, são os verdadeiros lugares reveladores dos níveis atingidos pela escola. É através das produções escritas que poderemos perceber com mais clareza os níveis de subjetividade, pois, para uma proposta inovadora e democrática, quanto maior a subjetividade dos textos, mais claro o indício de que os verdadeiros objetivos estão sendo atingidos.

Por outro lado, o lugar mais indicado para verificar que existe pouca subjetividade nos textos, pouco arranjo, pouca autoria é o uso dos clichês. É através do uso abundante de chavões, dos lugares comuns ou das frases feitas que percebo o quanto as redações têm ficado aquém do potencial dos alunos. Para mim é importante entender o que está acontecendo com a redação escolar. Por que ela é tão “monofônica”, se todo texto é constitutivamente polifônico? Será porque o aluno virou aluno e o tempo todo ele só escreve como aluno e só fala como aluno ? Sempre para o professor?

Pretendo, ao longo deste trabalho, encontrar respostas para essas questões. Respostas que não apenas satisfaçam a minha curiosidade de pesquisadora, mas, principalmente, que me mostrem caminhos alternativos para uma mudança das práticas escolares.

Pautada em um diagnóstico realista, pretendo, em primeiro lugar, entender por que as coisas são assim. Depois, assumindo que nem todos são iguais e que portanto as subjetividades são diferentes, desejo encontrar uma teoria do discurso alternativa - baseada na concepção de um sujeito heterogêneo - que “mistura” muitos pontos de vista. É que penso que, além de as pessoas não serem iguais, cada pessoa não é igual em todos os lugares ou momentos. Isto é, uma pessoa é diferente da outra e, além disso, cada um é dividido. O mesmo aluno que na escola é “comportadinho” e repete chavões,

quando sai para o recreio ou vai ao futebol, por exemplo, é diferente, diz outras coisas. Entendo que essa é uma evidência da heterogeneidade.

Entretanto, a perspectiva principal deste trabalho é analisar, nas Redações do Vestibular/92-UNIR (3.305 redações), as que se sobressaíram na utilização do clichê. Numa primeira análise podemos verificar que a ocorrência de clichês nas redações é uma constante; o que não é surpresa, especialmente se considerarmos os diversos sentidos que podem ser dados ao termo. Como o tipo de clichê mais utilizado foi o provérbio e outros enunciados semelhantes, (ditados, adágios, pensamentos, sentença, aforismos, máximas, slogans, etc.) achamos melhor limitar a análise dentro de um corpus representativo desse tipo de ocorrência. Foram, então separadas 500 redações, específicas de um tema - *A violência deve ser combatida com mais violência?* - por representar, dentre os temas solicitados (1. *A vida é sonho?* / 2. *A violência deve ser combatida com mais violência ?* / 3. *“Onde aparece ouro, o terrível ouro, imediatamente os homens em redor se entreolham com rancor e levam as mãos às facas”*.) a preferência dos vestibulandos e também o que mais favoreceu o uso de clichês. (Ver em anexo tabela representativa e gráficos que demonstram o grau de preferência pelos temas propostos.)

Na análise do corpus, as redações e/ou fragmentos de redações serão identificadas por um número de ordem, correspondente às 500 redações selecionadas para análise, precedido das letras RED. entre colchetes [RED.000]; os enunciados que aparecem identificados apenas com uma letra maiúscula [A],[B],[C], etc. são recorrentes em várias redações ou são de uma redação especificamente analisada na íntegra naquele momento; a identificação dos clichês será feita por letras maiúsculas, seguida do número de ordem, por exemplo: CL01, CL02, CL03, etc.; as paráfrases, os provérbios e os slogans

obedecerão ao mesmo esquema com a identificação PF01(paráfrase), PV01(provérbio) e SL01(slogan).

No Capítulo I, contarei um pouco da história do Vestibular no Brasil, fazendo uma abordagem sobre a Redação, a escolha e a apresentação dos temas e os critérios de correção; no Capítulo II, farei uma leitura de outras análises sobre redação no vestibular e abordarei as Condições de Produção e as Imagens; no Capítulo III, exporei uma visada discursiva sobre o meu objeto de estudo - os clichês no discurso - e, finalmente, no Capítulo IV, apontarei quais são as possíveis causas da freqüente ocorrência dos lugares comuns em redações do Vestibular.

Espero, com o estudo desses itens, poder contribuir, mesmo que de forma modesta, para futuras pesquisas nessas áreas; além, é claro, de, ao final, ter respondido a meus próprios questionamentos a respeito da produção escrita.

Sem ter a pretensão da originalidade, explico que minha pesquisa será subsidiada por autores que já vivenciaram a experiência de analisar redações do vestibular, como Cláudia Lemos (1977), Alcir Pécora (1980), Maria Tereza Fraga Rocco (1981), Percival Leme Brito (1983), Ingedore Vilhaça (1987) Terezinha Maria Moreira (1991), Maria da Graça Costa Val (1991), Sírio Possenti e Maria Bernadete Abaurre (1993), por autores que têm obras sobre produção de texto na escola como Suzanne Mollo (1977), Haquira Osakabe (1982), João Wanderley Geraldi e Eglê Franchi (1984) e principalmente por autores que me darão suporte para o embasamento teórico sobre a Análise do Discurso como Ducrot (1987), Bakhtin (1929), Pêcheux (1969), Foucault (1971) e Maingueneau (1987).

PARA BOM ENTENDEDOR, MEIA PALAVRA BASTA

“Falar num certo estilo ou em outro é uma das armas que o locutor tem a sua disposição para passar informações que considera relevantes para a composição de sua imagem pelo interlocutor.” (Sírrio Possenti)

POR QUE ANÁLISE DO DISCURSO?

Depois veio a paixão pela Análise do Discurso...(Reminiscências)

Logo nas primeiras aulas de Análise do Discurso, ministradas em Porto Velho pelo professor Sírrio Possenti, percebi que a AD, melhor do que a Psicolinguística ou outra disciplina, explicaria porque as redações são como são. Depois de conhecer a idéia de sujeito assujeitado, submetido a um aparelho escolar reprodutor, reprodutivo, onde a ideologia tem um papel fundamental, pois a escola é um dos aparelhos ideológicos do Estado, foi possível que eu pudesse, teoricamente, sonhar com uma utopia. Uma utopia baseada teoricament numa outra versão da própria Análise do Discurso, a teoria da heterogeneidade.

Antes de conhecer a Análise do Discurso, eu pensava em indivíduos que queriam ou não escrever, que eram ou não informados, curiosos ou dedicados. Supostamente, isso poderia parecer individual, pessoal, como se fossem eles que não se esforçassem. Depois de conhecer a AD, pude conhecer melhor a questão da subjetividade. A idéia do sujeito assujeitado e a idéia da heterogeneidade se debatiam dentro de mim. Se antes era o desânimo, o “não saber o que fazer”, agora, podia vislumbrar duas saídas:

- desanimar de vez (se for verdadeira a tese do assujeitamento do aluno) ou

- voltar a sonhar, mas, abandonando qualquer ideologia do tipo voluntarista, de achar que tudo depende simplesmente da vontade do aluno ou da vontade do professor. Depende, sim, e muito mais, de um certo tipo de trabalho, isto é, de exercitar, de aprender a lidar com textos.

O que a Análise do Discurso me mostrou, naquele momento, foi que o aluno que escreve na escola daquela forma não é inevitavelmente assim. Poder verificar em que circunstâncias o aluno faz o que faz e quais são as suas condições de produção permitiu vislumbrar um projeto para trabalhar com redações, não apenas com suas correções, mas principalmente com o seu ensino, ou em uma prática consistente de produção textual.

A Análise do Discurso, com toda certeza, será o melhor instrumental para entender o que está acontecendo e apontar uma possibilidade de saída, apresentando uma teoria alternativa à do sujeito assujeitado, uma teoria alternativa ao aparelho ideológico como estritamente assujeitador e reproduzidor. Isto significa que posso imaginar uma história diferente e projetar uma saída .

E é por isso que estou aqui tentando desvendar “os mistérios” que envolvem as produções escritas dos candidatos ao vestibular, com base em

alguns conceitos da Análise do Discurso, especialmente os de discurso, sujeito, e, especialmente, a teoria da heterogeneidade discursiva .

A Análise de Discurso Francesa, segundo Maingueneau (1987) surgiu na década de sessenta, em uma conjuntura intelectual marcada pela conjunção entre filosofia e prática política. Seus principais estudiosos reuniam reflexões sobre o texto e a história, resultando daí uma análise textual que envolvia a Lingüística, o Marxismo e a Psicanálise (Saussure, Marx e Freud). Essa tendência é influenciada fortemente pelos conceitos de ideologia de Althusser (especialmente sua teoria dos Aparelhos Ideológicos do Estado), pelas idéias de Foucault (especialmente as expostas em **Arqueologia do Saber**) e por Lacan. Desses autores, a AD se aproveita para formular uma teoria não subjetiva do sujeito.

Contudo, Maingueneau ressalta que esta escola francesa não surgiu da constatação de uma falta, como se o saber fosse um imenso mapa do qual bastasse ocupar os espaços ainda virgens, mas sim pelo cruzamento de interesses de diversas ordens, dos quais um domínio de investigação original pôde emergir.

É preciso, porém, levar em conta as ciências humanas na França dos anos 60. O althusserianismo, que dominava a cena filosófica, e diversas reflexões produzidas no interior das ciências humanas, contribuíram com novos conceitos de ideologia, afirmando o caráter irreduzível da distância entre ciência e representação.

“ Na ideologia a relação real é investida inevitavelmente pela relação imaginária: relação que antes exprime uma vontade (conservadora, conformista, reformista ou revolucionária), ou mesmo uma esperança ou

uma nostalgia, do que descreve uma realidade.” (Maingueneau 1990:67)

Maingueneau diz ainda que, para compreender a gênese da escola francesa, é preciso fazer entrar em cena um outro domínio, “igualmente capital, a psicanálise, vista através do “retorno à Freud”, tal como o definiu nesta época Lacan (...) Muito se disse sobre a pertinência da noção de ‘discurso’ mas nada se disse sobre a de ‘análise’, que é tomada em geral como uma espécie de variante de ‘estudo’(...) a escola francesa de análise de discurso se afirma como uma ‘análise’ (= uma psicanálise) aplicada aos textos. Há aí muito mais que uma coincidência de nomes: é a materialização de uma certa configuração do saber em que o mesmo termo ‘análise’ funciona ao mesmo tempo sobre os registros lingüísticos, textual e psicanalítico.”

Uma questão que é colocada com relação à escola francesa diz respeito ao fato de que ela se dedicou excessivamente ao corpus político. Maingueneau justifica tal fato dizendo que, para uma perspectiva althusseriana, o termo “político”, na expressão “análise do discurso político”, é em certo sentido redundante, já que o discurso só é discurso se ligado a interesses políticos. Como a discursividade é definida no interior da ideologia, todo discurso tomado como objeto de análise entra ‘ipso facto’ no campo político.

Em 1969, aparecem o número 13 da revista *Langages*, intitulado “A análise do Discurso” e a obra de Pêcheux “Análise Automática do Discurso”. Essas duas obras marcam o registro de nascimento da nova disciplina. É inegável que a análise do discurso se alimentou do althusserianismo, mas isto não significa que ela se reduza a ele.

Tendo por base as idéias de Pêcheux (1983), publicadas **em Por uma análise automática do discurso** (Gadet e Hak - org.) e resumidas por Possenti

(1990), sobre a concepção de discurso como um conjunto de enunciados, destacamos as três fases da AD:

a) **a primeira fase** sugere o *discurso como um conjunto de enunciados* que compõem um discurso idêntico a si mesmo e diferente de outros. Na enunciação, quem fala de fato é uma instituição, ou uma teoria, ou uma ideologia; no que se refere ao sujeito, adota-se a teoria do *sujeito assujeitado*.

b) **a segunda fase** vem mostrar, considerando os trabalhos de Foucault, que um discurso uniforme, oriundo de uma única fonte, não existe. Foucault descobre que uma formação discursiva é uma *dispersão de enunciados*. Em relação à subjetividade, afirma-se que o sujeito é uma **função**, e que ele pode ocupar mais de uma.

c) **a terceira fase** é a que trabalha sob o signo da *heterogeneidade*, a partir de Foucault, Bakhtin e Lacan. Percebe-se, então, a existência da *polifonia* como marca característica dos discursos: todos os ingredientes lingüísticos dos discursos são atravessados por muitos discursos. Tanto o discurso como o sujeito são concebidos como heterogêneos.

Teríamos, assim, o seguinte quadro teórico:

FASES	DISCURSO	SUJEITO	TEÓRICO(S)
I	conjunto de enunciados	assujeitado	Pêcheux Althusser
II	dispersão de enunciados	função	Foucault
III	heterogêneo polifônico	heterogêneo dividido	Foucault Bakhtin Lacan

A heterogeneidade discursiva

Resumindo o que vimos acima, acerca das três fases da AD, podemos constatar que na primeira fase a concepção de discurso privilegia a identidade; o sujeito é considerado um mero suporte do discurso. “E acreditava-se que o sujeito era de fato assujeitado, de forma que ele diria apenas o que se pudesse e devesse no interior de um discurso”. (Possenti, 1994)

Na segunda fase, o discurso já não era considerado uma unidade, mas uma dispersão e o sujeito, por sua vez, disperso. Isso significa que ele tem um conjunto de funções enunciativas diferentes.

Finalmente, na terceira fase da AD, o que passa a vigorar é a idéia da heterogeneidade, da polifonia. “O outro é o elemento mais relevante. É o reinado do outro, ou do Outro. O sujeito é concebido basicamente como *aquele que põe um outro em cena ou o que se põe em cena como se fosse um outro*, ou seja, aquele que faz circular discursos de vários locutores (um dos quais pode, eventualmente, ser ele mesmo, ou seja, ele assume a responsabilidade por alguns enunciados que veicula, sabendo ou não dos efeitos)” (Idem, *ibidem*).

Ainda de acordo com Possenti, a origem da idéia de heterogeneidade é psicanalítica (lacaniana), por um lado, e materialista (bakhtiniana), por outro. Lacan postulou a “predominância” do significante sobre o significado, de forma que, enunciado um significante, não se tem uma garantia óbvia de ocorrência de um determinado significado. Bakhtin trouxe a idéia de diálogo socialmente marcado e a idéia de que o discurso que um locutor produz é, antes de mais nada, de outro. “*Só um Adão mítico, abordando com sua primeira palavra um mundo ainda não posto em questão, poderia ter escapado à orientação dialógica inevitável com o já dito da palavra do outro*”.

Jacqueline Authier-Revuz (1982), em um artigo intitulado *“Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l’autre dans le discours”* nos mostra sua teoria de base psicanalítica e inspirada no dialogismo bakhtiniano. Conforme essa teoria, o sujeito pode ser considerado:

a) descentrado, disperso - verificável através da polifonia discursiva.

b) dividido, heterogêneo - constituído pelo discurso do OUTRO, entendido como as várias “vozes”, de caráter social, que determinam a “fala” do sujeito.

c) um efeito de linguagem - não é uma unidade, mas uma representação; representa um grupo social, uma classe.

Essa última característica equivale à ilusão subjetiva de Pêcheux: *não há sujeito agente, mas representações que este assume de acordo com a formação discursiva que determina sua enunciação.*

Authier-Revouz afirma ainda que a relação do sujeito com o OUTRO manifesta-se no discurso através de formas marcadas e formas não-marcadas. Por isso, sugere dois tipos de heterogeneidade discursiva:

1. A heterogeneidade constitutiva

Todo discurso é constitutivamente heterogêneo, nunca isento de outro(s) e a relação com sua “exterioridade” é condição indispensável. Em síntese, sem o Outro, não há discurso; ele é a representação social.

2. A heterogeneidade mostrada

A relação eu-outro pode ser mostrada no fio discursivo, através de marcas visíveis, recuperáveis, uma vez que são delimitadas dentro do discurso.

Algumas vezes, as marcas encontram-se implícitas, sugeridas, a presença do Outro é indiscutível, porém não pode ser delimitada. A heterogeneidade, então, segundo Authier Revouz, pode ser observada através de **formas marcadas** e **formas não-marcadas**.

A respeito de formas marcadas e formas não-marcadas, Maingueneau (1989) comenta: “o levantamento exaustivo e a classificação das marcas de heterogeneidade representam uma tarefa perigosa, talvez impossível...”

Para Jacqueline Authier (1990), as formas marcadas da heterogeneidade mostrada são formas lingüísticas que representam diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva. No entanto, mesmo a heterogeneidade mostrada sendo uma forma de negociação do sujeito falante com o desconhecido que representa a heterogeneidade constitutiva, o relacionamento entre as duas prevê uma assimilação de ambas as partes.

Dessa forma, como costuma ocorrer com muitas teorias, conseguiu-se descobrir a heterogeneidade em quase todos os lugares:

HETEROGENEIDADE MOSTRADA	
FORMAS MARCADAS	FORMAS NÃO MARCADAS
discurso direto, indireto	ironia
pressuposição	pastiche
negação	imitação
paráfrase	provérbio
paródia	slogan
aspas	discurso indireto livre
negrito	
itálico	
o “mas”	
o metadiscurso do locutor	

Nas formas marcadas, o locutor designa claramente o lugar do OUTRO no seu discurso. Já nas formas não-marcadas, a presença do OUTRO está dissimulada, implícita. Assim, através de “negociações”, o locutor, ou quer fugir da responsabilidade de ser dono do seu discurso, ou quer negá-lo; ou ainda, segundo Maingueneau, *se apaga diante de um ‘Locutor’ superlativo que garante a validade da enunciação*, como, por exemplo, nos provérbios.

Finalizando, gostaria de reafirmar, assim como o fez Possenti (1994): “para mim, a heterogeneidade veio a calhar”, pois mostrou que a diferença entre alguns textos e outros é que em uns a heterogeneidade é mais acentuada, mas ela está sempre presente. Afinal, continua o autor, “produzir discurso é ser capaz de organizar de certa forma discursos prévios, segundo regras ao mesmo tempo inter e intradiscursivas, e institucionais”

FILHO DE PEIXE, PEIXINHO É.

1.1. O Vestibular

“O que vou dizer sobre a educação não porá fim aos terremotos mas pode contribuir para diminuir o número de mortos e feridos. A tese é simples: os exames vestibulares se encontram entre os maiores vilões da educação brasileira. Seu poder de aterrorizar e intimidar é maior que todas as nossas filosofias e portarias, empacotadas...” (Rubem Alves)

Embora concorde com Rubem Alves, quero deixar claro que o objetivo desta tese não é discutir o vestibular. No entanto, sempre que considerar necessário, emitirei minha opinião sobre tal forma de seleção.

Neste primeiro capítulo tentarei fazer uma abordagem geral sobre a história do vestibular, detendo-me, porém, na questão das redações, principalmente nos critérios de correção e na escolha dos temas.

Como meu objetivo é analisar as redações, considerando as condições de produção mais imediatas, acredito que essa panorâmica sobre o Vestibular possa explicitar, de modo amplo, tais condições.

Etimologicamente, vestibular vem de vestibulo, lugar de entrada, porta que se abre para a frente. É claro que essa porta é a da Universidade.

Mais clara ainda é a questão de que essa porta se abre para poucos e deixa muitas coisas para trás.

“Voltando à vaca fria...”

ANTECEDENTES HISTÓRICOS

O Brasil não contava com nenhuma escola de nível superior até 1808, quando para cá veio a Família Real Portuguesa. Essa ausência de escolas de nível superior era decorrente do obscurantismo do processo de colonização portuguesa, que mantinha no poder uma classe dominante rica. Casos isolados de famílias que se interessavam pela cultura européia eram resolvidos enviando os filhos para estudar na Metrópole.

As primeiras escolas brasileiras surgiram depois do estabelecimento de D. João VI no Brasil. Eram imitações das instituições portuguesas que seguiam modelos medievais, preparando os filhos da classe dominante para o exercício das profissões liberais de prestígio como Direito, Medicina e Engenharia.

Com a Independência do Brasil, as escolas superiores expandiram-se, mas mantiveram a dependência econômica e cultural de Portugal. A República também não trouxe grandes alterações para o país, no contexto da educação superior.

O acesso dos estudantes às Instituições de Ensino Superior pode ser dividido nas seguintes fases:

1. O período até 1911

O ingresso no ensino superior no Brasil, até 1911, era feito através de exames de madureza preparatórios. O ensino secundário, naquela época, cuja duração oscilou de sete a cinco anos no período, era feito exclusivamente para obter matrícula nos cursos superiores. Os alunos freqüentavam os cursos preparatórios que os remetiam a provas perante “mesas de exame”. Em 1875 a rede de estabelecimento de ensino superior brasileira não ia além de seis escolas isoladas.

2. A reforma Rivadávia Correa

O exame de admissão às escolas brasileiras de ensino superior foi introduzido pelo Decreto Nº 8.659, de 05.04.1911, no governo Hermes da Fonseca. Rivadávia da Cunha Correa era então o Ministro da Justiça e Negócios Interiores. Na época, o exame era constituído por “prova escrita em vernáculo” e prova oral sobre línguas e ciências. Embora tenha introduzido algumas inovações, como o ensino livre, a supressão de diplomas e certificados e a desoficialização do ensino, a reforma manteve os exames preparatórios e as bancas examinadoras, agora indicadas pelo Conselho Superior de Ensino.

Em 1920, foi criada oficialmente a primeira Universidade brasileira, na cidade do Rio de Janeiro. As profissões liberais na época eram Advocacia, Medicina e Engenharia.

3. A reforma Francisco Campos

O fim dos exames preparatórios ocorreu durante o governo de Getúlio Dorneles Vargas, através do Decreto Nº 19.890, de 18.04.31. Na época era Ministro da Educação e Saúde Francisco Campos. O Decreto modificou o ensino secundário que passou a ser ministrado em etapas: uma, comum e

fundamental, com cinco anos e outra complementar, de dois anos, destinada a uma adaptação dos estudantes às futuras especializações, subdividindo-se em: pré-jurídico, pré-médico e pré-politécnico.

A partir da reforma Francisco Campos somente poderia submeter-se aos exames vestibulares o candidato que tivesse cursado regularmente os sete anos de estudos seriados e prestado exames em cada uma das séries, perante bancas examinadoras, supervisionadas pelo Fiscal da União.

Em 1930 o Brasil possuía apenas duas Universidades. Em 1940 esse número cresceu para cinco, em 1950 para 12 e em 1955 para 19.

4. A lei de Diretrizes e Bases

A lei Nº 4.024/61, que ficou conhecida como Lei de Diretrizes e Bases, redefiniu o primeiro e o segundo ciclos do ensino secundário e os cursos técnicos, praticamente não deu nenhuma atenção ao exame vestibular para ingresso nas Universidades; deu plena equivalência a todos os cursos de grau médio para efeito de ingresso nos cursos superiores. Isso fez com que houvesse um crescimento na demanda de vagas à Universidade, na medida em que tornou possível ao concludente de curso técnico candidatar-se aos concursos vestibulares de qualquer curso superior. Assim, o acesso à Universidade passou a constituir-se em verdadeiro concurso de habilitação, caracterizado realmente como um exame de entrada.

Na década de 60 ocorreu um aumento na demanda ao ensino superior, provocado pelo rápido crescimento industrial e pela maior urbanização ocorrida no país; sem falar no aumento das vagas nos colégios públicos e nas transformações sociais e econômicas verificadas nesse período. Nessa época, a habilitação a um curso superior assentava-se em um desempenho mínimo nos exames vestibulares, que, se não atingido, criava

muitas vagas nos cursos de menor procura ou, se atingido por um número muito grande de candidatos, nos cursos mais procurados, criava a figura do “excedente”. A questão do “excedente” gerou uma grande insatisfação na classe média, provocando grandes mobilizações por mais vagas e mais verbas para as universidades.

No período de 1964 a 1968, o número de candidatos ao ingresso na Universidade cresceu cerca de 120%, contra uma elevação de vagas de 50%. Em 1968 o número de excedentes dos diversos vestibulares do país era na ordem de 125.000, mostrando claramente a defasagem entre a demanda e a oferta de vagas.

A fim de contornar problemas advindos da figura do excedente, a grande maioria das Universidades passou a exigir cada vez mais conhecimentos específicos em seus exames, chegando, em alguns casos, à grave distorção de incluir em suas provas conteúdos próprios de cursos do ensino superior.

A escola secundária, não tendo condições de ministrar conhecimentos acima do seu nível, possibilitou a criação de entidades à margem do sistema legal de ensino, conhecidos como “cursinhos”, que também preparavam candidatos para a acirrada disputa pelas vagas existentes nas Universidades. Nessa fase, o grande número de candidatos a selecionar passou a ser uma preocupação e acabou por indicar o emprego de formas mais rápidas de avaliação, como os testes de múltipla escolha e a utilização de equipamentos eletrônicos de rápido e seguro processamento dos dados referentes ao concurso.

5. A reforma universitária

A Lei Nº 5.540/68, que estabeleceu a chamada reforma universitária, representou, na verdade, um elenco de medidas determinadas pelo governo com o objetivo de eliminar as tensões sociais e os distúrbios provocados pela defasagem demanda/oferta de vagas no ensino superior. A reforma universitária, dentre as muitas modificações que introduziu no ensino superior do país, como o sistema de créditos, a departamentalização dos docentes e disciplinas, o ciclo geral, estabeleceu a retomada do caráter de exame de saída para o concurso vestibular, tornando-o, além do mais, exclusivamente classificatório, em vez de habilitatório.

Além das reformas, outras medidas foram tomadas pelo governo Federal com o objetivo de aumentar as vagas para o acesso à Universidade. Escudado pelo Ato Institucional Nº 05, estabeleceu, pelo Decreto Nº 405/68, a irredutibilidade de vagas pelas Instituições de Ensino Superior em qualquer ano letivo, e obrigou a realização de novo concurso vestibular até o preenchimento total das vagas anunciadas.

Paralelamente a essas medidas internas de expansão do ensino superior, o Governo propôs também um auxílio financeiro suplementar para as Instituições que aumentassem a sua oferta de vagas e também orientou o Conselho Federal de Educação no sentido de um afrouxamento nos critérios de autorização e reconhecimento de novos cursos.

Com a expansão das vagas no ensino superior na década de 70, que foi divulgada como sendo um processo democratizante, fruto do milagre brasileiro, inverteu-se a dependência administrativa das Instituições de Ensino, passando à iniciativa privada boa parte do processo educacional superior, salientando-se que este crescimento foi promovido fundamentalmente em estabelecimentos isolados.

A expansão das vagas no 3º grau, para atender às pressões sociais e políticas da classe média, que via na educação a única forma de ascensão social, também teve um objetivo econômico: o de modernizar o ensino superior do país para adequá-lo às necessidades de seu crescimento acelerado, gerando graduados para cargos na burocracia pública e privada. É nesse contexto expansionista que surgem os concursos vestibulares unificados, como uma solução econômica para avaliar grandes massas de candidatos a uma vaga no ensino superior. O vestibular unificado permitia que o aluno disputasse uma vaga em várias instituições ao mesmo tempo, possibilitando o cumprimento da filosofia do pleno preenchimento das vagas, evitando-se, em consequência, multiplicidade de matrícula.

6. A volta das habilidades específicas

O otimismo expansionista da reforma universitária começou a apresentar seus primeiros sintomas de crise quando o milagre do desenvolvimentismo dava sinais de falência, com reflexos no mercado de trabalho. Inicia-se, então, nos primeiros anos da década de 80 a redução das vagas do ensino superior, com a conseqüente retração do poder público e de sua responsabilidade econômica pelo ensino de 3º grau.

Datam dessa época a tentativa de privatização do ensino superior, a diminuição de recursos para a educação e a busca de um novo regime para as universidades públicas. Mais de quinze anos se passaram e o discurso continua inalterado.

O Decreto Nº 79.298, de 4.03.77, **deu maior liberdade às Instituições de Ensino Superior** para organizar seu sistema de concursos vestibulares, uma vez que estabelecia que elas poderiam utilizar critérios, métodos e procedimentos próprios nesses exames de seleção.

A partir de então foram introduzidas modificações no vestibular que levaram ao aparecimento de novos modelos de exame, procurando sempre atender os interesses da Instituição. Entre os vários modelos de exame surgidos, um dos mais usados hoje é o de duas fases, em que uma primeira etapa de testes de múltipla escolha elimina candidatos até a proporção de - geralmente - três para um e uma segunda etapa, em que costuma se adotar questões dissertativas, decidem o ingresso.

A questão dos “excedentes” gerou uma distorção no ensino universitário brasileiro: a multiplicação das faculdades. Das aproximadamente, 880 instituições de ensino superior existentes no país, cerca de 75% são particulares e apenas 25% são públicas.

Para concluir, volto a Rubem Alves e vejo que é impossível não concordar com ele. O exame vestibular, com toda certeza, não é o melhor instrumento para a entrada na Universidade. É, antes, “instrumento de terror que determinam os rumos da educação com muito mais poder que todas as nossas leis (...) Só existe uma população que está livre deste terrorismo: aquela que sabe que nunca terá condições de chegar à Universidade (...) Esta é a situação do vestibular: a aparente objetividade e neutralidade de todo o processo esconde a injustiça que se cometeu no início. Os pobres são eliminados antes que a corrida comece. Claro, sei que nada os impede de se inscreverem. Mas, como poderão competir com os outros, que durante um ano inteiro se locupletaram com as dietas especiais servidas pelos cursinhos?” (Alves,1990:81)

E qual é a solução? Muitos não de perguntar. É isso que ando a procurar. Acredito que para solucionar qualquer problema devemos primeiro conhecê-lo a fundo. A análise dos fatos, a reflexão sobre os acontecimentos, a indignação, etc., é o começo de todo projeto. É possível que não encontremos

de imediato a solução desejada, mas é possível também que venhamos a desvendar outros problemas antes não detectados ou, quem sabe, até perceber que *“o diabo não é tão feio quanto o pintam.”* O que se pretende na verdade é que ao refletir sobre a língua advenham tanto explicações para eventuais fracassos pedagógicos quanto sugestões que tornem mais eficiente o ensino.

Teixeira (1981) coloca uma questão muito séria: *Vestibular: ritual de passagem ou barreira ritualizada?* É importante pensar nisso. Segundo sugere o autor do texto supracitado, o ritual do vestibular, embora seja sempre concebido como de passagem, possui, também, uma dimensão inversa, a de barreira; e é exatamente essa dimensão que tem dado ao vestibular o caráter de drama espetacular. O autor desenvolve a tese de que, se o rito, de modo geral, é o momento especial, solene, em que a passagem é autorizada e por isso são tomadas medidas acauteladoras, a fim de assegurar a passagem pelo neófito, o vestibular não autoriza a passagem da esmagadora maioria dos que a ele se submetem, sendo, portanto um barreira social ritualizada. A ritualização do vestibular tende a atribuir exclusivamente aos alunos a responsabilidade pela sua passagem. A exaltação dos aprovados, a crítica aos que não passaram e o conformismo dos mesmos são induções do rito. Os que ficam à margem do ensino superior têm seu potencial transformador neutralizado a ponto de não perceberem o contexto em que as coisas se dão. É nesse ponto que entra o papel dos Cursinhos: “eles fazem o que o segundo grau não fez” e isso explica o seu crescimento também. Mais uma situação mascarada. Não é o fracasso do segundo grau que explica o sucesso dos cursinhos, mas a relação demanda/oferta de vagas no curso superior. Pelo seu caráter ‘mágico’, os cursinhos também contribuem para a ritualização do vestibular. “E foi assim que se criou uma nova filosofia da educação, e coisas novas, cursinhos que

viam tudo pelo Ângulo e segundo o Objetivo de engrossar os dedos”
(Alves,1993:72)

QUEM PROCURA ACHA.

1.2. A redação no vestibular

“O que confere significação à opção feita pelo candidato por um dos temas propostos, é o pressuposto de que não há escrita sem reflexão, sem a adoção de um ponto de vista e, no limite, sem um desejo por parte de quem escreve, de se manifestar a respeito de um determinado tema.” (Maria Bernadete Marques Abaurre)

A prova de Redação passou a ser exigida nos exames vestibulares e para todos os cursos, a partir de 1978, por força do Decreto Nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977. A idéia era avaliar o desempenho lingüístico dos candidatos, considerando que a habilidade de expressão escrita só pode ser medida diretamente, isto é, através de textos produzidos pelos alunos e não indiretamente, por testes objetivos. Além disso, a redação foi também considerada uma habilidade altamente significativa em qualquer setor da atividade humana, devendo, portanto, ser desenvolvida prioritariamente no ensino de primeiro e segundo graus e medida em prova de seleção para o ensino superior.

Essa medida procurava exercer uma pressão positiva sobre o ensino do segundo grau, no sentido de desenvolvimento efetivo dessa habilidade, uma vez que esse ensino visava, em grande parte, à preparação dos estudantes para ingresso nas universidades.

Com relação ao valor atribuído à redação a Portaria 380/86, Art.5. determina:

“Art. 5.-.....

Parágrafo único - Para efeito de correção, a redação terá peso igual ou superior ao das demais provas ou questões, conforme o caso, independentemente da área de conhecimento ou curso a que concorra o candidato.”

Observou-se, entretanto, que a obrigatoriedade da inclusão da prova nos vestibulares do país não provocara, ainda, a pressão positiva esperada; provavelmente porque a redação não tinha caráter efetivamente eliminatório.

Sabedores dos critérios de confecção de escores atribuídos às redações no concurso vestibular, os professores continuaram a negligenciar o ensino desse “tipo de saber” no segundo grau e os alunos, conseqüentemente, não foram estimulados a praticar a escrita.

A explicação dada pelas Fundações responsáveis pelos vestibulares, em relação ao valor mínimo atribuído à prova de redação, era a grande flutuação de julgamento entre os examinadores na correção de um mesmo grupo de provas, comprovada através de suas próprias pesquisas. O resultado mostrava que o processo de avaliação era bastante subjetivo, principalmente se comparado com a correção dos testes objetivos, por computador. Foi com base nesses dados que a inclusão da prova de redação no vestibular passou a ser questionada na época.

Subjetividade à parte, o importante é que não era bem isso que incomodava as Fundações, mas questões administrativas de custos e esforço necessários para a correção dessa prova, na medida que há necessidade de um grande número de professores para corrigi-las em curto espaço de tempo.

Se havia uma justificativa baseada no critério pouco objetivo de correção de redações por parte das Fundações, deveriam elas buscar a reformulação dos critérios adotados, para tentar minimizar a flutuação de julgamento entre os examinadores. No entanto, não era isso que vinha ocorrendo. Algumas continuavam adotando procedimentos impressionistas (conceitos A,B,C) cujo critérios não são bem definidos. Os conceitos são atribuídos com base na impressão geral do examinador sobre a capacidade de o candidato expressar o pensamento de maneira clara e ordenada.

A partir de 1981, o caráter eliminatório das redações no vestibular foi revogado, sendo corrigidas apenas as redações dos candidatos já aprovados nas provas objetivas.

Deste então, as Universidades passaram a ter uma certa autonomia em relação a prova de redação. O que há de comum entre as universidades que adotam a prova de redação em caráter eliminatório está relacionado com o critério de identificação de um bom texto. Isso significa que o candidato deve ser capaz de colocar suas idéias, organizadamente, no papel, estabelecer relações, interpretar dados e fatos, além de elaborar hipóteses, independentemente da área de conhecimento.

Difícil? Nem tanto, se fatores diversos não tivessem influência negativa no decorrer do processo. É por isso que considero importante a análise de todo o processo da produção escrita, começando pela concepção de língua, passando pelo papel da escola, enquanto instituição e finalizando com o processo do vestibular: a escolha dos temas, o critério de correção, enfim, as condições de produção que levam os candidatos a escrever o que escrevem.

A primeira distorção a ser considerada está ligada a alguns conceitos: “redigir mal” confunde-se com não saber acentuar graficamente as palavras, cometer deslises ortográficos, etc. e “redigir bem” é privilégio dos poucos que

têm o “dom da criatividade.” Tudo errado. Escrever, bem ou mal, está relacionado principalmente com compromisso. Implica comprometimento com as palavras escritas, a que os outros poderão reagir favorável ou desfavoravelmente. Não acredito na inspiração, no dom, pois essa é uma forma romântica de explicar o problema. Acredito no refazer, ou como diria Gustavo Bernardo: “*No ato da redação a luta se faz no rasgo...*”

Todo texto pressupõe um conteúdo cognitivo ou conhecimento. Desse modo, se se espera que o aluno produza textos com esse ou aquele grau de complexidade, é preciso ter em mente que tais textos são precedidos de conhecimentos de complexidade correspondente; e a tensão do ato leva a um enriquecimento do conhecer. Contudo esse enriquecimento é muito lento. Querer resultados rápidos é como se colocássemos um pincel na mão de um aprendiz de pintura e exigíssemos dele um tela pintada por dia. Talvez ele as pintasse, dotado de inteligência que é, acabaria por misturar algumas cores, ensaiar alguns rabiscos, até chegar sozinho à perfeição (?). Mas, esse caminho seria muito doloroso, além de expô-lo a críticas, fazendo com que possivelmente viesse a desistir do ofício. Se lhe fosse dada a oportunidade de observar telas, conhecer a qualidade das tintas, o material de que é feito o pincel, analisar as perspectivas, o melhor ângulo, o jogo de luz, etc., com certeza o aprendizado seria mais rápido e eficaz. O conhecer da coisa e o conhecer da técnica levariam a um produto de melhor acabamento. É assim que deveria ser o trato com a redação, a fim de que não tenhamos “problemas” futuros. Todos nós sabemos que ***não adianta chorar sobre o leite derramado.***

Não vou me deter em analisar e/ou mostrar os critérios de correção adotados pelas universidades, com relação às redações no vestibular; tratarei apenas de fazer comentários em relação aos que considero que possam contribuir para alguma melhora.

Muitas vezes, os critérios de correção são estabelecidos pelas bancas corretoras das redações do vestibular, a fim de que possam se orientar. Os mais comuns são os que dizem respeito à Adequação, à Coesão e à Coerência.

A adequação muitas vezes está ligada à questão da “fuga do tema”, o que em alguns casos leva à anulação da redação; ao “tipo de texto” solicitado para o tema (dissertativo, narrativo, etc); à “modalidade escrita em língua padrão” (capacidade de demonstrar que é capaz de redigir um texto de forma adequada ao estilo escrito e formal). Inclui-se aqui o domínio de regras gramaticais, do sistema ortográfico e dos recursos de pontuação. Grande parte dos candidatos perde a chance de continuar concorrendo já nessa primeira etapa de correção. As canetas impiedosas não deixam passar nada. Em algumas universidades, chega-se a anular redação por critérios como ilegibilidade, uso de letra de forma, não paragrafação, sinais de identificação, extrapolação do limite de linhas indicado, etc.

A coesão e a coerência, responsáveis, normalmente, por 50% dos pontos, levam em consideração fatores como a capacidade de relacionar argumentos, concluir de forma apropriada e empregar adequadamente recursos vocabulares, sintáticos e semânticos.

Entretanto, somente esses cuidados não são suficientes para garantir a fidedignidade das correções. O volume de redações corrigidas por cada professor, a questão da subjetividade de quem corrige, o cuidado em não interferir nas idéias do vestibulando, caso ele não tenha a mesma ideologia do corretor, a escala de notas a serem atribuídas e, principalmente, o fato de cada redação não passar pelas mãos de, pelo menos, três avaliadores, não vão impedir que alguma injustiça, de alguma forma, seja cometida.

Um caso sintomático é o das redações ora analisadas: Vestibular UNIR/92. O exemplo pretende mostrar, na verdade, o que deve ocorrer na

maioria das instituições, devido às condições já explicitadas acima. Observem o Gráfico 2 do Anexo II e constatarão que, numa escala de zero a trinta, as notas se concentram no mínimo exigido (seis) para ser classificado, isto é, um dos critérios para concorrer à vaga desejada é obter pelo menos 20% do valor da nota de redação (trinta). É como se o professor estivesse tentando resgatar todo e qualquer eventual erro de sua correção, deixando o candidato passar (leia-se concorrer) no limite. Caso seja verdadeiro, tal procedimento é, no mínimo, incoerente, uma vez que o número de vagas é reduzido e só é aprovado quem consegue obter uma boa nota na prova de redação.

Em 1976, a Fundação Carlos Chagas publicou um artigo com o título “Flutuações de julgamento em provas de redação”. Da conclusão, passo a relatar alguns dados mais relevantes para ilustrar esse tema:

- as notas finais das redações, representadas pela média da correção independente de quatro avaliadores, revelaram-se discriminativas, separaram diferentes níveis de desempenho;

- as notas atribuídas a cada uma das redações por quatro julgadores apresentam, em geral, grande amplitude de variação, possivelmente por falta de uniformidade na aplicação do critério de correção;

- a fidedignidade das notas para um avaliador foi baixa e ficou demonstrado que o fator professor tem influência na distribuição das notas em provas de dissertação;

- a fidedignidade das médias de dois e três julgadores não foram plenamente satisfatórias, sobretudo no caso de dois avaliadores;

- a fidedignidade da média dos quatro avaliadores das redações foi superior ao mínimo exigido, evidenciando que, quanto maior o número de avaliadores, maior, igualmente, a fidedignidade dos resultados.

Conclui-se, então que o ideal seria que as notas de provas de redação fossem a média de, no mínimo, três examinadores, a fim de que os resultados pudessem merecer confiança e não ficassem sujeitos à influência da avaliação pessoal de cada examinador, fator principal da flutuação dos resultados em correções de provas de redação.

Acreditamos que, se todo o processo de correção for acompanhado devidamente, dando-lhe um tratamento estatístico que permita controlar o nível de concordância das notas atribuídas, será possível, e isso já foi comprovado em algumas universidades, uma correção justa e objetiva. É evidente que esse procedimento demanda vontade política, pois exige muito em recursos humanos e financeiros e “talvez não compense o alto investimento, mesmo quando se pensa em contribuir para diminuir as diferenças sociais.” (Vianna,1976:09)

Entendemos que as Comissões Permanentes dos Vestibulares têm um papel importante a desempenhar em todo esse processo e que para tal devem ser adequadamente estruturadas, mantendo, de fato, um quadro permanente de pessoas que discutam e estudem as questões relativas ao vestibular, num intercâmbio com outras universidades, a fim de que possam somar-se as experiências em benefício de todos.

As instituições que ainda não assumiram seu próprio vestibular, como é o caso da UNIR, tercerizando para uma prestadora de serviço a responsabilidade de elaboração e correção das provas, poderiam, através das Comissões de Vestibular, ter o cuidado de verificar se os critérios adotados correspondem ou se aproximam do que é usualmente considerado aconselhável.

CHOVER NO MOLHADO.

2.1. O Lugar Comum no Discurso

“Mas as flores são as mesmas, nos campos e nos túmulos?” (Michel Schneider)

A grande maioria dos estudos realizados sobre redações centra seu enfoque na questão da circularidade. É o que se pode ver, por exemplo, nos trabalhos realizados por Cláudia Lemos (1977), Alcir Pécora (1980), Maria Thereza Fraga Rocco (1981) e Maria da Graça Costa Val (1991).

Lemos analisou 59 redações de candidatos da área Biomédica - CESCEM, do vestibular de 1976, com o objetivo de identificar estratégias utilizadas pelo vestibulando na organização sintático-semântica de sua redação. No corpus analisado, são apontados seis tipos de desvios, dentre os quais um se acha diretamente relacionado aos propósitos deste trabalho - a circularidade, explicado pela pesquisadora da seguinte forma:

“Ao tipo de desvio que se designou por ‘circular’, correspondem relações entre sentenças, períodos e parágrafos, em que um elemento X (sentença, período e parágrafo) é justaposto ou ligado por conectivo a um elemento Y do mesmo nível ou classe (sentença, período e parágrafo), sendo o conteúdo de Y total ou parcialmente idêntico ao de X.”

Nem sempre, porém, o fato de o conteúdo de Y ser parcialmente idêntico ao de X caracteriza uma circularidade. É bastante aceitável que o conteúdo de Y seja parcialmente idêntico ao de X (informação dada) desde que uma informação nova esteja sendo introduzida. Aos elementos dados juntam-se informações novas que contribuem para a progressão da informação.

Segundo Lemos (1977), o vestibulando tende à utilização de estratégia de preenchimento de um arcabouço previamente dado ou inferido de textos-modelo, que pode ser definido, tanto no nível do período, quanto no nível do parágrafo e do texto, pela tendência do vestibulando a manipular apenas um pequeno subconjunto de relações. Para a autora, a hipótese de que esse pequeno subconjunto de relações constitua, na verdade, uma articulação de posições vazias, precariamente preenchidas, é corroborada pela alta porcentagem de desvios do tipo nonsense e de circularidade existente nos textos. A redação produzida pelo vestibulando resultaria, então, de um modelo formal pré-existente à sua reflexão sobre o tema.

Às condições de produção explicitadas por Lemos (1977), ocasião em que também analisou redações de concurso vestibular, Pécora (1980) acrescenta:

“ ... entre as condições específicas de produção da escrita, está a propriedade da pertinência. Essa propriedade, em muitos casos, pode desfuncionalizar, tornar desnecessário, alguns usos reiterativos que são inteiramente adequados quando produzidos na modalidade oral. Ou seja, no caso de um discurso oral, é comum que o locutor repita seguidamente trechos de sua fala, total ou parcialmente, de forma a garantir a recepção desse discurso por parte do interlocutor: a repetição pode ter uma função importante de suprimento dos limites da memória ou da audição. Evidentemente, como já foi discutido, uma repetição que

tenha essa função não tem o que fazer no interior de um discurso escrito (...) Essa repetição, ou essa reiteração apenas é problemática quando não pode ser atribuída a qualquer outra função além daquela de lembrar o leitor o que ficou escrito na frase imediatamente anterior, ou, suficientemente próxima” (pp.62-3)

Ao analisar as 1.500 redações de candidatos ao vestibular da Fovest, em 1972, Rocco assim se posicionou em relação aos problemas de circularidade:

“... esses trechos redundantes denunciam, a nível de organização sintática, um problema muito sério, pois se percebe haver no indivíduo um bloqueio, uma total incapacidade de desencadear sintagmaticamente o discurso. Essa dificuldade percebida em provocar a eclosão do enunciado faz com que o texto mergulhe definitivamente na indefinição e circularidade - situações, pelo menos no plano teórico, não compatíveis com o que se pretende encontrar em um texto coeso, coerente e provido de um mínimo essencial de progressão discursiva.”

Costa Val, em seu livro **Redação e Textualidade**, outro estudo sobre as redações do vestibular, sugere, entre outros, um requisito importante para um bom texto : a imprevisibilidade. Segundo a autora grande parte das redações traz um grau elevado de previsibilidade

“ não só porque se compõe de argumentos recorrentes e de estereótipos relacionáveis ao tema (referente a amor, paz unidade nacional, etc.), mas, principalmente, porque apresenta uma única leitura de mundo.”(pp.89)

Entretanto, precisamos considerar a recorrência como força argumentativa, cujo propósito é orientar o leitor, além de ser necessária à clareza do texto. É o que nos mostram Halliday e Hasan na obra *Cohesion in English* (1980), ao tratar dos elementos coesivos. A Coesão Lexical é questão que muito interessa ao presente trabalho, uma vez que a REPETIÇÃO é considerada um mecanismo de correferência, exigindo do leitor a identificação da referência do nome determinado com base no conhecimento do contexto.

O termo “circularidade”, como acabamos de ver, é bastante utilizado, principalmente por pesquisadores que trabalham sobre redação, e seu sentido geralmente recai sobre a noção de **estagnação na informação**.

Nesse sentido, considero de grande relevância para a análise das redações no vestibular o **enfoque funcional**, baseado na progressão da informação, que vai além dos limites das orações e frases e desenvolve sua linha de pesquisa a partir da descrição do tópico no discurso.

Danes (1974), ao tratar da organização do texto, afirma que **tema** (do ponto de vista do contexto) é a informação deduzível e o **rema** é a informação nova, não deduzível.

Ainda com base na progressão da informação, posteriormente, o que era chamado de **tema** e **rema** passa a ser considerado como estrutura **tópico** e **comentário**. A análise de estrutura do tópico é uma abordagem com base no texto, usada no estudo do tópico do discurso. A língua dispõe de mecanismos especiais para manifestar as relações entre o **dado** e o **novo**. O **dado**, que costuma coincidir com o **tópico**, em geral é retomado anaforicamente e aparece no início da frase. Já a **informação nova** com freqüência se expressa pelo **comentário** e figura no final das frases.

A circularidade é comumente classificada como sendo um problema relacionado à lógica do texto. Naturalmente, circularidade aqui se refere a

repetições que não contribuem para a progressão do texto como, por exemplo, a **tautologia** (repetição da mesma idéia em formas diferentes), os **circunlóquios** (exposição em que se ladeia um assunto sem abordá-lo diretamente, perífrase, rodeio), enfim, as repetições consideradas viciosas das mesmas idéias e, naturalmente, os conhecidos chavões ou clichês.

Michel Charolles (1978) numa abordagem teórica do problema da coerência textual e discursiva apresenta-nos quatro meta-regras constitutivas da textualidade:

- meta-regra de repetição;
- meta-regra de progressão;
- meta-regra de não contradição; e
- meta-regra de relação.

Para efeito desta pesquisa, somente as duas primeiras vão interessar mais diretamente.

A meta-regra da repetição (MR1) diz que “para um texto ser coerente é preciso que contenha, no seu desenvolvimento linear, elementos *de recorrência estrita*. Dessa forma, a repetição passa a ser condição importante para que uma seqüência seja coerente, homogênea e contínua.” Para que isso seja possível, a língua dispõe de recursos que permitem ligar uma frase (ou uma seqüência) a uma outra que se encontra no seu contexto imediato, como as personalizações, as definitivações, as substituições lexicais, as recuperações pressuposicionais e as retomadas de inferência.

A pronominalização é a utilização de pronome que possibilita a repetição à distância; os anafóricos são os mais freqüentes, além de favorecerem o desenvolvimento temático do enunciado permitindo um certo “*jogo de retomadas a partir do qual se encontra estabelecido um fio textual condutor.*”

Um fator importante que não deve ser ignorado é a questão das imagens que, segundo Pêcheux, os interlocutores levam em conta no discurso produzido. A propósito, Possenti (1988:99) afirma que “dependendo da imagem que o locutor faz do interlocutor no momento da enunciação de um discurso, utiliza um ou outro elemento coesivo. Se a imagem for positiva em termos de interpretação do discurso, utilizará um elemento anafórico; se for negativa, uma repetição. O locutor pode equivocar-se, mas as imagens são isso mesmo: possivelmente diferentes da realidade.”

Utilizando recursos vários como a referência, a anáfora ou a coesão lexical, os vestibulandos estão projetando a imagem que fazem de si, do interlocutor e da situação de produção do discurso; no caso, o discurso (estilo?, gênero?) escolar que não admitiria o uso da repetição. Afinal, todos aprendemos na escola que não devemos repetir. Repetir, porém, não diz respeito apenas às palavras; a repetição que traz maior grau de prejuízo ao texto é a repetição de idéias. Aí é que podemos observar, verdadeiramente, a circularidade: através do uso de clichês, utilizados com o único objetivo de preencher espaços, o texto não “anda”, isto é, não existe progressão na informação.

A propósito, a segunda meta-regra apresentada por Charolles (1978) é a de PROGRESSÃO (MR II): “para que um texto seja coerente é preciso que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada. Esta segunda meta-regra completa a primeira, no sentido de que ela estipula que um enunciado, para ser coerente, não pode, simplesmente, repetir indefinidamente seu próprio assunto.”

Concluimos, então que a progressão temática, em oposição à circularidade, é condição de coerência e coesão. O que significa que um texto

deve apresentar sempre novas informações a propósito dos elementos retomados. São esses acréscimos que fazem o sentido do texto progredir. Importante ressaltar que clichê e repetição não se confundem. Um texto pode não ter nenhuma repetição e ser repleto de clichês, de lugares comuns. Entretanto, se um texto é feito de uma seqüência de clichês, ele pode caracterizar uma repetição (Ver exemplo [RED.288]). O fato é que a repetição de palavras, não a de idéias, pode muitas vezes nem prejudicar a progressão da informação de um texto, mas existem casos em que a progressão textual é prejudicada, tanto pela repetição de palavras, como pela repetição de idéias (Ver exemplo [RED.352]). Considere-se o seguinte exemplo:

[RED. 288]

Eu, pessoalmente, acho que a violência não deve ser combatida com mais violência.

No mundo que nós estamos, a violência deve ser combatida com amor, a arma mais forte que pode destruir de vez a violência.

O que é amor? Muitas pessoas me perguntam, pois, nas gramáticas dessas pessoas, só existe a palavra ódio.

O ódio, todos nós sabemos, é o inverso do amor. É, também, o fator principal por onde começa a violência.

Vamos nos unir para poder viver melhor. Vamos dar um futuro melhor para nossos filhos, eles merecem.

O futuro do mundo está em nossas mãos, seres humanos. Então, vamos nos comportar como tal e não como animais irracionais.

Vamos plantar boas árvores, para poder colher bons frutos; pois é deles que dependerá o mundo.

Vejamos então porque este texto contém repetições. Acima já havíamos dito que, se um texto é constituído de uma seqüência de clichês, ele pode caracterizar uma repetição. Analisemos os clichês nele existentes e a não progressão textual decorrente de seu uso.

[A] a violência não deve ser combatida com violência

[B] a violência deve ser combatida com amor

[C] o amor é a arma que pode destruir a violência

[D] o ódio é o inverso do amor

[E] a violência começa com o ódio

[F] vamos nos unir para viver melhor

[G] vamos dar um futuro melhor para nossos filhos

[H] o futuro está em nossas mãos

[I] não somos seres irracionais

[J] vamos plantar boas árvores, para colher bons frutos

[K] é deles que depende o mundo

Cada enunciado acima representa um clichê, seja ele um provérbio, um slogan ou uma frase-feita, dessas que já se tornaram chavões. O fato de utilizar um clichê, como veremos adiante, não causa, por si só, circularidade. Acontece que, às vezes, os clichês utilizados são da mesma natureza, ou melhor, são semelhantes no seu sentido.

Qual é a diferença entre o enunciado [B] e o enunciado [C]?

Dizer que **a violência deve ser combatida com amor** ou que **o amor é a arma que destrói a violência** não faz diferença, mas a redação cresce, i. é, acaba-se conseguindo escrever as 20 linhas solicitadas, eventualmente à custa de outras repetições.

Basta **unir para viver melhor, dar um futuro melhor para os filhos, plantar boas árvores, colher bons frutos**, porque **o futuro depende de nós, está em nossas mãos**.

Os enunciados [F], [G] e [H] são redundantes e circulares; na verdade, eles têm o mesmo sentido, qual seja: **a união prepara para um futuro melhor**. Podemos perceber o sentido de união sugerido no texto pelo uso excessivo do pronome na primeira pessoa do plural: nos unir, nossos filhos, nossas mãos, nos comportar e pelo sentido apelativo das frases iniciadas por um verbo auxiliar + um verbo no infinitivo: vamos (nos) unir, vamos dar, vamos (nos) comportar, vamos plantar.

É importante observar que o provérbio “*plantar boas árvores para colher bons frutos*” [J] funciona como um enunciado de base para a construção das outras paráfrases [F], [G], [H].

De fato, como se pode ver, no texto existem apenas três afirmações:

1. a violência não deve ser combatida com violência e sim com amor;
2. o amor é o inverso do ódio e o ódio é a causa da violência;
3. devemos nos unir para viver melhor, pois o futuro está em nossas mãos.

O restante da redação é a repetição desses três enunciados, com pequenas variações. Esse procedimento mostra que o aluno não está sabendo articular seu discurso, a fim de que o texto possa progredir; na verdade, o aluno não está conseguindo sair do conhecimento partilhado para a informação nova.

Vejamos outro exemplo:

[RED. 352]

A violência não deve ser combatida com mais violência, pois violência só gera violência.

O mundo é uma violência, a vida é violência, as pessoas são tratadas com violência e se revoltam e tratam as outras pessoas com violência. As pessoas são espancadas com violência nas ruas. Todos se espancam com violência como se fossem animais; ninguém dá mais valor à vida e à paz. Todos são violentos.

Se uma pessoa desconhecida olha para outra pessoa, ela já a trata com violência. Até as crianças não são respeitadas, todas são tratadas com violência como se fossem animais. Hoje em dia, as pessoas já crescem com a violência dentro de si mesma. Até os pais tratam seus filhos com violência: os espancam e isso faz com que cresçam com a violência e trate as outras pessoas com violência.

A televisão ensina violência, o rádio ensina violência. Tudo que o homem faz tem violência.

Até onde as pessoas vão achar que a violência deve ser combatida com violência?

Na introdução temos a apresentação do DADO e do NOVO.

DADO: A violência

NOVO: não deve ser combatida com violência.

DADO: violência

NOVO: só gera violência.

A partir daí, tudo o que é dito não passa de uma expansão arigor apenas aparente do tópico frasal. Através da utilização de paráfrases, vai-se

repetindo sempre o já dito: o mundo, a vida, as pessoas, os pais, os filhos, **todos** são violentos.

[A] **o mundo** é uma violência

[B] **a vida** é violência

[C] **as pessoas...** tratam as outras pessoas com violência

[D] as pessoas já crescem com a violência dentro de si mesmas

[E] **todos** se espancam com violência

Os enunciados [A], [B] e [C] são paráfrases do enunciado [E]; o enunciado [D] é uma paráfrase de [C].

[F] as pessoas são tratadas com violência

[G] as pessoas são espancadas com violência

[H] uma pessoa desconhecida ... é tratada com violência

[I] as crianças são tratadas com violência

Ocorre em [F] e [G] uma aparente mudança de informação: o sujeito passa de ativo [C] e [D] para passivo [F] e [G], porém o conteúdo da informação continua igual - **as pessoas são violentas**. O que se dá é que se trata, de fato, do mesmo ponto de vista, do mesmo enunciado: *as pessoas* não identifica claramente quem pratica ou sofre a violência. Logo, *as pessoas* - genérico - serve tanto para *são tratadas com violência* como para *são violentas*.

Vejamos:

Quem é tratado com violência? As pessoas. Quem são as pessoas?

As mesmas que tratam as outras com violência.

Em seguida, há pequenas explicitações: **uma pessoa desconhecida** [H], **as crianças** [I].

O enunciado [G] é uma paráfrase do enunciado [F] e os enunciados [H] e [I] já estão contidos nos enunciados [F] e [G]. **Pessoa desconhecida** [H] e **crianças** [I] podem ser incluídas em “pessoas” [C], ou até em “todos” [E].

[J] **todos** são violentos

Este enunciado resume todos os outros, pois nos leva à interpretação de que tanto os que sofrem como os que praticam a violência são violentos, de forma que, a rigor, só se faz uma afirmação seguida de algumas especificações.

[K] a televisão ensina violência

[L] o rádio ensina violência

Muda-se o sujeito de animado para inanimado (na verdade, é um instrumento que veicula a mesma violência das pessoas), o verbo deixa de ser de estado para ser de ação, porém o objeto continua o mesmo: violência.

[M] **tudo** que o homem faz tem violência

Ao usar o indefinido ‘tudo’ a redação foi fechada com uma generalização, ou seja, o locutor acredita que a sua idéia é partilhada por todos, uma vez que TUDO é um quantificador que serve tanto para pessoas como para coisas.

[N] até onde as pessoas vão achar que a violência deve ser combatida com violência?

Essa maneira de concluir - com interrogação - é, muitas vezes, uma forma de devolver o problema à sua origem, ou seja, de não se posicionar. Entretanto, no caso da redação ora analisada, foi na conclusão que encontramos o único enunciado que não repete os anteriores e mostra um certo posicionamento do aluno ao retomar, coerentemente, o que disse na introdução.

Em [N] está implícito: “Está na hora de as pessoas pararem de achar que a violência deve ser combatida com violência”, ou seja, “A violência não deve ser combatida com violência”, porque *violência gera violência*.

Percebe-se claramente que o aluno conseguiu detectar o “problema” levantado pelo tema e identificar suas possíveis causas e conseqüências, porém, sua argumentação foi falha, não conseguindo, portanto, defender um ponto de vista seu.

Veja-se a que extremo a escola pode levar o aluno: ele acaba preenchendo uma página com praticamente um só enunciado, na ilusão de, agindo dessa forma, estar correspondendo às expectativas da instituição que deveria tê-lo preparado para não ser um bom produtor de textos.

Mesmo sabendo que a repetição nunca é inocente, quero reafirmar aqui o que já disse com relação à imagem que o locutor faz do interlocutor e às estratégias de preenchimento utilizadas pelo produtor de texto.

Em outras palavras, estou tentando dizer que *a circularidade* pode ser uma das estratégias utilizadas pelo aluno de acordo com as imagens que ele faz de seu interlocutor e do texto em si, enquanto instrumento discursivo. Ao apropriar-se do lugar comum, o vestibulando mostra que a imagem de escrita veiculada pela escola é aquela que lhe oferece modelos prévios. Então, ele procurará adaptar seu discurso às imagens e às circunstâncias impostas. Assim, está isento de tomar uma posição em relação ao tema e discuti-lo com vistas a interagir com seu interlocutor.

***DIZE-ME COM QUEM ANDAS E TE DIREI
QUEM ÉS.***

2.2. As Condições de Produção e as Imagens

“Os diferentes lugares sociais ocupados pelos sujeitos e as diferentes instituições em que as interações ocorrem são determinantes do trabalho executado pelos sujeitos na produção de seus discursos.”(João Wanderley Geraldi)

Segundo Ingedore Villaça (1993) as teorias interacionais da linguagem reconhecem a existência de um “sujeito planejador/organizador (entidade psico-físico-social) que, em sua inter-relação com outros sujeitos, vai construir um texto sob a influência de um complexo de fatores, entre os quais a especificidade da situação, o jogo das imagens recíprocas, as crenças, convicções, atitudes, os conhecimentos partilhados, as expectativas mútuas, as normas e convenções sociais. Isto significa que a construção do “objeto-texto” exige a realização de uma série de ações cognitivo-discursivas dos sujeitos no sentido de dotá-lo de certos elementos, propriedades ou marcas que, em seu inter-relacionamento, são responsáveis pela produção do sentido.”

De acordo com Pêcheux (1969:82), os lugares ocupados pelos sujeitos são representados nos processos discursivos por uma série de características, identificadas como um **jogo de imagem**, “série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro e da

imagem que fazem do referente ou objeto imaginado de que tratam.” Osakabe (1979:49) completa o quadro, acrescentando que também é relevante considerar “o que A (locutor) pretende de B (interlocutor) falando dessa forma.” Em outras palavras, no caso em pauta, o das redações, isso representa a expectativa que um produtor de texto tem em relação à recepção por parte de seu interlocutor, tendo como pano de fundo a escola, historicamente representada na figura do professor. Essas imagens fazem com que o texto escrito acabe incorporando certas influências negativas do ensino.

Depois desse quadro de Pêcheux, não se poderá mais entender adequadamente a questão das redações sem levar em conta as condições de produção. Entende-se claramente que o autor do texto vai precisar antever as expectativas de seu interlocutor e, a partir desse fato, argumentar para que possa propor determinados discursos, determinadas conclusões. O texto final seria, assim, o resultado de um jogo entre dois sujeitos historicamente situados. É importante observar que as imagens são construídas pelos interlocutores durante o próprio processo de interlocução.

As condições de produção de redações no vestibular incluem também os lugares que os sujeitos (vestibulando e corretor) vão ocupar na cena enunciativa e esses lugares podem ser identificados através do “jogo de imagens”, conforme veremos nas tabelas abaixo.

Esquemáticamente, tomo como modelo o quadro elaborado por Osakabe (1979: 49-50), acrescido de um quadro hipotético de respostas, considerando os itens que compõem o jogo de imagens utilizadas pelo aluno ao elaborar sua redação, com base em um quadro estipulado por Geraldini (1991).

	Expressão designando as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” sustenta a formação imaginária correspondente
A	I A(A)	Imagem do lugar de A pelo sujeito situado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
A	I A (B)	Imagem do lugar de B pelo sujeito situado em A	“Quem é ele para eu lhe falar assim?”
B	I B (B)	Imagem do lugar de B pelo sujeito situado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
B	I B (A)	Imagem do lugar de A pelo sujeito situado em B	“Quem é ele para que ele me fale assim?”
A	I A (R)	“Ponto de vista”de A sobre B	“De que lhe falo eu?”
B	I B (R)	“Ponto de vista”de B sobre R	“De que ele me fala?”

Retomando a análise proposta por Geraldi (1991:69), formulo a seguir um quadro de hipotéticas respostas que compõem o jogo de imagens feitas no momento da produção das redações do vestibular :

JOGO DE IMAGENS	
1. Quem sou eu para lhe falar assim?	Candidato a uma vaga na Universidade. Portanto, devo planejar bem o que vou escrever, a fim de impressionar o professor e conseguir aprovação.
2. Quem é ele para eu lhe falar assim?	O corretor das redações é o representante da instituição que tem o poder de julgar meu texto. Ele espera ler textos bem escritos/comportados.
3. Quem sou eu (professor) para que ele me fale assim?	Sou o corretor/professor, e o meu papel é avaliar a competência dos candidatos.
4. Quem é ele (vestibulando) para que ele me fale assim?	Ele é um candidato e tem que mostrar o que aprendeu, através da redação bem escrita/ comportada.
5. De que lhe falo eu (vestibulando)?	De um assunto que a instituição escolheu para me testar. Meu posicionamento deve ser o mais impessoal possível, a fim de não prejudicar minha imagem, diante do corretor. Tenho que seguir as regras ensinadas e antever o que ele pensa sobre o assunto.

6. De que ele (vestibulando) me fala?	De um assunto definido pela instituição que represento, sobre o qual tenho meus pontos de vista e que provavelmente ele deve ter assimilado na escola. É só verificar se ele apreendeu, pois a instituição já lhe disse como fazer.
7. O que ele (vestibulando) pretende de mim falando dessa forma?	Mostrar que aprendeu para conseguir aprovação.
8. O que o vestibulando pretende de si próprio falando assim?	Mostrar que sabe, que aprendeu para ser aprovado no vestibular.

Para Pécora (1986:45), este tipo de imagem proposto por Pêcheux como parte crucial das condições de produção “revela sobretudo a existência de uma contradição no próprio processo escolar que deveria conduzir o aluno ao aprendizado da escrita. Em vez disso, ele gera uma falsa condição de produção.” É como se houvesse uma simulação e não uma produção real. Por exemplo: se é instigado a escrever sobre determinado tema, provavelmente não dirá o que pensa sobre o assunto, mas sim o que um aluno diria para um professor. Ao ocupar um determinado lugar, o aluno diz o que ele acha que se espera que ele diga desse lugar, para um interlocutor que ele sabe não estar interessado na opinião dele; prova de que o quadro institucional é viciado.

Já é (ou foi) quase lugar comum em certos domínios teóricos dizer que a escola reproduz, assim como a família, a igreja, a televisão, etc. Portanto, essa situação é esperada. No aparelho escolar não há nenhuma

surpresa em relação a esse comportamento. Para a maioria dos professores, essa atitude é até desejada e considerada natural. É legítimo que o aluno diga mesmo o que se espera que ele diga - os lugares comuns. Só para quem tem uma proposta diferente isso parece estranho. Só para quem tem outra imagem de aluno isso parece muito pouco.

A imagem que o vestibulando faz daquele que corrigirá seu texto pode induzi-lo a não tomar posições definidas, levando-o, inclusive, a criar um discurso neutro, o que o leva a “dizer sem dizer.”

O fato de estar escrevendo numa determinada situação (prova de vestibular sob grande tensão, competitiva), sobre um tema imposto, dentro de padrões previamente estipulados e, geralmente, para um avaliador que representa ali, naquele momento, a imagem que o aluno tem da escola enquanto instituição, provavelmente construída ao longo do processo escolar, leva o vestibulando a acreditar que o seu discurso deve reproduzir o que a escola lhe ensinou. Como seu interlocutor tem características fortemente escolares, o estudante, na necessidade de mostrar que sabe, nega sua capacidade discursiva e cria sua imagem de texto a partir das fontes que identifica com a imagem do interlocutor, isto é, relações sociais em que haja marcas autorizadas, padrão culto, etc. Assim, o vestibulando trabalha com “um conjunto de operações de preenchimento de uma estrutura previamente dada (...) Essa estrutura-esquema ou arcabouço - definível como uma articulação de posições vazias - seria preenchida com asserções genéricas ou específicas, construídas a partir das evocações que o título da redação possa sugerir” (Lemos, 1977).

Nesse sentido, o interlocutor acaba não apenas por impor-se ao locutor, mas também por ameaçar destruir o próprio papel de sujeito que este deveria ter numa **relação intersubjetiva**.

A redação no vestibular é, para todos os efeitos, o que eu chamaria de prova múltipla, ou seja, o aluno tem que provar que é capaz de escrever, levando em consideração o espaço (trinta linhas), o tempo (duas horas), a modalidade (texto dissertativo) e o assunto (de preferência um dos que estão na ordem do dia). É o conjunto desses fatores juntos que vai determinar o resultado final .

Entretanto, o que vemos nos textos de nossos vestibulandos não chega a ser, nem de longe, um processo interacional. O aluno escreve não como um autor para um leitor, que vai concordar ou discordar de seu discurso, mas de acordo com a ideologia de quem vai corrigir seu texto. Todos sabemos que o processo interacional exige dois sujeitos, cada um com legitimidade para defender sua posição. É o que ocorre com os textos de jornal, por exemplo. A pessoa que escreve não está preocupada se o seu leitor (i. é, se todos os leitores) vai concordar ou discordar do que ela escreveu; ela escreve segundo sua ideologia e quem lê concorda ou não. Esse é o verdadeiro sentido do texto escrito; esse é o seu modo social de circulação. Porém, na escola, é como se o aluno não tivesse legitimidade para defender sua posição. Adepta de um discurso monofônico em relação à produção escrita, a escola não discute pontos de vista, não mostra diversidade de correntes, não propõe alternativas. Ao aluno resta apenas demonstrar que aprendeu as regras do jogo. Como seu único objetivo é ser aprovado, ele procurará ser o mais impessoal possível, demonstrando que tem domínio de uma certa modalidade, porém mantendo-se à distância.

Ao propor um tema para o aluno, o professor poderia criar as condições de um diálogo: o produtor sendo sujeito de suas ações e interagindo com um interlocutor que sabe que ensinar é criar espaços para fazer falar. Ao me referir a diálogo, faço-o dentro da teoria discursiva em que se privilegia o

diálogo intertextual. A idéia é que o aluno, ele mesmo, ponha na escrita vários textos em relação: o texto dele com o de outros, o do professor com o dele e o de outros, etc. Tais relações intertextuais são mais completas que a mera relação dialógica interindividual e a mera questão do respeito pelo outro, embora essas questões sejam fundamentais, evidentemente.

Para a Análise do Discurso, por isso, conhecer as condições de produção é crucial, pois só elas irão explicar a ocorrência de determinado discurso em detrimento de outro. Além disso, as condições de produção de um determinado texto escrito tendem sempre a incorporar características herdadas do ensino que influenciam na imagem que o sujeito faz do que deve ser um texto escrito.

Nesse caso, é preciso reconhecer “que o que levou o aluno a encarar seu pedaço de papel em branco não foi nenhuma crença de que ali estava uma chance de dizer, mostrar, conhecer, divertir, ou seja lá que outra atividade a que possa atribuir um valor e um empenho pessoal. Pelo contrário, tudo se passa como se a escrita não tivesse outra função que não a de ocupar, a duras penas, o espaço que lhe foi reservado, como se a única vocação fosse ser mancha de, aproximadamente, vinte linhas de extensão.” (Pécora, 1986:68)

Sendo assim, o candidato ao vestibular procurará dispor o seu discurso da forma que julgar que irá agradar mais o seu interlocutor, procurando mostrar cumplicidade, ou seja, procurando estabelecer um processo interativo. Essa cumplicidade do aluno com o seu leitor imaginário não é fruto de uma imaginação individual, mas do imaginário social, aquele em que o aluno acabou mergulhado porque vive na sociedade em que vive. Trata-se de uma representação imaginária da escola, representação no sentido de que não se trata da realidade, nem de uma invenção do aluno no momento em que ele escreve.

No ato da escrita, o aluno entra no aparelho de uma instituição e age segundo a representação dessa instituição que se faz dos vários. “Dizer que o vestibulando utiliza estratégias de preenchimento equivale a dizer que ele opera com modelos pré-existentes, produto de um esquema, sem nenhuma reflexão explícita sobre o tema proposto”. (Lemos,1977).

Halliday (1975:134) define o mesmo fenômeno como “uma **estratégia reparatória**, utilizada pela criança, e nem sempre com sucesso, para remediar uma falha existente entre o sistema de que dispõe e o que é exigido pela complexidade da tarefa.”

No nosso caso, ao fazer uma redação para o concurso vestibular, pretendendo o ingresso na Universidade, o vestibulando, ao se deparar com a tarefa de escrever uma redação, utiliza os recursos que tem ao seu alcance, preocupado com sua eficácia mais do que em explicitar uma posição subjetivamente. O importante, naquele momento, é gastar o espaço destinado para obter o resultado desejado, e não estabelecer uma relação interativa de fato. Afinal, foi esse o procedimento que lhe ensinaram durante todo o tempo que passou na escola.

DEVAGAR SE VAI AO LONGE

3.1. O Clichê

“O lugar comum é, na verdade, um lugar de ninguém, uma cidade fantasma.” (Alcir Pécora)

Inicialmente, farei algumas considerações a respeito da palavra **clichê**; até porque faz-se necessária uma explicação sobre a opção por esse termo. Na verdade, poderia ter escolhido qualquer um de seus pares “sinonímicos” (chavão, lugar comum, frase feita, etc.), tanto que, muitas vezes, usarei um pelo outro no decorrer desta dissertação. O chavão e o clichê se confundem no discurso, adquirindo características de frases feitas e lugar comum.

É importante ressaltar que não tenho por objetivo definir o que seja um **clichê** e nem mesmo separá-lo como uma forma discursiva específica. O que pretendo é fazer um levantamento das ocorrências, que ao longo dos tempos, acabaram por se misturar no cotidiano dos usuários, fazendo com que se transformassem em clichês. É muito comum ouvir referências a lugar comum com o mesmo significado de frase feita, chavão, clichê, etc. Além disso, nada garante a estabilidade dos conceitos, uma vez que os próprios dicionários os aproximam, como veremos logo abaixo. Tudo depende do

contexto em que o termo ocorre, das circunstâncias da ocorrência, dos interlocutores envolvidos, da conveniência de utilizar um termo de preferência a outro e, até mesmo, de um eventual “gosto pessoal” do locutor. Além disso, um provérbio, um slogan ou uma citação mais específica podem ser transformados em clichês, chavões ou frases feitas.

Reboul (1974:146) diz que essas formas assumem papéis diferentes nas vozes diferentes que as pronunciam. Um **pensamento**, por exemplo, pode transformar-se, conforme as circunstâncias: “a **sentença** *MENS SANA IN CORPORE SANO* torna-se **máxima** na ética de Spinoza, **divisa** no frontão de um centro esportivo, **clichê** num discurso oficial, **slogan** num cartaz reclamando créditos para esportes”.

Nas redações do vestibular ora analisadas, foi constante o uso, tanto de provérbios, como de slogans, pensamentos, máximas, etc. Todos serão aqui considerados ‘clichês’. Nas mais de 3.000 redações do *corpus* inicial, foi praticamente impossível não encontrar pelo menos uma ocorrência de “frase-feita” em cada redação. Uma breve consideração sobre as causas desse fenômeno será feita no IV capítulo. Entretanto, podemos adiantar que o próprio volume de textos analisados e o tema proposto, a serem vistos com mais detalhes nos próximos capítulos, favoreceram o uso dos clichês. Se, no lugar de 3.000, estivesse sendo analisado apenas um texto, certamente que os critérios de classificação seriam outros e muitas frases não seriam consideradas clichês.

Esse tipo de equívoco é explicado pela predisposição de quem corrige as redações. É bastante comum, entre os professores que corrigem as redações do vestibular, a tolerância com os primeiros casos de clichês encontrados nas primeiras redações corrigidas; o saturamento acontece quando o mesmo enunciado começa a aparecer seguidamente, na mesma redação e na

maioria das outras, às vezes disfarçado numa paráfrase, outras vezes, *ipsis litteris*.

A fim de que se possa avaliar as ocorrências, apresento abaixo uma relação dos clichês que mais apareceram nas 500 redações do corpus principal. A ordem de apresentação dos clichês não obedece a nenhum critério de importância quantitativa de suas ocorrências nas redações, porém, tal fato poderá ser melhor percebido através de gráfico representativo no Anexo III.

CL01	violência gera violência
CL02	olho por olho, dente por dente
CL03	quem com ferro fere, com ferro será ferido
CL04	aqui se faz, aqui se paga
CL05	quem planta vento, colhe tempestade
CL06	quando um não quer, dois não brigam
CL07	depois da tempestade vem a bonança
CL08	é melhor prevenir do que remediar
CL09	cada cabeça é uma sentença
CL10	a união faz a força
CL11	a corda sempre arrebenta do lado mais fraco
CL12	a justiça é cega
CL13	a justiça é falha
CL14	a família é o berço da sociedade
CL15	os jovens são o futuro do Brasil
CL16	o homem é produto do meio
CL17	o crime não compensa
CL18	o saber é a arma do futuro
CL19	o amor ainda é o melhor remédio
CL20	o dinheiro não traz felicidade
CL21	colocar mais lenha na fogueira

CL22	fazer justiça com as próprias mãos
CL23	pagar com a mesma moeda
CL24	abandonar à própria sorte
CL25	fazer o bem sem olhar a quem
CL26	colher bons frutos
CL27	defender com unhas e dentes
CL28	tapar o sol com peneira
CL29	arrancar o mal pela raiz
CL30	ir por água abaixo
CL31	ir com muita sede ao pote
CL32	ir à luta
CL33	ficar de braços cruzados
CL34	construir um mundo melhor
CL35	conhecer seus direitos e deveres
CL36	estirpar o mal
CL37	chega de violência
CL38	lute pela paz
CL39	salve-se quem puder
CL40	por uma sociedade mais justa
CL41	precisamos nos conscientizar
CL42	não faça guerra, plante amor
CL43	faca de dois gumes
CL44	justiça social
CL45	abuso de autoridade

Vejamos agora o que dizem os dicionários a propósito dos termos que acima considerei praticamente equivalentes:

CLICHÊ - 1. (do fr. clichê) s.m. 1. Fotograv. Placa fotomecanicamente gravada em relevo sobre metal, usualmente zinco, a traço ou a meio-tom, para impressão de imagens e textos por

meio de prensa tipográfica. (Sin.(p.us.): fotótipo.) 2. P. ext. A imagem ou o texto assim impressos. 3. Tip. V. estereótipo (1). 4. Tip. V. galvanótipo. 5. Fig. V. **lugar-comum** (2 e 3). (Holanda 1986:417)

2. s.m.1. Chapa metálica com imagem ou dizeres em relevo, para serem impressos. 2. Chapa fotográfica negativa. 3. (pop.) **lugar-comum; chavão**. (Luft 1991:142)

CHAVÃO - 1. S.m. 1. Chave grande. 2. Forma ou molde para bolos e massas. 3. Modelo, padrão. 4. Sentença ou provérbio muito batido pelo uso: “*a frase é reles, clichê perfeito, c h a v ã o repetido mil vezes em versinhos alambicados de poetas de meia-tigela*” (Graciliano Ramos, Linhas Tortas, p. 85.) 5. Fam. Autor ou livro de grande autoridade. 6. V. **lugar-comum** (2 e 3). (Holanda 1986:393)

2. s.m. Idéia ou expressão muito repetida, gasta; **lugar-comum; clichê** (pop.) (Luft 1991:133)

LUGAR-COMUM - 1. S.m. 1. Fonte de onde se podem tirar argumentos, provas, etc., para quaisquer assuntos. 2. P. ext. Fórmula, argumento ou idéias já muito conhecida e repisada. 3. Coisa trivial; trivialidade.(Sin. nas acepç. 2 e 3: chapa, **chavão**, **clichê**. Pl.: *lugares-comuns*. (Holanda 1986:1051)

2. s.m. 1. Idéia, expressão batida; chavão; clichê. 2. Trivialidade; coisa habitual. Pl.: *lugares-comuns*. (Luft1991:395)

Observa-se que é muito difícil encontrar nos dicionários um traço semântico que diferencie o sentido dos três termos.

Entretanto, Othon Garcia (1978:92) faz diferença entre clichê e frase-feita. Para ele, o **clichê** tanto pode ser “uma metáfora que se vulgarizou pelo uso, como o gume de uma faca muito usada: *primavera da vida, mais uma página virada, brisa rumorejante, luar prateado...* quanto um agrupamento de palavras surrado pelo uso, constituído quase sempre por um substantivo mais um adjetivo: *doce esperança, amarga desilusão, pai extremoso, mãe dedicada, filho exemplar...*” Já a **frase-feita**, ainda segundo Garcia, é “procedente de ditados, provérbios, locuções, etc, de genuíno sabor popular e tradicional de origem desconhecida ou hermética, em que se refletem a alma, a filosofia e os costumes populares: *alhos e bugalhos, onde a porca torce o rabo, coisas do arco da velha...*” Percebe-se que, para o autor, a palavra “frase” é aqui importante. O que deixa claro que lugar-comum pode incluir frase-feita, mas

frase-feita não pode incluir lugar-comum. A diferença proposta por Garcia pode ser claramente percebida no provérbio *Longe dos olhos, perto do coração*, um bom exemplo de metáfora clichizada.

Reboul (1974:53) tem uma concepção bastante diferente de clichê. É assim que o autor se refere ao termo:

“É uma expressão acabada, tornada irritante ou ridícula à força de ser repetitiva. Porém se o clichê é difundido é porque corresponde a uma necessidade, onde o usuário está mais interessado em parecer do que ser. As pessoas o adotam por medo de ser elas mesmas. Acontece que nem sempre é fácil, nem mesmo útil, ser a gente mesmo. Sua função positiva seria portanto dispensar-nos de ser pessoas nas coisas em que não vale a pena ser pessoal. O clichê é, por excelência, a arma defensiva do poder; produz o seu efeito dizendo outra coisa; abrigando-se atrás do já dito, ele é a resposta que esmaga a questão. O clichê congela o pensamento daqueles que o empregam, sendo, portanto, uma arma verbal defensiva. Se o clichê é repetido é porque já está aí e porque temos necessidade dele para não precisar pensar. Ele é o “prêt-à-porte” em questão de linguagem.”

Segundo Pécora (1986:84-5), o fantasma dos lugares-comuns é gerado a partir de uma imagem pré-fixada do interlocutor e tende a desfigurar, no texto, as marcas de seu produtor. “O ato de linguagem se anularia em função da manifestação de um código ‘a priori’; o seu uso não iria além da representação de umas poucas regras e de um mesmo texto. A sua produção não faria mais ruído do que a impressão de um clichê.”

A partir dos textos acima, é possível concluir que o uso do lugar-comum nas redações do vestibular é fruto de uma imagem excessivamente rígida que o produtor faz de seu interlocutor. Entretanto, a responsabilidade por essa anti-imagem não deve ser atribuída a um interlocutor particular. Prova disso é a linguagem consagrada, codificada, utilizada por muitos.

Quando o lugar-comum é muito utilizado na escrita, fica patente o fracasso histórico da mesma, uma vez que o seu uso é determinado pelas

condições de produção escolares. O problema é a especificidade dessas condições de produção de um gênero especial, o “escolar”. Temos aí, então, a “ideologia da reprodução”, cuja consequência maior é o apagamento da subjetividade e, por isso, da interlocução.

Schneider (1990:20) dá outra interpretação ao lugar comum, não enquanto palavra, mas no sentido de sua utilização:

“(…) sob um certo aspecto, a história da literatura é a história das repetições, do já-escrito. A ilusão de quem escreve não consiste em dizer a si mesmo que se é o primeiro a quem isso acontece, esse sofrimento, essa calma, esse êxtase, essa insuportável fragrância de amor, que se é o único a poder falar disso, e de se aperceber, caçador desembriagado pelo olhar pousado sobre o bicho morto, que tudo o que fez foi levantar uma lebre que muitos outros já tinham matado?”

O que garante, portanto, que um produtor de texto seja sujeito do que diz e que, sendo sujeito, se constitua também em autor, que é um modo de o sujeito se manifestar, não é o que ele o diz, mas a maneira **como** ele diz. Ou seja, o sujeito pode ter seu texto construído sobre as bases do discurso alheio, e garantir, ainda assim, ‘a autoria’ do que escreveu.

Para Miotello (1996:87), o sujeito “re-inventa, re-cria, re-faz a história, misturando novos elementos, organizando de formas diferentes, e incluindo dados que ainda não estão no baú da cultura, mas que passarão a estar a partir de sua narração. É que ele introduz na narrativa marcas da sua individualidade (...) É o ato de fiar a experiência própria da vida no fio que se perde no tempo.”

Para que isso seja possível, entretanto, é necessário levar em conta os seguintes elementos; a) o contexto sócio-histórico; b) o locutor/enunciador. Assim, podemos considerar o ‘já dito’ como parte das condições de produção, através do interdiscurso, e o ‘clichê’ como a exasperação do já-dito; uma

reprodução do dito, do dizer, não no seu conteúdo, mas na sua forma mesma, que retorna.

Antes de encerrar esta seção, porém, é importante lembrar que, além do provérbio, do slogan e da citação (tipos considerados clichês e que serão estudados nesse capítulo), o **pastiche** e o **palimpsesto** também interessam ao nosso estudo; espero, ao final, ter explicitado suficientemente o papel de cada um desses processos no material que estou analisando.

E como *promessa é dívida*, começo com a noção de **pastiche** (capacidade de produzir novas obras a partir do conhecimento de algumas) com base na relação feita por Maingueneau (1993:105-6) entre **produção de enunciados e formação discursiva**:

“Para que o pastiche seja reconhecido como tal, seu autor é levado, freqüentemente, a introduzir índices de distanciamento (aumentando os efeitos, por exemplo). Ora, a própria possibilidade do pastiche supõe uma certa **competência**, a interiorização das regras que governam este gênero. A situação dos sujeitos de uma formação discursiva é **mutatis mutandis**, comparável à do produtor de pastiches, com a diferença, entretanto, de não precisar ser dotado de dons miméticos particulares. (...) Assim, à medida que os conjuntos textuais com que a AD lida presumem a existência de uma classe de enunciadores que, neste lugar de enunciação, revelam-se substituíveis, atinge-se uma polifonia totalmente radical em **que um sujeito encerra em seu interior o ON que sustenta sua formação discursiva.**”

Se considerarmos a complexidade dos fatores que intervêm em um discurso, o produtor de um pastiche não seria capaz de explicar as regras que interiorizou, mas a facilidade ao construí-lo mostra que tais regras muito provavelmente se articulam em um sistema bastante simples.

O **palimpsesto**, nome de antigo suporte material da escrita, um manuscrito sob cujo texto se descobre a escrita ou escritas anteriores, é visto por Schneider (1990:71) como uma constante nos textos literários. “O autor

antigo escreveu uma ‘primeira vez’, depois sua escritura foi apagada por algum copista que recobriu a página com um novo texto, e assim por diante. Textos primeiros inexistem tanto quanto as puras cópias; o apagar não é nunca tão acabado que não deixe vestígios, a invenção, nunca tão nova que não se apóie sobre o já-dito”.

A propósito, a criatividade dos textos pode ser constatada na construção das expressões mais simples e diretas em cada um de nossos atos comunicativos. “Há criatividade até quando nada falamos e nos servimos da linguagem no solilóquio e no silêncio da reflexão em que reorganizamos os construtos anteriores da experiência” (Franchi,1988:13).

Portanto, não será, por certo, a utilização pura e simples de qualquer enunciado clichê que fará com que as redações sejam consideradas textos repetitivos.

RUIM COM ELE, PIOR SEM ELE.

3.1.1. A Ideologia no Clichê

“ O conformismo é um conceito que serve para tudo e que praticamente nunca conheceu o ponto alto da celebridade.” (Suzanne Mollo)

O termo ideologia é bastante utilizado, porém seu sentido é marcado por uma carga afetiva muito grande, o que dificulta, de certa forma, a possibilidade de dar-lhe uma definição neutra. A questão, aliás, parece ser a da “polifonia” do próprio termo. Costuma-se, empregar o termo ideologia em sentidos diferentes.

Reboul (1975:117), ao fazer um estudo sobre os slogans, dá os seguintes sentidos à palavra ideologia:

1. Sentido administrativo - trata a ideologia como todo conjunto de idéias que constitua uma doutrina não objetiva e não verificável.

2. Sentido marxista - acrescenta à primeira definição que a ideologia está a serviço de uma classe, mas que ela própria ignora suas condições de existência que, em última análise, são de ordem econômica; ela é portanto um pensamento que se afirma como autônomo para mascarar o que realmente é: uma superestrutura e uma arma de classe

3. Sentido sociológico - vê na ideologia o conjunto das idéias, crenças, símbolos, mitos, pelos quais um grupo social justifica sua existência e suas práticas fundamentais”.

Dos três sentidos mencionados, adotarei o terceiro, embora ache que qualquer sentido que se queira dar ao termo corre o risco de ser, ele mesmo ,

ideológico. Para efeito deste trabalho, é necessário assumir um ponto de vista da ideologia no seu relacionamento com a linguagem, ou seja, como é que a ideologia fala através dos discursos. Só assim poderíamos estabelecer um liame entre os termos ideologia e clichê. Para tanto, resumirei, ainda de Reboul, o capítulo que trata de “Ideologia e Linguagem”, o que o autor faz a partir do conhecido quadro de Roman Jakobson sobre as funções da linguagem. Como se verá, Reboul se apropria do quadro de Jakobson, mas altera substancialmente seu sentido, já que fala de um lugar diferente.

O destinador não é um indivíduo, mas um complexo de crenças de uma determinada coletividade. Então, quem fala, na realidade, é a vontade de poder de um grupo social, que se dissimula sob uma linguagem aparentemente objetiva e universal. A *Função Expressiva* permite a identificação do grupo. (Em Jakobson, tratava-se de algo completamente individual)

O destinatário do discurso ideológico é cada membro do grupo, mas pode ser também o adversário. A *Função Incitativa* pode concretizar-se tanto através de promessas como através de ameaças. A ideologia incita melhor na medida em que ela sabe dissimular a ordem ou a proibição. A linguagem ideológica vê um certo compromisso entre o imperativo e o indicativo no juízo de valor: indicativo na forma e imperativo no conteúdo. Porém, não é o juízo de valor que faz a ideologia, mas seu caráter maniqueísta - a oposição entre o bom e o mau, o belo e o feio, o branco e o preto é que vai designar aquilo que favorece ou ameaça a coletividade. Assim, no lugar de explicar e analisar, a ideologia julga e moraliza. A incitação deve muito da sua eficácia ao não-dito.

O referente mostra que, apesar de não poder ser objetiva, a ideologia não deixa de ter um objeto; ela fala de alguma coisa que a fundamenta: um Deus, um ideal, como os direitos do homem, um futuro, como a sociedade sem classes. Mas, o referente é sempre o outro, o invisível. A ideologia não ignora os fatos, mas é obrigada a esconder os que a desmentem. É uma das fontes da violência que se exerce sobre e pela linguagem. Por exemplo, a autocensura é uma realidade lingüística - há palavras-tabus, eufemismos, etc. Suprimir uma determinada palavra do discurso pode significar negar o objeto do discurso. A coerência de uma ideologia não procede das idéias que ela proclama, mas dos interesses permanentes do grupo a que ela serve.

O código é a própria estrutura da ideologia; cada ideologia possui seu vocabulário de palavras-choque, de clichês, de figuras, sendo o todo fundamentalmente normativo. Transgredir o código lingüístico não é um erro, mas uma falta, um crime às vezes. *A Função Metalingüística* é repressiva: condena todo ato contra o código. Porém, tal condenação tem um aspecto positivo: a inculcação do código, naquilo “que se diz” e “que não se diz”.

O contato é fundamental para a existência da *Função Fática* que, por sua vez, é essencial à ideologia, porém, ela pode igualmente recusar o contato ou cortá-lo, como nos casos de nacionalismo lingüístico em que se pretende falar unicamente aos membros de certa comunidade, falar para não ser compreendido pelos outros. A Função Fática põe em evidência a tomada do poder pela fala. Nesse caso, a ideologia é um discurso que censura outros discursos, confisca a palavra.

A **mensagem**, por ser ideológica, não pode exprimir o que realmente é. No entanto, ela precisa seduzir, tornando-se, essencialmente retórica, transparente (leia-se monofônica?) e concisa. Uma mensagem é ideológica quando dissimula as figuras que a tornam persuasiva e quando se atribui uma transparência que não tem, quando oferece seus clichês como certezas.

Contudo, não devemos esquecer que a ideologia não é apenas aquilo que é expressado pelo comportamento. Estudar a ideologia de um texto é saber ler o que está no “*vão do discurso*”, no “*não dito*”.

Na verdade, a ideologia de um provérbio, por exemplo, pode mudar de acordo com as circunstâncias em que for utilizado, dependendo sempre de quem o utiliza, onde, e porque o utiliza.

Por exemplo: *É melhor prevenir do que remediar* tanto pode ser contra como a favor da violência. Se empregado para defender a pena de morte, o massacre aos menores, o ataque aos sem-terra, etc., é extremamente apelativo e violento. Se seu uso for em favor da prevenção às doenças, numa campanha de vacinação, por exemplo, representa cautela e prudência.

Os provérbios são ingenuamente considerados “sabedoria popular”. Dizer isso é não dar-se conta da contradição existente entre eles e não perceber que talvez a melhor classificação que poderíamos fazer dos provérbios seria separá-los com base no fato de que entre muitos deles há uma relação de contradição. Sua existência mostra uma sociedade heterogênea, o que acaba produzindo um sujeito dividido (o mesmo sujeito pode se dividir entre duas ideologias, dependendo das circunstâncias).

Deus ajuda quem cedo madruga - veicula a ideologia do trabalho e a conseqüente ascensão social; é um estímulo ao trabalho;

Quem nasceu pra tostão não chega a cruzeiro - veicula uma ideologia mais determinista, que imobiliza, diz que não adianta trabalhar, o destino já está traçado, portanto propaga o conformismo.

Entre os dois provérbios seguintes também há contradição. Assim:

Filho de peixe, peixinho é - que pode significar que não adianta corrigir a criança se seus pais têm o mesmo ‘defeito’, ela será igual a eles, o problema é genético; tende a demonstrar que os filhos em geral reproduzem as qualidades e os defeitos paternos.

É de pequenino que se torce o pepino - significa o contrário do anterior, i. é, que devemos corrigir as crianças desde pequenas, a fim de que elas possam ‘se endireitar’ enquanto não são adultos.

Continuemos observando, nos exemplos abaixo, como os provérbios ou frases feitas se contradizem:

Dar a mão à palmatória - significa confessar ou admitir um erro. Este provérbio é remanescente dos tempos em que eram admitidos castigos corporais nas escolas. Nas sabatinas, os alunos que erravam a pergunta feita pelo mestre recebiam bolos de palmatória dos que acertavam.

Não dar o braço a torcer - significa relutar em admitir um erro, ou seja, mesmo sabendo que pode estar errada, a pessoa insiste no seu ponto de vista.

A união faz a força - é um provérbio universal que faz a apologia da ajuda mútua. É abreviação de um trecho bíblico que diz: “É fácil quebrar uma vara, mas é difícil quebrar um feixe de varas”.

Cada um por si e Deus por todos - induz à prática do individualismo. Prega que cada pessoa deve cuidar unicamente dos seus interesses, pois, para olhar os ‘outros’, existe Deus.

Devagar se vai ao longe - demonstra que não se deve agir com precipitação, mas com moderação, refletidamente.

Boi lerdo só bebe água suja - recomenda ser esperto, ágil, caso contrário, pode ter uma surpresa desagradável.

Quem com ferro fere, com ferro será ferido - refere-se à lei de talião que consiste, de acordo com a Bíblia, em infligir, ao autor de uma transgressão, punição em tudo e por tudo igual ao crime, punir na proporção do crime.

Se alguém lhe ferir na face direita, apresenta-lhe também a outra - é uma revogação da pena de talião feita por Cristo; prega a doçura e condena a vingança, aconselha a perdoar os inimigos.

Matar a cobra e mostrar o pau - o sentido deste provérbio é proceder às claras, tomar uma decisão importante, ou perigosa, aceitando de público a sua inteira responsabilidade.

Esconder as unhas - diz-se das pessoas que agem com dissimulação; não são sinceras nas suas atitudes.

Percebemos, desta forma, que a ideologia dos clichês é de natureza variada, porém eles sempre têm o objetivo de veicular o que, para um certo lugar ideológico, é uma verdade. Assim, entende-se que os clichês sejam de natureza contraditória, já que sua verdade é de circunstância (de classe, de ideologia): alguns clichês pregam a prudência, outros instigam ao risco; uns pregam o egoísmo, outros exaltam a caridade; alguns defendem a resignação, outros, a audácia diante dos fatos. Porém, o uso geral desse tipo de clichê é específico, tem endereço certo: são denunciadores, consoladores, esperançosos, defensivos, restritivos, avisadores, edificantes, estimulantes,

tranqüilizantes. Sua motivação maior pode ser a injustiça, a desigualdade, a paciência, a resignação, o fatalismo, a preguiça, a imprudência, a bondade, etc.

Sabendo que um provérbio, um slogan ou uma citação qualquer pode servir a vários discursos, faremos, a seguir, uma divisão, dos principais clichês encontrados nas redações, em blocos ideológicos com o objetivo de vislumbrar a partir do corpus analisado as ideologias subjacentes aos textos, sem esquecer que nossa divisão leva em consideração o contexto do qual foram retirados, as redações do Vestibular/92 - UNIR.

BLOCOS IDEOLÓGICOS

OS CONFORMISTAS	O dinheiro não traz felicidade Um erro não corrige outro O crime não compensa A corda sempre arrebenta do lado mais fraco Pau que nasce torto, até a cinza é torta
OS UFANISTAS	Acorda Brasil O futuro é agora O futuro do Brasil depende de nós O futuro do Brasil depende de nossos governantes
OS POLÍTICOS	Por um Brasil mais justo e igualitário Por uma sociedade mais justa Por um futuro mais seguro Por um lugar ao sol Por um Brasil melhor
OS OTIMISTAS	Amanhã há de ser outro dia Mais amor, menos violência Depois da tempestade vem a bonança As crianças são o futuro do Brasil

	<p>Precisamos acreditar em alguma coisa</p> <p>Que todos tenham um lugar ao sol</p> <p>Corrente pra frente</p>
OS PACIFISTAS	<p>Vamos construir um mundo melhor</p> <p>Vamos ser justos</p> <p>Vamos dividir o pão</p> <p>Vamos lutar pela paz</p> <p>Violência jamais</p> <p>A união faz a força</p> <p>Por uma sociedade mais justa</p> <p>Fazer o bem sem olhar a quem</p> <p>O amor é o melhor remédio</p>
OS MORALISTAS	<p>Por uma escola democrática</p> <p>O amor ainda é o melhor remédio</p> <p>O saber é a arma do futuro</p> <p>Educai as crianças e tereis homens livres</p> <p>A escola da vida ensina</p> <p>É melhor prevenir do que remediar</p> <p>Devemos eliminar as árvores que não dão bons frutos</p> <p>A família é o berço da sociedade</p>
OS VINGATIVOS	<p>Olho por olho, dente por dente</p> <p>Quem com ferro fere, com ferro será ferido</p> <p>Quem planta vento, colhe tempestade</p> <p>Aqui se faz, aqui se paga</p> <p>Violência gera violência</p> <p>Pagar com a mesma moeda</p> <p>Devolver o troco</p> <p>Salve-se quem puder</p> <p>Fazer justiça com as próprias mãos</p>
OS JURÍDICOS	<p>A justiça é cega</p>

	<p>A justiça é falha</p> <p>A justiça tarda, mas não falha</p> <p>Cada cabeça é uma sentença</p> <p>A justiça divina não falha</p> <p>O crime não compensa</p> <p>Fazer justiça com as próprias mãos</p> <p>Defender com unhas e dentes</p> <p>Conhecer seus direitos e obrigações</p> <p>Justiça social</p> <p>Abuso de autoridade</p>
--	---

A relação entre clichês e polifonia discursiva pode ser evidenciada de duas maneiras. De um lado, pelo fato de que há clichês para todos os discursos. De outro, pelo fato de que tais clichês podem ser objeto de um jogo, como acontece com a inversão de provérbios. Ao inverter o provérbio, o autor mostra, não necessariamente uma individualidade, como se poderia pensar, mas produz um jogo interdiscursivo, opõe uma ideologia a outra. É o que faz Chico Buarque na música *Bom Conselho*. Vejamos como o autor consegue ‘jogar’ com os provérbios, utilizando o material dos provérbios para construir ou veicular outra ideologia:

BOM CONSELHO	PROVÉRBIOS
Ouçã um bom conselho Que lhe dou de graça	Se conselho fosse bom, não se dava, vendia-se.
Inútil dormir Que a dor não passa	Dorme, que a dor passa.
Espere sentado Ou você se cansa	Espere sentado para não se cansar.
Estã provado	Quem espera sempre alcança

Quem espera nunca alcança	
Ouçã, meu amigo	
Deixe esse regaço	
Brinque com o meu fogo Venha se queimar	Não brinque com fogo para não se queimar.
Faça como eu digo Faça como eu faço	Faça o que eu digo, não faça o que eu faço.
Aja duas vezes antes de pensar	Pense duas vezes antes de agir.
Corro atrás do tempo	
Vim de não sei onde	
Devagar é que Não se vai longe	Devagar se vai ao longe.
Eu semeio o vento Na minha cidade Vou para a rua e bebo a tempestade	Quem semeia vento, colhe tempestade.

Chico Buarque desmonta a ideologia primeira dos provérbios, imputando-lhes outra ideologia que geralmente lhe é contraditória. Quando ele diz “ouça um bom conselho que lhe dou de graça”, está contestando, não somente ao provérbio “se conselho fosse bom não se dava, vendia-se”, mas também procurando chamar a atenção para os ‘conselhos’ que dará a partir desse enunciado, quais sejam: “inútil dormir que a dor não passa”, “quem espera nunca alcança”, “brinque com meu fogo, venha se queimar”, “faça como eu digo, faça como eu faço”, “aja duas vezes antes de pensar”, “devagar é que não se vai longe”. Aos provérbios que tinham sentidos ideológicos voltados para a prudência, cautela, conformidade, e moderação. De forma geral, foram convocadas outras ideologias mais voltadas para a irresponsabilidade,

para o senso de aventura, para a rebeldia, enfim, para a polêmica; o que de certa forma representa liberdade.

A última frase da letra da música contraria a advertência contida em “quem semeia vento, colhe tempestade”, leia-se: ‘cada um é responsável pelos seus atos e por eles deve pagar’, e sugere ao leitor, por experiência própria, (ver uso da primeira pessoa) que cada um é responsável por seus atos e não deve deles se arrepender. A troca do verbo ‘colher’ pelo verbo ‘beber’ suaviza o termo tempestade; o sentido de colher, no provérbio original, está relacionado à responsabilidade e o sentido de beber é, entre outros, o de desfrutar, apreciar a própria obra.

Chico Buarque, ao trabalhar com a inversão dos provérbios, considerados como sabedoria popular que direciona o pensamento, inverte a ideologia neles existente e deixa transparecer “outra” ideologia. Não se trata apenas de um exercício gramatical, mas de um exercício de conscientização e posicionamento diante de uma determinada situação.

O que eu estou querendo mostrar é que os sujeitos são divididos, heterogêneos e que a ideologia não os torna, necessariamente, lineares e previsíveis.

O que faz com que o sujeito seja diferente na igualdade pode ser visto a partir da idéia de de Certeau, segundo a qual os sujeitos não são meros consumidores, mas usuários que sabem, na rotina do cotidiano, personalizar o que usam e o que fazem. O que vimos Chico fazer foi exatamente apropriar-se dos provérbios para produzir outro discurso.

QUEM AMA O FEIO, BONITO LHE PARECE.

3.1.2. O Jogo da Parafrasegem

“... o objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto de discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele: o objeto já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras.” (Bakhtin)

A AD mantém uma relação essencial com a **paráfrase** desde o seu início. Michel Pêcheux (1969) já afirmava que era preciso admitir que palavras, expressões e proposições literalmente diferentes podiam ter o mesmo sentido no interior de uma **formação discursiva** dada. A parafrasegem é utilizada na AD, conforme Maingueneau (1987), como uma tentativa para controlar em pontos nevrálgicos a **polissemia** aberta pela língua e pelo **interdiscurso**. Fingindo dizer diferentemente a mesma coisa para restituir uma equivalência preexistente, a paráfrase abre, na realidade, o bem-estar que pretende absorver, ela define uma rede de desvios cuja figura desenha a identidade de uma formação discursiva. A bem da verdade, nenhuma parafrasegem é neutra do ponto de vista discursivo. Ela ocorre sempre em um momento definido, em uma determinada **cena enunciativa** e numa formação discursiva particular. Em outras palavras, a paráfrase coloca o seu usuário no lugar de enunciador “autorizado”.

Para o presente trabalho, interessa sobremaneira o conceito de **PARÁFRASE DISCURSIVA**, resultante de coerções de determinada formação

discursiva, e que não é prevista na língua e nem possui aparente relação de identidade semântica. Só uma abordagem discursiva pode explicar as similaridades de interpretação existentes entre os enunciados de cada família parafrástica, em função do contexto específico de ocorrência de tais enunciados.

Como esta pesquisa não se propõe a discutir profundamente as questões da parafraseagem, mas apenas utilizá-la para compreender alguns aspectos de seu uso pelos vestibulandos, darei a seguir, apenas de passagem, alguns conceitos básicos relativos a termos relevantes para o entendimento desse capítulo e passarei imediatamente para o *corpus*, mostrando alguns casos de paráfrase discursiva.

O termo PARÁFRASE vem do grego - *para-phrasis* - e significa continuidade ou repetição de uma sentença.

Para Catherine Fuchs (1983), o termo “paráfrase” aparece na literatura lingüística por volta dos anos 60, em função do tríplice desenvolvimento de pesquisas: tratamento automático de textos, estudo sistemático das relações entre frases (gramáticas transformacionais) e alargamento das preocupações semânticas (da palavra ao enunciado).

Já o termo PARÁFRASE DISCURSIVA nos traz a “noção contextual, no sentido de que as paráfrases discursivas dependem das condições de produção e de interpretação, ou seja, das formações discursivas às quais o discurso pode estar relacionado para nelas produzir o sentido. Formulações diferentes jamais podem ser tomadas como ligadas por uma relação de paráfrase discursiva a não ser a partir da aproximação entre seqüências nas quais elas aparecem nos mesmos ambientes” (Henry 1975:59).

É importante também ressaltar o conceito de FORMAÇÃO DISCURSIVA como “um conjunto de enunciados marcados pelas mesmas

regularidades, pelas mesmas regras de formação. A formação discursiva determina ‘o que pode e deve ser dito’ a partir de um lugar social historicamente determinado. Um mesmo texto pode aparecer em formações discursivas diferentes, acarretando, com isso, variações de sentido” (Brandão,1993:90).

Fuchs (1983) apresenta três fontes históricas de que se alimenta a reflexão lingüística contemporânea em matéria de paráfrase:

A paráfrase como equivalência formal entre frases:

Duas paráfrases são formalmente equivalentes na medida em que elas compartilham uma propriedade comum. Trata-se então de estabelecer as famílias de enunciados que, em língua, são equivalentes, isto é, de que o lingüista pode descrever o parentesco sintático e que ele postula terem o “mesmo sentido”.

Esta abordagem da paráfrase em termos de equivalência formal se defronta com dois tipos de problemas: a consideração do léxico e o impacto semântico das operações de derivação.

A paráfrase como sinonímia de frase.

Os semanticistas contemporâneos concordam em caracterizar a paráfrase em termos de identidade de um núcleo semântico (do tipo “significado base” comum, correspondendo mais ou menos ao esquema proposicional asseverado) sobre o qual vêm se enxertar semanticismos diferentes, que modulam diversamente o núcleo de partida (do tipo “significados secundários” variáveis).

Esta abordagem da paráfrase como sinonímia de frases se defronta com dois tipos de problema: a qualificação das semelhanças e diferenças

semânticas, e a presença da idéia intuitiva de identidade de sentido na consciência lingüística dos locutores.

Se a idéia de uma identidade pura e simples de sentido se revela insuficiente para uma análise precisa do fenômeno sinonímico, ele funciona, no entanto, em um certo nível do qual o linguista também deve dar conta, como dado imediato da consciência dos locutores.

As duas abordagens da paráfrase citadas acima têm como ponto comum tratar a paráfrase como uma relação virtual da língua, e não como uma relação atualizada no discurso, ou seja, como uma propriedade intrínseca de grupos de enunciados, abstração feita a toda consideração sobre a prática lingüística concreta dos sujeitos.

A paráfrase como reformulação.

Trata-se da atividade pela qual o locutor restaura o conteúdo de um texto-fonte sob a forma de um texto-segundo. É nessa linha que se podem inscrever diversas abordagens da paráfrase conduzidas nas perspectivas enunciativas, discursivas e pragmáticas. Estas abordagens levantam três tipos de questões:

- a reformulação parafrástica repousa sobre uma interpretação prévia do texto-fonte;
- a reformulação parafrástica consiste em identificar a significação do texto-fonte assim reconstruída àquela do novo texto;
- a reformulação parafrástica se traduz por formas características de emprego metalingüístico da linguagem.

Pêcheux & Fuchs (1975) explicam o funcionamento da paráfrase a partir das relações de sentido que se dão no interior de determinada **formação discursiva**. Para Pêcheux, o processo discursivo corresponde ao sistema de

relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc., que funcionam entre elementos lingüísticos - significantes - em uma formação dada. Dessa forma, toda formação discursiva dissimula sua dependência ao **interdiscurso**. O interdiscurso, enquanto traços daquilo que determina o sujeito no interior de seu discurso, atua de duas formas: pelo efeito do encadeamento do pré-construído e pelo efeito da articulação. O pré-construído “corresponde ao ‘sempre-já-aí’ da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade (‘o mundo das coisas’), ao passo que a articulação constitui o sujeito em sua relação com o sentido, de modo que ela represente, no interdiscurso, aquilo que determina a dominação da forma-sujeito.” (Pêcheux,1975:164)

Ainda na perspectiva da análise automática do discurso, Henry (1975) faz considerações importantes sobre a paráfrase discursiva. Para o autor, todo discurso ‘concreto’ é duplamente determinado: pelas formações ideológicas que relacionam este discurso a formações discursivas definidas e pela autonomia relativa da língua. Daí a ‘noção contextual’ dada à paráfrase discursiva.

“Uma noção contextual, no sentido de que as paráfrases discursivas dependem das condições de produção e de interpretação, ou seja, das formações discursivas às quais o discurso pode estar relacionado para nelas produzir o sentido. Formulações diferentes jamais podem ser tomadas como ligadas por uma relação de paráfrase discursiva a não ser a partir da aproximação entre seqüências nas quais elas aparecem nos mesmos ambientes.” (Henry 1975:59)

A título de exemplo, forneço abaixo um conjunto de paráfrases de um enunciado clichê. As paráfrases que apresentarei são exemplos utilizados pelos vestibulandos como recurso discursivo de reformulação de um enunciado apenas, tido como o mais recorrente.

Para a análise que será feita, considerarei três tipos de paráfrase:

a) paráfrase lingüística - que pode ser localizada na superfície textual, ou que está prevista na/pela autonomia (relativa) da língua;

b) paráfrase semântica - que pode ser localizada a partir da aproximação de sentido entre duas ou mais seqüências;

c) paráfrase discursiva - que só pode ser observada a partir de uma abordagem discursiva, considerando o contexto específico de produção dos textos de que fazem parte.

A paráfrase é aqui tomada como um já-dito, e o levantamento feito serve para mostrar como o 'já-dito' pode ser reformulado de diferentes maneiras nas redações.

PARÁFRASES DISCURSIVAS	
ENUNCIADO DE BASE	
<i>“ A VIOLÊNCIA NÃO DEVE SER COMBATIDA COM MAIS VIOLÊNCIA”</i>	
PF01	a violência jamais deve ser combatida com mais violência
PF02	a violência não deve e nem pode ser combatida com mais violência
PF03	a violência não diminui a violência
PF04	a violência não é solução para acabar com ela mesma
PF05	a violência não deve, de modo algum, ser combatida com mais violência
PF06	a violência não seria a solução para acabar com a mesma
PF07	a violência não resolve o problema da violência
PF08	a violência não é caso para a violência
PF09	a violência não precisa de violência para ser combatida
PF10	a violência com a violência não pode ser combatida

Este primeiro grupo de paráfrase [PF01 - PF10] representa um tipo de paráfrase lingüística onde é possível observar, através da negação, especificamente do “não”, uma reformulação do enunciado base. Aqui, “a violência” é colocada em primeiro plano, ou seja, sendo sujeito da oração principal, evidencia-se o repúdio ao uso da violência como combate à violência.

PF11 a violência só pode atrair violência
--

PF12 a violência com mais violência só agrava o problema

As duas paráfrases acima, apesar de não usarem a negação explicitamente, reforçam a idéia de oposição ao uso da violência, através do advérbio “só” (no sentido de apenas), seguido de verbo que significa dificuldade no processo de eliminação da violência.

PF13 a violência deve ser combatida, porém não com mais violência e sim com doses de amor
--

PF14 vamos combater a violência sem que seja com ela mesma
--

Nesses dois casos, observamos o desejo de se combater a violência em primeiro lugar, ressalvado logo a seguir (a fim de não deixar dúvidas em relação ao posicionamento final), pelo uso de conjunção adversativa, mesmo que implicitamente. [PF14] - “vamos combater a violência, mas não pode ser com violência”

PF15 não se deve combater violência com mais violência

PF16 não cremos que a violência deva ser combatida com mais violência

PF17 não devemos combater a violência com outra maior

PF18 não é com violência que se deve combater a violência

PF19 não devemos usar a violência para defesa da mesma
--

PF20 não se pode combater violência com o uso da própria violência

PF21 não devemos deixar que a violência gere mais violência

PF22 não podemos deixar essa violência ser combatida com mais violência

PF23 não é através da violência que iremos combater a violência
PF24 não resolve absolutamente nada combater violência com mais violência
PF25 não usar a violência com violência é o melhor remédio para combatê-la
PF26 não devemos combater essa imoralidade com mais violência
PF27 não se pode acabar com a violência, aplicando mais violência

A diferença principal existente entre essa seqüência de paráfrases e a seqüência [PF01-PF10] é o enfoque dado à negação ao combate da violência pela violência. Aqui, quem aparece em primeiro plano, não é a violência, como nos casos acima, mas o “não se pode, não se deve”.

PF28 nunca , em hipótese alguma, a violência poderá ser combatida com mais violência
PF29 nunca se deve combater violência com mais violência
PF30 nunca a violência deverá ser combatida com mais violência
PF31 jamais conseguiremos esse objetivo, combatendo a violência com violência
PF32 nada se consegue com violência, muito menos querer usar dela para eliminá-la

Mais uma vez, o reforço negativo é visto nesse grupo de paráfrases, que difere do grupo [PF15-PF17], apenas na escolha do advérbio de negação (a impressão que se tem é que o ‘nunca’ e o ‘jamais’ são mais enfáticos que o ‘não’) e no uso do pronome indefinido ‘nada’, no sentido de ‘nenhuma coisa’.

PF33 veementemente , a violência não deve ser combatida com mais violência
PF34 em hipótese alguma , a violência deve ser combatida com violência

PF35 sou contrário da mesma ser combatida por si própria
PF36 discordo de que o combate à violência deva ser feito com mais violência
PF37 desacredito que a violência deva ser combatida com mais violência

Através de expressões, (advérbios de modo, locuções, etc.), que demonstram a não concordância com o que está afirmado no enunciado de base, usa-se o recurso da sinonímia para a reelaboração do mesmo.

PF38 é totalmente errado revidar violência com mais violência
PF39 é ridículo responder violência com mais violência

Observa-se nesses exemplos o uso da paráfrase semântica, através da aproximação de sentido com o enunciado de base. Compare-se:

A violência não deve ser combatida/ com mais violência.

Não devemos combater violência/ com...

É totalmente errado revidar violência/ com mais violência.

Não devemos combater violência/ com...

“Não deve ser combatida” e “É totalmente errado revidar” são dois enunciados que podem ocupar o mesmo lugar no discurso.

PF40 toda violência é resultado de outra violência
PF41 o combate à violência deve ser feito sem violência
PF42 para combater a violência, nós precisamos usar a inteligência
PF43 combater violência com mais violência é falta de competência
PF44 violência com violência: uma solução de aparência
PF45 não devemos fazer injustiça com as próprias mãos

Através de frases afirmativas a respeito da violência, os sentidos são aproximados, estabelecendo-se, assim, uma paráfrase semântica em cada enunciado da seqüência [PF40-PF45]. Notamos que a palavra ‘violência’ é, em alguns casos, substituída por outras que, além de proporcionarem a rima, (inteligência, competência, aparência) sugerem uma tomada de posição

diferente daquela que, supostamente, atribui-se aos responsáveis pelo combate à violência.

A última paráfrase [PF45] retoma o clichê “fazer justiça com as próprias mãos”, nega-lhe o ensinamento original, acrescentando ‘não devemos’ e, num jogo parafrástico que inclui o lingüístico, o semântico e o discursivo, nega-o, mais uma vez, através do prefixo de negação “in”, juntado à palavra justiça.

PF46 não é impossível de combater o mal com o bem
PF47 não é com o mal que iremos evitar mais males
PF48 em hipótese alguma, o mal deve ser combatido com atos repulsivos
PF49 não devemos combater o mal com o mal
PF50 não devemos responder um erro com outro
PF51 um erro não corrige outro erro
PF52 não se apaga fogo com fogo
PF53 não devemos colocar fogo onde já há fogo
PF54 não adianta tratar fogo com fogo
PF55 não se apaga incêndio com fogo
PF56 não devemos colocar mais lenha na fogueira
PF57 jamais apagaremos uma fogueira se nela colocarmos mais lenha

As seqüências das paráfrases acima [PF46-49], [PF50-51], [PF52-57] representam, respectivamente, os provérbios: ‘*não se paga mal com mal*’, ‘*não se corrige um erro com outro erro*’, ‘*não se apaga fogo com fogo*’. Aqui, a palavra **violência** é substituída por **mal**, **erro** e **fogo** e, numa abordagem discursiva, é possível explicitar a aproximação com o enunciado de base. Em alguns casos, acontece a paráfrase do provérbio, substituindo **fogo** por: **incêndio**, **lenha**, **fogueira** [Pfs 55,56,57]; **mal** por **atos repulsivos** [PF48] ou utilizando a palavra **impossível** (negação) para poder jogar com o antônimo de mal (=bem) [PF46].

PF58	violência gera violência
PF59	fazer justiça com as próprias mãos
PF60	pagar com a mesma moeda
PF61	quem planta vento, colhe tempestade
PF62	o crime não compensa
PF63	o veneno da cobra não é o antídoto para sua picada
PF64	a toda ação corresponde uma reação
PF65	faça amor, não faça guerra

Este último segmento apresenta alguns tipos de paráfrases discursivas entre enunciados que contêm relação parafrástica com o contexto enunciativo de produção das redações. Nesses exemplos, representados por provérbios de semelhança ideológica, podemos ler sempre no ‘vão discursivo’ o enunciado de base; qual seja: “a violência não deve ser combatida com mais violência.”

A utilização do provérbio, ou de qualquer outra forma considerada clichê, é um recurso argumentativo que livra o locutor da responsabilidade única pelo que disse. Sua própria enunciação evoca um locutor autorizado, aqui reconhecido como toda a coletividade.

Para apreender esse tipo de paráfrase é preciso levar em consideração o locutor e a situação particular de discurso, pois trata-se de estudar as reformulações a partir do contexto e das circunstâncias.

Segundo FUCHS (1983), ao fazer opção por uma dentre diferentes paráfrases possíveis, o enunciador manifesta o domínio que tem das sutilezas da língua, ao utilizar uma formulação ou outra, conforme a situação. E, nesse sentido, cada enunciado é sempre único. A propósito, Marques (1995:68) diz que “os enunciados são, a rigor, a única realidade do discurso, por sua

historicidade - isto é, localização no tempo e no espaço - e por seu caráter interacional e, portanto, dialógico. O que não significa, no entanto, que o discurso se esgote na língua ou se reduza a ela. Significa apenas que o que não é lingüístico no discurso só é relevante na medida em que afeta os enunciados.”

Finalizando, pode-se concluir que, se, por um lado, o material acima sugere uma monótona repetição, por outro, apresenta algum trabalho do sujeito, que introduz algo de novo ou de diferente no seu texto.

A VOZ DO POVO É A VOZ DE DEUS.

3.2. Os Provérbios

*“Da boca dos pequenos...
... o louvor sai às vezes acabado.”
(Camões - Lusíadas)*

André Jolles (1930:217), inclui o provérbio entre “aquelas Formas que encontram-se num estado de agregação diferente do da literatura propriamente dita; Formas que não são abrangidas pelas disciplinas que descrevem a construção de uma obra desde as unidades e as articulações lingüísticas até à composição artística definitiva; e que estão enraizadas tão profundamente na linguagem que chegam, aparentemente, repugnar também a essa eterna consciência da língua que é a escrita.” Tais formas não são apreendidas nem pela Estilística, nem pela Retórica, nem pela Poética; não são consideradas verdadeiramente obras de arte, embora façam parte da arte; não são poemas, embora estejam impregnadas de poesia.

Reagruparei sob o nome de PROVÉRPIO o essencial para o empreendimento deste estudo: **pensamentos, axiomas, ditos populares, refrões, etc.** Todos eles mencionados com profusão na paremiologia. Uma separação entre eles, além de trabalhosa, seria infrutífera, uma vez que são termos afins, com pequenas diferenças de sentido, como já ficou dito.

As outras fórmulas - adágios, aforismos, apotegmas, máximas, sentenças - são proposições concisas, marcantes e de alcance didático. O adágio é preferentemente jurídico; o apotegma é médico ou psicológico; a

máxima pertence sobretudo ao moralista, a sentença ao sábio, o aforismo ao filósofo.

Não poderia prosseguir, entretanto, sem antes apresentar um pequeno resumo do estudo feito por Jolles (1930) e Reboul (1975) a respeito do provérbio. Começo com Jolles, elencando alguns conceitos por ele coletados do livro de Friedrich Seiler (1922) **Estudo sobre o Provérbio Alemão**. Seiler conceitua e reformula seu próprio conceito sobre provérbios, sem deixar de sofrer a crítica de Jolles como veremos abaixo:

I - *“Provérbio é uma locução corrente na língua popular, fechada sobre si mesma e com uma tendência para o didatismo e a forma elevada.”*(Seiler,1922: 128)

II - *“Provérbio é uma locução corrente na linguagem popular, dotado de características didáticas e de uma forma que reflete um tom mais elevado que o discurso comum.”*(Seiler,1922: 129)

Jolles diz que Seiler, ao reformular seu conceito de Provérbio, não o fez adequadamente. Os itens questionados por Jolles, como **locução - popular - forma fechada - tendência para o didatismo e forma elevada** sofrem pequenas mudanças do primeiro para o segundo conceito. Conservam-se os termos **locução** e **popular**, elimina-se o conceito de **forma fechada**, ameniza-se a questão do didatismo, passando de **tendência didática** para **características didáticas**, no lugar de **forma elevada**, coloca-se **forma que reflete tom mais elevado que o discurso comum**, porém não se consegue tirar o ranço que o conceito transmite.

Para Jolles, “o provérbio não é uma locução; requer um autor, um indivíduo; tem que ser universal e duradouro, além de ser uma atualização da forma, no caso, a Locução Proverbial, que aparece na vida e na arte, sempre que uma experiência é apreendida” (Jolles,1930: 134).

O conceito de **povo**, para Jolles, é resumido da seguinte forma: aquilo que se chama de provérbio existe em todas as camadas de um povo, em todas as suas classes, em todos os seus meios, “nos mais altos, nos mais baixos, nas camadas intermediárias, entre os camponeses, artesãos, letrados e sábios.” (Jolles,1930:131).

Em relação ao **didatismo**, o autor se reporta a Wilhelm Grimm, dizendo que “o verdadeiro provérbio popular não nos oferece voluntariamente um ensinamento. Não é o fruto de meditações solitárias, mas o lampejo de uma verdade pressentida desde longa data e que encontra por si mesma sua expressão mais elevada” (Jolles,1930:135).

Vejamos agora como Jolles (1930) analisa os diversos componentes dos provérbios. Segundo o autor, os ‘fatos de linguagem’ se apresentam nos provérbios sob a forma de enunciados e referem-se, sempre, a um estado de fato, em uma espécie de **afirmação**. Dessa forma, o que caracteriza geralmente os provérbios é que **as palavras** só podem ser analisadas em lugar e contexto determinado. Podemos então dizer que os provérbios são de natureza tal que todos os seus elementos possuem uma existência individualizada e opõem-se a toda generalização e a toda abstração, tanto no que se refere ao sentido e às ligações sintáticas e estilísticas como no tocante à linha melódica.

Reboul (1975), caracteriza o provérbio dizendo, entre outras coisas, que:

- seu sentido é inseparável de sua forma;

- pode ser verdadeiro ou falso;
- é essencialmente popular;
- sua autoridade é a de sua tradição;
- seu destinatário é o homem anônimo, mas tomado numa situação precisa;
- pode anunciar ou resumir um discurso, mas sua forma retórica faz com que contenha mais do que aquilo que anuncia, mais do que aquilo que resume;
- pode reduzir-se a uma frase nominal ou mesmo a um sintagma;
- sua concisão é essencial, pois graças a ela, ele é marcante, repetível e convincente, porque é sumário.

Há provérbios, então, para tudo, para todos os gostos, todas as circunstâncias. Há provérbios até para “resumir” teorias complexas. Por exemplo, para aqueles que vêem no ensino uma ‘reprodução’, uma repressão pelo saber, ou, melhor ainda, uma tomada do poder pelo saber, existe um provérbio de origem francesa que expressa essa ideologia: *“Si jeunesse savait, si vieillesse pouvait”!* (Se a juventude soubesse, se a velhice pudesse!); para os que querem denunciar algum fato ou acusar alguém, o provérbio indicado pode ser: *“Onde tem fumaça, tem fogo”*; se a intenção é filosoficamente consoladora, pode-se usar: *“Para quem traz barriga cheia toda goiaba tem bicho”*; se a ideologia a ser passada for a de se colocar na defensiva, um bom exemplo é: *“lagartixa é que sabe porque não gosta de vara”*. Assim, existem provérbios para ajudar a viver, para perdoar, para castigar, para encorajar, para tranquilizar, para avisar, para defender, enfim, para todas as horas e situações.

Contudo, o que mais interessa para o presente estudo é o discurso polissêmico existente nos provérbios, seja no provérbio em si, na sua fórmula, ou nos diversos usos que se pode fazer de um mesmo provérbio. Por exemplo:

“*Comer e coçar está no começar*” pode também aplicar-se aos que querem sempre mais (poder, dinheiro, fama, etc.); “*Deus dá o frio conforme o cobertor*” veicula uma ideologia conformista, se utilizado por um pobre diante de uma dificuldade qualquer, porém, pode justificar o egoísmo dos ricos, ante as dificuldades dos pobres.

Longe de “levantar bandeira” contra o uso dos provérbios, sob o pretexto de que esmagariam a criatividade, podemos aceitá-los, não como verdades definitivas que nos dispensam de pensar, mas utilizá-los como suporte para a escrita, o material que pode impulsionar-nos para a progressão textual. “Sua utilidade decorre de ser muito difícil para a criança e mesmo para o adulto, pensar o que pensa, vale dizer, refletir. O pensamento, enquanto fala endereçada a outros ou a si mesmo, desorienta-se muito depressa se não se apoia num objeto que lhe resista. O prê-à-penser é ao mesmo tempo o objeto insubstituível de meu pensamento e o obstáculo que ele deve ultrapassar para ser ele mesmo”. (Reboul,1975:146-7)

Nas redações analisadas, Vestibular/92 - UNIR, o uso de provérbios foi abundante. Ressalte-se que a preferência pelo tema “violência”, também favoreceu, nas redações dos que optaram por este tema, a inclusão de muitos deles. Abaixo, vão os mais freqüentes:

- PV01 - Violência gera violência
- PV02 - Olho por olho, dente por dente
- PV03 - Aqui se faz, aqui se paga
- PV04 - Quem planta vento, colhe tempestade
- PV05 - A corda sempre arrebenta do lado mais fraco
- PV06 - Quem pode mais, chora menos
- PV07 - Quem com ferro fere, com ferro será ferido
- PV08 - Quando um não quer, dois não brigam

- PV09 - Um erro não corrige outro erro
PV10 - Não se apaga fogo com fogo
PV11 - É melhor prevenir do que remediar
PV12 - Cada um dá o que tem
PV13 - Cada um por si e Deus por todos
PV14 - Cada cabeça, uma sentença
PV15 - A justiça tarda, mas não falha
PV16 - A justiça é cega
PV17 - Fazer o bem, sem olhar a quem
PV18 - Tapar o sol com a peneira
PV19 - Colocar mais lenha na fogueira
PV20 - Ir com muita sede ao pote
PV21 - Devolver com a mesma moeda
PV22 - Sêde como o sândalo que perfuma o machado que o fere
PV23 - O amor ainda é o melhor remédio
PV24 - Depois do esforço, vem a recompensa
PV25 - Pau é pau, pedra é pedra
PV26 - Faca de dois gumes
PV27 - A união faz a força
PV28 - Defender com unhas e dentes

Regina Rocha (1995), em **A Enunciação nos Provérbios**, analisa os provérbios com base na teoria da enunciação de Benveniste, que concebe a enunciação como um “produto da atividade do sujeito falante”. De acordo com tal conceito de subjetividade, a autora procura analisar os provérbios verificando as marcas de enunciação e a maneira como se dá o relacionamento ou o jogo entre os enunciadores. Tudo isso considerando que o provérbio constitui uma frase feita, o discurso do Outro: “o locutor que emprega um provérbio em seu discurso é invencível, porque não se apresenta como o criador de tal enunciado. O que ele faz é apoiar-se sobre uma idéia estabelecida

pelo senso comum, não-refutada pela coletividade, admitida de longa data como verdadeira, e preexistente assim à sua argumentação de locutor particular numa situação particular” (pp.175). Assim, o provérbio em discurso permite realizar o ideal da argumentação, que, segundo Charolles (1980:10), “consiste fatalmente em reduzir o auditório ao silêncio”.

Observe-se esta redação de um candidato ao concurso vestibular da UNIR:

[RED. 057]

Conscientizar é o caminho.

Na sociedade contemporânea, um velho ditado popular tem sido a filosofia de muitos : *olho por olho, dente por dente*. Será realmente esta a solução para os problemas que nos assolam? De certo que não.

Contudo, é difícil raciocinar, quando alguém ou algo nos atinge. (...) Quando se perde alguém muito querido assassinado, ou quando se é roubado, o primeiro pensamento é de revidar, *devolver com a mesma moeda*. Nesta hora o que prevalece no homem é a irracionalidade, age-se pelo instinto, como um animal selvagem.

O homem precisa compreender que ninguém tem o direito de tirar a vida de ninguém, sabe-se que é difícil, mas não é impossível ser longânime. Nota-se, entretanto, que pelas atuais circunstâncias da nossa sociedade, o homem levará muito tempo para se conscientizar de que provérbios como: *aqui se faz, aqui se paga* ou *olho por olho, dente por dente* são provérbios criados por pessoas retrógradas, que não tinham a mínima concepção de vida em comunidade.

Fica-se na esperança de que nas gerações que hão de vir, os nossos descendentes tenham a consciência do que é viver em comunidade ...

Percebe-se o quanto os provérbios foram úteis para a argumentação do vestibulando. É isso que eles têm de peculiar: é que, embora sendo uma forma discursiva generalizada, um enunciado fixo, pode, ainda assim, manter a unidade e a individualidade do discurso de quem o usa. Em outras palavras, mesmo sendo o ‘discurso do outro’, serve para manter o discurso individual, ao ser apropriado como instrumento de argumentação. Ao se apropriar do provérbio *olho por olho, dente por dente*, o usuário marcou logo uma posição contrária ao uso da violência e do próprio provérbio. Baseado nele, pôde desenvolver o texto, defendendo seu ponto de vista, e concluir com o mesmo provérbio. De quebra, ainda utilizou outros similares: *devolver com a mesma moeda, aqui se faz, aqui se paga*”, por exemplo. O texto, como um todo, não pode ser considerado clichêzado, embora cite clichês.

Resta-nos então concluir que o provérbio também é discurso, inclusive se se aceitar que o discurso é marcado pela subjetividade. Pois, por menores que sejam as incursões do sujeito no provérbio, a subjetividade aparece, inscrita de forma consciente. Quando o usuário lança mão de um enunciado fixo e de caráter geral para subsidiar sua argumentação, ele está garantindo seu discurso, através de uma forma cristalizada. Fazendo, por isso, um jogo interdiscursivo. O que não quer dizer não subjetivo. Na verdade, o papel do provérbio no discurso é fazer a passagem da argumentação para a conclusão, com a vantagem de, se for adequadamente empregado, ser irrefutável. Por se constituir em uma verdade anônima consagrada pelo senso comum, a argumentação proverbial apoia-se em princípios anteriormente admitidos, em outras palavras, a argumentação não deixa lugar para a contra-argumentação.

QUEM AVISA, AMIGO É.

3.3. Os Slogans

“É com isso que jogam os slogans, não com nossa ignorância e nossa credulidade, mas com nosso medo de pensar e nossa necessidade de acreditar.” (Oliver Reboul)

Apesar de terem muitas características em comum, os **Slogans** diferem dos provérbios, especificamente nas redações analisadas, por aparecerem, normalmente, na conclusão das redações, como que a remeter o discurso a um compromisso ideológico. Algumas vezes, eles são transformados em verdadeiras **Palavras de Ordem** ou encarados como uma **Norma** ou uma **Divisa**; outras vezes, aparecem como **Frases Apelativas** - de cunho moralista, o que costumamos denominar **Discurso Edificante**.

De acordo com Reboul (1975:148) “o slogan é uma forma concisa e marcante, facilmente repetível, polêmica e freqüentemente anônima, destinada a fazer agir as massas, tanto pelo seu estilo, quanto pelo elemento de autojustificação, passional ou racional que ela comporta; como o poder de incitação do slogan excede sempre seu sentido explícito, o termo é mais ou menos pejorativo”.

Para o autor, os principais traços característicos do slogan são:

- é uma fórmula;

- é conciso, claro e marcante que, pela própria forma, produz um resultado;
- pode apresentar-se como uma frase , uma palavra ou um sintagma;
- comporta uma ou mais figuras retóricas;
- tende a ser anônimo;
- faz agir uma coletividade, uma multidão, uma massa;
- objetiva à adesão, a prender a atenção;
- serve à publicidade, à propaganda e sobretudo à ideologia;
- é repetível, fácil e agradável de reproduzir;
- age tanto pelo que não diz quanto pelo que diz;
- pode ser verdadeiro ou falso;
- dissimula aquilo com que persuade;
- é um “prêt-à-penser” que pára o pensamento, impedindo-o de refletir.

Confirma-se, assim, o que já havíamos dito anteriormente: as diferenças existentes entre o provérbio e o slogan são sutis; e é por isso que preferimos denominar as formas utilizadas do já dito de ‘clichê’. Se não bastasse possuírem características semelhantes, o provérbio e o slogan ainda têm em comum a preferência dos vestibulandos nas redações, talvez por serem os melhores representantes das ideologias a serem perpassadas nos textos.

Os exemplos que veremos a seguir, foram retirados das redações do vestibular / 92 - UNIR e podem ser considerados tanto provérbios, quanto slogans; dependendo sempre das circunstâncias em que foram utilizados.

Vejamos:

[RED.281] ... o país virou uma baderna, é um *salve-se quem puder* por toda parte; ninguém se sente responsável por nada... [PV]

[RED.089] Os nossos governantes não estão querendo resolver o problema da violência. Então, *Salve-se quem puder!* [SL]

[RED.053] Devemos tratar nossas criança com *mais amor e menos violência*, para que elas possam ... [PV]

[RED.097] Os jovens precisam de nossa compreensão e do nosso afeto para que cresçam saudáveis e pacíficos. Por isso, não acredito que a violência deva ser combatida com mais violência, pois, se assim for, só gerará mais violência.

Portanto, *mais amor e menos violência* deve ser o nosso lema. [SL]

[RED.304] *Devemos educar a criança de hoje para não corrigir o homem de amanhã* é o que nos ensina uma sabedoria popular... [PV]

[RED.069] O nosso lema deve ser: *educar para não corrigir* [SL]

Assim, nos exemplos acima, podemos ter um **provérbio** [PV] se o enunciado for utilizado como argumento para defender determinado ponto de vista. Entretanto, esse mesmo enunciado, pode tornar-se um **slogan** [SL] se adquirir tom de autoritarismo ou representar um discurso edificante e/ou moralista.

Abaixo, listo alguns exemplos de slogans e similares, retirados das redações do vestibular/92-UNIR:

GRUPO I - Os slogans que têm forma concisa e objetiva, sendo, portanto, repetíveis e persuasivos:

SL01 Chega de violência!

SL02 Violência jamais!

SL03 Vamos ser justos!

SL04 É preciso acreditar!

- SL05 Lute pela paz!
- SL06 Acorda Brasil!
- SL07 Fraternidade sim. Violência não!
- SL08 O futuro é agora!
- SL09 Se queres paz, arma-te para a guerra!
- SL10 Não faça guerra, plante amor!
- SL11 Mais amor e menos violência!
- SL12 Salve-se quem puder!
- SL13 Por uma vida melhor!
- SL14 Por uma sociedade mais justa!
- SL15 Por um Brasil melhor!
- SL16 Por um Brasil mais justo e igualitário!
- SL17 Por um futuro mais seguro!
- SL18 Por um lugar ao sol!

GRUPO II - slogans que caracterizam ‘palavras de ordem’ e, por isso, são também considerados como repassadores de ‘lição de moral’; têm a pretensão de transmitir ensinamentos que façam agir a coletividade.

- SL19 Devemos estirpar este mal!
- SL20 Devemos educar as crianças para não corrigir os adultos!
- SL21 Devemos educar as crianças de hoje para não precisar corrigir o homem de amanhã!
- SL22 Lutemos por um futuro mais tranqüilo!
- SL23 Caminhemos na direção do saber!
- SL24 Precisamos acreditar em alguma coisa!
- SL25 Temos que viver a vida intensamente!

GRUPO III - slogans que representam o ‘discurso edificante’, aqueles que transmitem uma carga muito grande ufanismo e otimismo.

SL26 As crianças são o futuro do Brasil!

SL27 O futuro de nossas crianças depende de nossos governantes!

SL28 Educai as crianças e tereis homens livres!

SL29 O amor ainda é o melhor remédio!

SL30 A escola da vida ensina!

SL31 Se a justiça do homem falhar, a justiça divina não falha.

SL32 Sêde como o sândalo que perfuma o machado que o fere.

Como vimos acima, é possível separar os slogans em grupos, porém suas características marcantes continuam presentes em todos os blocos. É verdade que alguns são mais pejorativos, outros são autoritários, polêmicos, estratégicos. Existe slogan cuja palavra de ordem é mais afetiva, é mais um optativo do que um imperativo e, nesse caso, exprime um voto, uma esperança, um encorajamento, diferentemente de quando é usado na publicidade, onde a tendência é apelar para os “fatos” e não para a emoção.

Com fragmentos das redações que analisei; especialmente das conclusões, mostrarei como os slogans foram utilizados e também como alguns provérbios se transformam em slogans, utilizados no final da redação para chamar a atenção do interlocutor. Diria que, nesse ponto, o sujeito se esquece temporariamente do jogo de imagens a que estava submetido e age como se estivesse se dirigindo à sociedade: para chamar-lhe a atenção, para fazê-la agir.

Eis os fragmentos das redações:

[RED.001] O ser humano, para se defender de qualquer ato violento, tem que ser compreensivo, ter caráter, ser humano. Seja ele quem for, civil ou militar, deve procurar, de todas as maneiras, solucionar os problemas surgidos.

Não, à violência!

Sim, à paz e ao amor!

[RED.495] A verdade é que precisamos reaprender regras básicas do relacionamento social como o amor ao próximo, o respeito e a solidariedade; só assim poderemos fazer um mundo mais fraterno e habitável, sem violências.

Não faça guerra, plante amor!

[RED.137] Com base nestas afirmações, notamos que a violência não deve ser combatida com mais violência, mas sim de que ela deve ser prevenida.

É melhor prevenir do que remediar!

[RED.143] A crise social é o grande fator responsável pelo problema que assola a população do país.

Faça amor, não faça violência!

[RED.43] Faz-se necessário o engajamento de todos os segmentos da sociedade, a fim de encontrar soluções para reintegrar os criminosos à sociedade, bem como garantir às crianças educação e alimentação, para que tenhamos uma sociedade mais justa.

Educai as crianças e terás homens livres!

[RED.148] Enquanto não olharem com mais seriedade o outro lado da sociedade, que é o povo sofrido, vamos carregando a cruz da impunidade, da desigualdade social e da corrupção.

O país está doente. Vamos salvá-lo! Vamos fazê-lo maior! Sem violência!

[RED.21] Se tirarem as armas dessas pequeninas mãos e colocarem um pedaço de pão, acompanhado de muito amor, haverá menos violência para ser combatida.

Violência combatida com violência, gera mais violência!
Mais amor e menos violência!

A utilização, de certa forma excessiva, de slogans nas redações do vestibular explica-se pelo poder de fascínio que eles exercem, seja pelo seu estilo ou pela aparente verdade que comportam. Parece-me que o sentido “pejorativo” do termo slogan não foi totalmente apreendido. Os adjetivos que geralmente são imputados ao slogans como ‘mentiroso’, ‘vazio’, ‘vulgar’, ‘demagógico’, desaparecem para dar lugar a interpretação que acaba por “exorcizar” a palavra: sua tríplice função de **fazer aderir, prender a atenção e resumir**. Nesse ponto, as palavras já não desempenham a função de informar, não servem mais para dizer, mas para mandar fazer. É o efeito perlocutório (*act by saying*) o que se produz por meio do que se diz; o efeito de minha fala sobre o destinatário. O slogan é essencialmente perlocutório; quem se utiliza dele, está menos preocupado com o seu sentido do que com o seu impacto, por exemplo, a advertência pode causar confiança e segurança no destinatário.

ONDE HÁ FUMAÇA, HÁ FOGO

3.4. As Citações

“(...) todo discurso comporta sempre um certo grau de repetição... repetição e criação estão presentes sempre simultaneamente na linguagem.” (Jonas de Araújo Romualdo)

Ao falar sobre **citação** não poderia deixar de, muitas vezes, ter que recorrer a ela. Assumo aqui, mais do que em qualquer outra parte desse meu trabalho, as influências recebidas de diversos autores, cujas obras passaram pelas minhas mãos. Começemos com Bakhtin (1929), que dedicou um capítulo de seu livro **Marxismo e Filosofia da Linguagem** ao “discurso de outrem”: “O discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação. Aquilo que nós falamos é apenas o conteúdo do discurso, o tema de nossas palavras.”

Quando utiliza uma citação, o falante anuncia e enuncia uma outra pessoa, independente e com autoridade. É essa autonomia que de certa forma garante a inclusão de um discurso de outrem, externo ao contexto, no contexto imediato. Afinal, “jamais algo foi dito pela primeira vez. Fala-se então de intertextualidade para não ferir a suscetibilidade dos plagiários, e de comunismo de idéias, para não qualificar o psitacismo intelectual. Eufemismos

cortesias que mascaram o essencial: o pensamento é uma tomada e a escritura, um saque.” (Schneider,1990: 36)

Guardado o devido distanciamento, em relação à radicalidade de Schneider, é relevante considerar que a **citação** muitas vezes é um recurso utilizado pelo autor para intruzir seu próprio discurso, a partir do discurso de alguém com quem se identificou, pelo menos, naquele momento ou sobre aquele tema.

Na análise do corpus que subsidia essa pesquisa, percebe-se que é bastante comum o uso de outros discursos. São variadas as formas de tal “uso”. Eis algumas:

a) CITAÇÃO COM NOMEAÇÃO DO ENUNCIADOR (verbo dicendi, dois pontos, aspas, etc.)

Exemplos:

[RED.023] Como dizia o finado Raul Seixas: *parados, com a boca escancarada, cheia de dentes, esperando a morte chegar.*

[RED.028] Diz Maurice Druon no livro **O menino do dedo verde**: *Não é com uma bofetada que explode de ira o seu semelhante, a maior violência é a que explode no coração.*

[RED.094] Já dizia Jesus Cristo: *amai-vos uns aos outros como eu vos amei.*

b) CITAÇÃO SEM NOMEAÇÃO DO ENUNCIADOR (o locutor tem o aval da comunidade)

Exemplos:

[RED.008] Existe um pensamento que diz: *toda a guerra é para construir a paz.*

[RED.064] Acredito na lei da Física que diz: *a toda ação corresponde uma reação.*

[RED.079] Um poeta escrevendo sobre o combate à violência deu-nos um conselho: *sêde como o sândalo que perfuma o machado que o fere.*

c) CITAÇÃO DE AUTORIDADE (a total ausência do enunciador): “dá a seu destinatário a ilusão de ser seu destinador”. (Maingueneau,1993:101)

Exemplos:

[RED.029] A máxima dos anos 60: *faça amor, não faça guerra.*

[RED.056] Sabemos que *cada povo tem o governo que merece.*

[RED.087] *O homem é resultado do meio em que vive.*

d) APROPRIAÇÃO (sem nenhuma marca de citação) “A apropriação identifica-se com a colagem: a reunião de materiais diversos encontráveis no cotidiano para a confecção de um objeto artístico (...) é uma interferência no circuito. Não pretende re-produzir, mas produzir algo diferente. (Sant’Anna, 1991: 48)

Exemplos:

[RED.016] Se existe maneiras judiciais, para que *fazer a justiça com as próprias mãos? Um erro não conserta o outro.*

[RED.058] Patrocinar a própria violência como arma de defesa é *colocar mais lenha na fogueira.*

[RED.066] O dia-a-dia reflete a angústia generalizada, a falta de amor e a luta pela sobrevivência. Porém, *amanhã há de ser outro dia.*

Exemplos como os que acabamos de mostrar não caracterizam plágio enquanto “ato de apresentar como seu trabalho de outrem”, obra alheia, mas sim um fato usual, juridicamente não problemático, até porque todos conhecem o que foi dito e, por isso, o autor não precisa explicitar a fonte. Do ponto de vista discursivo, essa consciência de que o outro certamente sabe não é posta

em primeiro plano. Cabe ao ouvinte, de um ponto de vista, e ao analista, porque afinal, dedica-se a isso, descobrir quais são os vários discursos nos discursos que analisa.

Fazendo minhas as palavras de Romualdo (1995) em sua tese de doutorado, introduzo mais um ponto de vista em relação à criatividade: “...todo discurso é criativo, em algum sentido (...) a criatividade é uma propriedade inerente à linguagem. No entanto, reconhecer no estudo da linguagem a importância da criatividade não pode implicar na negação da importância da repetição, em vários sentidos...”

Para encerrar este capítulo que trata especificamente do objeto de meu estudo - o clichê - e das diversas formas que o caracterizam, apresentarei uma redação, a fim de mostrar que nem sempre a utilização de ‘discurso do outro’ leva à produção de redações circulares, “clichezadas”.

[RED. 028]

Do ponto de vista filosófico “**violência gera violência**”, mas o homem moderno tem **sede de justiça**, face aos dissabores que constantemente vem sofrendo, e adota antigas sabedorias de seus antepassados: a lei do “**olho por olho, dente por dente**”.

O ser humano já nasce doentio, como consequência de uma vida muito atribulada, de lutas e guerras. A violência muitas vezes é gerada no seio da própria família. Essa, não tendo estrutura alguma, lança ao mundo sementes doentias que germinarão e darão frutos doentios, defeituosos, **árvores que não deram bons frutos**.

O mais sábio dos livros relata: “**ama o teu próximo como a ti mesmo**”. E o

homem pensa em matar, roubar, acabar com o próximo.

Pense nas crianças deficientes, mudas, surdas, da bomba de Hiroshima que fulminou uma nação. Qual o motivo de tanta violência, ceifando vidas, devastando corações?

A violência não deixará de existir, enquanto o homem não se conscientizar de que dependemos um do outro para sobreviver e que a violência não deve ter respaldo na violência e sim no sentimento. Diz Maurice Druon no livro *O menino do dedo verde* : **“não é uma bofetada que explode de ira o seu semelhante, a maior violência é a que explode no coração”**.

Mostrarei que nesta redação o clichê não se constitui apenas num lugar privilegiado de repetições, mas também serve para destacar as diferenças e a polifonia de discursos presentes nas redações, mesmo que só seja possível mostrar tal fenômeno minimamente. Quando se analisa os enunciados separadamente, somos impossibilitados de captar os movimentos interdiscursivos que se dão no nível do texto. Com a análise completa de uma redação, pretendo mostrar como os discursos dialogam em um texto.

Vejam que, logo na introdução, dois enunciados contraditórios são colocados em confronto:

[A] do ponto de vista filosófico, violência gera violência.

[B] o homem moderno tem sede de justiça.

O enunciado [A] representa o discurso contrário à violência. No entanto, tal enunciado vem associado à idéia filosófica, o autor querendo, talvez, transmitir uma ideologia utópica. Ao passar para o enunciado [B], o locutor muda de ideologia e se coloca, disfarçadamente, a favor da violência.

[C] o ser humano já nasce doentio

[D] a violência é gerada no seio da família (...) lança sementes doentias que germinarão e darão frutos defeituosos, árvores que não deram bons frutos.

Como encontramos, em uma mesma redação, discursos favoráveis e contrários à tese de que a violência deve ser combatida com violência, podemos caracterizá-la como uma redação heterogênea. Entretanto, se no interior da redação, ocorrer contradição como, por exemplo, nos enunciados [C] e [D], fere-se um dos princípios textuais, a coerência. Esse fato, porém, não é suficiente para se dizer que deixou de existir polifonia no texto. O que ocorre é que o redator não articula claramente os diferentes discursos.

Vejamos como se dá a contradição entre os enunciados acima:

Ao dizer que **o ser humano já nasce doentio**, dentro do contexto ora analisado, é igual a dizer que **o ser humano já nasce violento**. E, se o ser humano já nasce violento, é contraditório dizer que **a violência é gerada no seio da própria família**.

Além disso, outro aspecto relevante pode ser observado nesses enunciados; o de que eles estabelecem um círculo vicioso. Dentro dessa análise, podemos afirmar que existe ainda uma terceira ideologia nesse texto: a do conformismo: nada mais é possível fazer, o ser humano está predestinado a ser violento.

Esquemáticamente, é possível demonstrar como se estabelece o círculo vicioso:

FAMÍLIA	não tem estrutura
(presente)	gera violência no seu próprio seio
	são árvores que não dão bons frutos

FILHOS / sementes (futuro)	são doentias darão frutos doentios serão árvores que não darão bons frutos.
-------------------------------	--

FAMÍLIA

A semelhança entre os últimos enunciados de cada célula (família e filhos) faz com que a ação retorne sempre ao ponto de partida (família), fazendo um percurso que começa e termina no mesmo lugar: o homem nasce violento, alimenta a violência no seio da família, repassa a violência para seus filhos, que gerarão outros filhos violentos, que...

O parágrafo seguinte reforça ainda mais a existência de vários discursos no texto. Observemos os enunciados abaixo:

[E] ama a teu próximo como a ti mesmo

[F] o homem pensa em matar, roubar, acabar com o próximo

O enunciado [E] é introduzido por um recurso discursivo que descarta qualquer possibilidade de refutá-lo: **o mais sábio dos livros relata**. O locutor, ao lançar mão de um discurso dado como universal e, portanto, de conteúdo conhecido por todos, apela para a não contestação do mesmo. Em seguida, porém, no lugar de iniciar o próximo enunciado com uma conjunção adversativa (mas, porém, todavia,...), o que justificaria sua mudança de discurso, utiliza uma aditiva, fazendo com que os dois enunciados, mesmo sendo contrários, tenham uma certa proximidade. É como se o sujeito, dividido que é por natureza, procurasse contemporizar as contradições e as diferenças entre o que é dito e o que é feito.

Dessa forma, podemos concluir que o uso do clichê como recurso argumentativo não elimina, por si só, a monofonia. O que, com certeza, a elimina é a presença de mais de uma voz, mesmo que seja através de vários clichês, i. é, desde que apresentem ideologias diferentes.

O FEITIÇO VIROU CONTRA O FEITICEIRO.

4.1. A presença do ‘já dito’ nas redações

“Que tema oferecerá a todos os candidatos as mesmas condições quanto ao ‘ter o que dizer’? Só um tema com tal característica permitirá que se avalie aquilo e apenas aquilo que é objetivo da prova de redação: habilidade de redigir com correção, clareza e organização adequada de idéias.”
(Magda Becker Soares)

Quando, na apresentação deste trabalho, dizia que o objetivo primordial deste estudo baseava-se em uma dupla proposta - analisar as condições de produção que envolvem o processo do concurso vestibular e propor uma mudança na prática pedagógica dos professores, estava querendo encontrar resposta para os seguintes questionamentos:

- Por que é que o **lugar-comum** aparece tanto nas redações do vestibular?
- Por que é que o **já-dito** (o provérbio, o slogan, a citação, etc.) está sempre presentes nos textos?

A resposta veio após o estudo das condições de produção, o que inclui mecanismos da sociedade em que se vive, todo o processo do vestibular, o papel da escola e, principalmente, a imagem que o vestibulando faz do sistema escolar. A imagem que o vestibulando faz daquele que corrigirá seu texto pode induzi-lo a não tomar posições definidas, levando-o, inclusive, a criar um discurso neutro, o que o leva a “dizer sem dizer”.

A redação, conforme disse anteriormente, é o melhor lugar para perceber a subjetividade dos sujeitos nos textos. Entretanto, o monologismo existente na grande maioria das redações escolares é algo preocupante. Embora saiba que todo discurso é por natureza polifônico, as redações parecem algumas vezes não serem dialógicas. Não é possível perceber um processo interacional, com dois sujeitos.

Entretanto, a idéia do sujeito assujeitado, submetido ao aparelho escolar, não parecia ser muito convincente (não sei se por questões teóricas ou ideológicas). Era preciso, então, agora mais que nunca, agarrar-me à teoria da heterogeneidade. E ela mostrou que os sujeitos são divididos, diferentes e que, principalmente, são capazes de fazer certas manipulações com e sobre a linguagem, de explorar recursos de expressão, estratégias que marcam a subjetividade discursiva.

Ao construir um texto, o aluno necessita realizar algumas ações que serão responsáveis pelo sentido. Isso quer dizer que existe um sujeito que, em sua inter-relação com outros sujeitos, vai construir um texto sob a influência de vários fatores, como, por exemplo, as convenções sociais, as convicções, os conhecimentos partilhados e o jogo de imagens recíprocas.

O jogo de imagens, de acordo com Pêcheux (1969), representa uma série de formações imaginárias que designam os lugares ocupados pelos sujeitos. Ou seja, o produtor de um texto cria expectativas em relação à

recepção por parte de seu interlocutor - a escola, historicamente representada pelo professor.

Do quadro das respostas hipotéticas que os vestibulandos e os professores dariam num jogo de imagens, resumimos:

- a- o aluno planeja o que vai escrever para impressionar o professor;
- b- o aluno não deve contrariar a ideologia da instituição, representada pelo professor que tem o poder de julgar seu texto;
- c- o aluno fala de um assunto que a instituição escolheu para lhe testar e por isso ele tem que ser impessoal; não deve prejudicar sua imagem diante do corretor e tem que antever o que ele pensa sobre o assunto;
- d- o aluno é um candidato e tem que mostrar ao professor que aprendeu para conseguir aprovação;
- e- o aluno tem que mostrar para si mesmo que sabe, que aprendeu para passar no vestibular;
- f- o professor é o corretor e o seu papel é avaliar a competência dos candidatos;
- g- o professor avalia um texto cujo tema foi escolhido pela instituição que representa e sobre o qual tem o mesmo ponto de vista;
- h- o professor deve avaliar se o aluno assimilou o ponto de vista da instituição.

Essas respostas hipotéticas é que compõem o jogo de imagens feitas no momento da produção das redações no vestibular. A imagem criada pelo vestibulando a respeito daquele que corrigirá a sua redação pode levá-lo a não tomar posições definidas, a utilizar um discurso neutro, que é o que vimos em parte ao analisar as redações.

O fato de estar escrevendo numa determinada situação (prova de vestibular sob grande tensão, competitiva), sobre um tema imposto, dentro de

padrões previamente estipulados e, geralmente, para um avaliador que representa, ali, naquele momento, a imagem que o aluno tem da escola enquanto instituição, provavelmente construída ao longo do processo escolar, leva o vestibulando a acreditar que o seu discurso deve reproduzir o que a escola lhe ensinou. Como seu interlocutor tem características escolares, o estudante, na necessidade de mostrar que sabe, nega sua capacidade discursiva e cria sua imagem de texto, a partir das fontes que identifica com a imagem do interlocutor, isto é, relações sociais em que haja marcas autorizadas, padrão culto, etc.

Nesse sentido, o interlocutor acaba não apenas por impor-se ao locutor, mas também por ameaçar destruir o próprio papel de sujeito que este deveria ter numa relação intersubjetiva.

Portanto, o que vemos nos textos de nossos vestibulandos não chega a ser, nem de longe, um processo interacional. O aluno escreve não como um autor para um leitor, que vai concordar ou discordar de seu discurso, mas de acordo com a ideologia de quem vai corrigir seu texto. Todos sabemos que o processo interacional exige dois sujeitos, cada um com legitimidade para defender sua posição. É o que ocorre com os textos de jornal, por exemplo. A pessoa que escreve não está preocupada se o seu leitor vai concordar ou discordar do que ela escreveu; ela escreve segundo sua ideologia e quem lê concorda ou não. Esse é o verdadeiro sentido do texto escrito; esse é o seu modo social de circulação. Porém, na escola, é como se o aluno não tivesse legitimidade para defender sua posição. Adepta de um discurso monofônico em relação à produção escrita, a escola não discute pontos de vista, não mostra correntes, não propõe alternativas. Ao aluno resta apenas demonstrar que aprendeu as regras do jogo. Como seu único objetivo é ser aprovado, ele

procurará ser o mais impessoal possível, demonstrando que tem domínio de uma certa modalidade, porém mantendo-se à distância.

A ESCOLA

A escola que deveria conduzir o aluno ao aprendizado da escrita está, na verdade, produzindo uma contradição: se o aluno é instigado a escrever sobre um determinado tema, provavelmente, com base no jogo de imagens, não dirá o que pensa, mas o que acha que o professor quer ouvir.

O fato de estar escrevendo numa determinada situação, sobre um assunto que não escolheu, para um avaliador que representa a imagem que faz da escola (instituição), leva o aluno a acreditar que o seu texto deve reproduzir o que a escola lhe ensinou. Nessa hora, reprime-se a capacidade discursiva e considera-se apenas a forte imagem do interlocutor.

Osakabe (1982) alerta para o problema dizendo que o processo de escolarização hipertrofia duas características da escrita: sua fixidez - importante para garantir a interlocução à distância, e a tendência monológica - fruto das condições de produção em que o locutor não se faz presente, face a face, como na oralidade, mas como imagem do próprio autor.

O vestibulando passa, assim, a trabalhar com as conhecidas “estratégias de preenchimento”. Dizer que o vestibulando utiliza estratégias de preenchimento, segundo Lemos (1977) equivale a dizer que ele opera com modelos pré-existentes, produto de um esquema, sem nenhuma reflexão explícita sobre o tema proposto. O problema é gastar o espaço destinado e não estabelecer uma relação interativa de fato.

Está aí a responsabilidade da escola. Nela, o aluno parece não ter legitimidade para defender sua posição. Adepta de um discurso

tendenciosamente monofônico, principalmente em relação à produção escrita, a escola só tem proporcionado aos seus alunos demonstrar que aprenderam as regras do jogo.

Vejam agora como a redação aparece numa prática escolar, sob a ótica de Percival Leme Brito: “Em primeiro lugar está o fato da redação não ser mais uma atividade real de significação, mas uma atividade lingüística artificial. Na escola, a redação é um exercício cujo objetivo é treinar o aluno nas técnicas da escritura, que iriam desde o uso adequado das convenções da escrita (ortografia, concordância, acentuação, pontuação, etc.) até a concatenação lógica do texto (coesão textual). Em outras palavras, o aluno não lê o texto pelo valor que ele possa ter, nem o redige como um ato interlocutivo de fato, mas apenas como treinamento. Do mesmo modo, o professor não lê o texto; ele avalia a produção do aluno em função de seus erros e acertos.

Em segundo lugar está a absolutização do texto como coisa. Sem interlocução e sem sujeito, a redação passa de substantivo abstrato a substantivo concreto (Fiz uma redação! Joguei fora a redação de ontem!). Seu único fim é a correção (e por isso pode ser jogada fora depois que o professor deu a nota). É interessante notar que a palavra texto ficou reservada nesta história para aquilo que se encontra nos livros: o aluno lê textos e faz redações!” (Brito,1990:47)

O aluno que tiver a infelicidade de passar por uma escola com as características descritas acima certamente terá problemas com a redação no vestibular. É que a grande maioria das Universidades, se não todas, privilegia a produção escrita; seja através da redação ou das questões dissertativas, cujo objetivo é verificar se os futuros universitários sabem utilizar a escrita com certa competência.

Portanto, se a escola não considerar a finalidade primordial da redação (**escrever para quê?**) e continuar dando-lhe caráter puramente avaliativo, não podemos esperar resultados significativos a curto prazo. Quem trabalha com redação deve estar ciente de que a produção de um texto não depende do aprendizado de “dicas” e “macetes”, mas sim de uma convivência intensa com a língua escrita.

Se quisermos de fato alguma mudança, se não queremos esta escola que aí está, precisamos agir. “Se a escola quiser uma saída em relação à escrita, deve propor-se como objetivo criar condições para que o aluno possa constituir-se em autor, segundo um modelo que dê voz a todos os discursos (...) Esta é sobretudo uma forma democrática de ensinar: dar diversos pesos a discursos correntes e cabíveis segundo as circunstâncias (Possenti,1994:36)

Acreditar que podemos mudar o ensino, especialmente o ensino de língua portuguesa, é instituir a produção de textos como “ponto de partida e ponto de chegada” de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E, para que o processo de produção de textos seja eficiente, necessário se faz retomar Geraldi (1991:160-1) e levar em consideração o quadro de condições de produção por ele apresentado:

- “a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas);
- e) se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c), e (d).

A devolução da palavra ao aluno faz deste o condutor de seu processo de aprendizagem, assumindo-se como tal. Isso não quer dizer a decretação de um ‘nada a fazer ou a declarar’ para o professor. Fora isto, e teríamos a desconsideração pela palavra, o que significa, na verdade, uma não devolução da palavra ao *outro*. Ouvidos

moucos, a não escuta é na verdade uma não devolução da palavra; é negação ao direito de proferir. A não escuta do professor ou seu mutismo empurrariam a ambos, alunos e professor, à monologia”.

No caso do vestibular, esse quadro de condições de produção deveria ter razões suficientemente fortes para ser enfatizado, especialmente na escolha das estratégias que viabilizam os outros itens. Daí, dizer que o uso de ‘clichês’ nas redações do vestibular é uma estratégia discursiva. Relembrando que clichê, no caso ora analisado, pode ser qualquer uso de ‘já dito’, seja provérbio, slogan, frase-feita, chavão, ou uma citação usualmente utilizada.

OS TEMAS

Entre as condições de aparecimento do clichê nas redações do vestibular, estão os temas propostos. Seja porque, socialmente, são absolutamente de senso comum, seja pelo fato de que retomam, de alguma forma, os temas escolares. Essa questão faz com que busquemos novamente em Pêcheux o jogo das imagens: o aluno produz um texto levando em consideração a situação e as condições de produção exteriores ao texto. Todo enunciado, portanto, passa a ser resultado de uma estratégia daquele que fala (locutor) em relação àquele que ouve (interlocutor), no meio (lugar) e no momento (tempo) em que é produzido. As manobras que o vestibulando faz para dizer aquilo que ele acha que o professor quer ouvir é prova de que ele não se assujeitou. Não é possível que, ao sentar para escrever uma redação, o aluno entre num outro esquema e ache natural que escrever seja isso, que é assim que se faz, sem ter consciência de que está “jogando”.

Sobre os mesmos assuntos, provavelmente na rua, o aluno teria opiniões diferentes das que emitiu na redação; talvez diga coisas que não

ousou na redação, talvez tenha opiniões contrárias. Porém, com receio de não ser bem visto, por não reproduzir o discurso da escola, controla o que vai dizer, para não ser reprovado.

Assim, o vestibulando trabalha com “um conjunto de operações de preenchimento de uma estrutura previamente dada (...) Essa estrutura-esquema ou arcabouço-definível como uma articulação de posições vazias - seria preenchida com asserções genéricas ou específicas, construídas a partir das evocações que o título da redação possa sugerir”. (Lemos, 1977)

“Atos e não palavras!”

Entendemos, portanto que a hora não é apenas de reflexão; a hora é de ação. As causas do problema só podem ser conhecidas a partir de muita pesquisa. Não as “de gabinete” que têm como único resultado uma avalanche de porcentagens, mas as que vão buscar as causas na sua origem: na escola pública, cujos objetivos sociais se sobrepõem aos educacionais, na escola particular, preocupada em auferir lucros à custa da exploração maciça de alunos e professores; nos imediatistas “cursinhos”, na questionável seleção pelo vestibular.

O Vestibular, que indiretamente foi objeto de meus estudos, tem sido considerado, erroneamente, como a origem e o fim de todo o processo educacional. Isso deve-se à confusão acerca da duplicidade de papéis que lhe são atribuídos: instrumento de seleção e instrumento de mudança do sistema educacional.

A concepção que tem o vestibular como instrumento de mudança do sistema educacional consiste em sobrepor a seu papel de processo de seleção a função de instrumento normativo e orientador do sistema educacional como

um todo. Os que acreditam nisso dizem que o vestibular tem decisiva influência sobre os graus anteriores de ensino e que, dando-lhe tal ou qual caráter, conseguir-se-á tal ou qual efeito sobre o ensino de primeiro e segundo graus. Ora, essa é mais uma forma de não querer resolver o problema da educação. O Vestibular seleciona; e essa é outra questão a ser discutida em um outro momento (por que seleciona, como seleciona, para que e para quem seleciona). A escola não existe em função do vestibular, assim como o vestibular não pode ser espelho para as escolas. Parece-me que há uma inversão de atitudes: **a escola ensina o que o vestibular cobra** no lugar de **o vestibular cobra o que a escola ensina**.

A maneira como são organizados os currículos, a metodologia de ensino, a formação de professores, os processos de avaliação que o sistema educacional adota, confirma a crença de que todos os que entram para o primeiro grau são candidatos ao vestibular. Desta forma, o ensino nada tem a ver com o estímulo ao senso crítico e ao espírito da descoberta.

A introdução da prova de redação no vestibular não deveria ser o único fator que estimula as escolas a trabalharem com produção de textos. Como já vimos nos capítulos anteriores, tanto a inclusão da redação nos exames vestibulares, quanto a produção de textos escolares deveriam ter objetivos diferentes.

É natural que muitos estejam insatisfeitos com um vestibular cujo único efeito real é distribuir vagas. O principal problema, penso, continua não sendo este. Talvez uma mudança no conteúdo pudesse altarar um pouco mais profundamente a situação, aliada à eliminação de um dos pólos que produz o círculo vicioso. A escola média vem perdendo sua credibilidade, justamente por ter se afastado de seus princípios. Refiro-me aos treinamentos feitos nos chamados “cursinhos”, onde os alunos se dedicam apenas a duas ou três

disciplinas exigidas no vestibular; é de fato um adestramento nos conhecimentos representativos das grandes áreas do saber, conhecimentos para uma carreira ainda a seguir. Da deformação da escola, chega-se à deformação dos alunos, tornando-os muitas vezes irrecuperáveis, inclusive para trabalhos universitários.

Analisando temas de outras Universidades do país (ver tabela em anexo), em períodos diferentes (de 90 a 95) observaram-se algumas características, que passo a relatar:

- a) a dissertação é o tipo de texto mais solicitado, em muitos casos, ele é o único;
- b) a narrativa vem em segundo plano e normalmente com orientações sobre sua estrutura;
- c) a carta é pouco solicitada (a UNICAMP é a única instituição que a adota com uma certa regularidade);
- d) o manifesto, o memorial e outros tipos de texto têm percentual baixíssimo;
- e) a grande maioria das universidades adota a inclusão de textos ilustrativos como subsídios à escrita;
- f) muitas universidades que não adotavam a prática da coletânea de textos passaram a incluí-la a partir dos dois últimos anos;
- g) poucas universidades adotam o sistema de questões dissertativas no lugar da prova de redação;
- h) um número considerável de universidades acrescenta figuras aos textos escritos, como contribuição à reflexão e a argumentação;
- i) quase todas as universidades privilegiam sua região, propondo, pelo menos, um tema regional;

j) a maioria absoluta leva em consideração os acontecimentos do momento;

k) os textos que acompanham os temas são, geralmente, retirados de revistas e/ou jornais de grande circulação no país;

l) os poemas costumam fazer parte da coletânea e os poetas mais citados são naturalmente os que têm maior alcance nacional;

m) além de recorrer aos poetas, muitas instituições recorrem aos filósofos, sociólogos, compositores, escritores e pensadores de modo geral;

n) os provérbios e as frases feitas também povoam, com certa frequência, os temas;

Seria impróprio dizer que os temas propostos são o único responsável pelo uso abusivo dos clichês, porém somos obrigados a afirmar que uma escolha mais criteriosa dos temas, dos tipos de texto e, sobretudo, a apresentação de uma coletânea, a fim de subsidiar a argumentação do vestibulando, diminuiria, com certeza, a utilização de clichês e melhoraria aspectos como a progressão textual. O que garante que a opção feita por um determinado tema não é aleatória é o pressuposto de que não há escrita sem leitura, sem reflexão, sem a adoção de um ponto de vista ou um desejo de se manifestar a respeito de um determinado tema.

No caso das redações ora analisadas, além das condições de produção, deve-se considerar o fato de ter-se apresentado o tema em forma de pergunta; fato que, por si só, segundo Athayde (1995:206), leva os vestibulandos a limitar-se a um posicionamento maniqueísta: contra ou a favor. De acordo com o autor, tal procedimento empobrece a argumentação e induz o candidato a tentar adivinhar a posição do seu possível interlocutor. “Uma possibilidade de superação destas precárias condições seria apresentar uma série de textos que veiculem discursos diversos (e divergentes) em relação ao

tema proposto e, de alguma forma, fazer com que o candidato recupere cada um deles, estabelecendo um diálogo polifônico entre os diferentes pontos de vista na elaboração de seu próprio texto”.

Logo, a previsibilidade dos textos, no contexto do vestibular, não deveria assustar os professores. As contingências histórico-sociais inviabilizam, de certa forma, o aparecimento de textos “únicos”. Com certeza, leremos nas redações dos vestibulandos, solicitados a escrever sobre a violência, alusão aos elementos corriqueiros da nossa realidade, como o menor abandonado, o desemprego, os assaltos, o sistema penitenciário, a pobreza do povo, a injusta distribuição de renda. Esses são os elementos que integram nossa experiência e é por isso que as redações se compõem de argumentos recorrentes e de estereótipos relacionáveis ao tema.

Ao propor um tema para o aluno, o professor poderia criar as condições de um diálogo: o produtor sendo sujeito de suas ações e interagindo com um interlocutor que sabe que ensinar é criar espaços para fazer falar. Ao me referir a diálogo, faço-o dentro da teoria discursiva adotada, em que a ideologia tem a ver com o diálogo intertextual, isto é, com a idéia de que o aluno ponha na escrita vários textos em relação: o texto dele com o de outros, o do professor com o dele e o de outros. Tais relações intertextuais são mais completas que a mera relação dialógica e a questão do respeito pelo outro, embora essas questões sejam fundamentais, evidentemente.

O uso de clichês não cria necessariamente um texto circular. O que faz com que um texto não faça progredir sua informação é que seu autor não ousa explorar o clichê, o já-dito, o lugar-comum, a frase-feita. Se isso for feito, e nós sabemos que é possível fazê-lo, o aluno poderá “jogar” com os clichês; assim como fazem Chico Buarque, Luís Fernando Veríssimo e tantos outros.

Entretanto, a escola não joga esse jogo. Durante 11 anos, ela escondeu as cartas, trapaceou, blefou. Foi Cassino de um jogo só: **fórmulas para passar no vestibular**. Jogo de carta marcada (título, introdução, desenvolvimento, conclusão), tudo em trinta linhas, de preferência.

Tudo isso são sintomas de um trabalho equivocado feito pela escola. Trata-se, agora, de propor que a escola aceite outro tipo de jogo: *propor atividades significativas, pelo menos tão significativas quanto são as atividades de linguagem fora da escola*.

Não se trata de reprimir a utilização do ‘já-dito’ nas escolas; o melhor meio para exorcizar o clichê é dominá-lo, eventualmente refutá-lo. Cientes disso, poderemos então discernir o poder de sedução dos provérbios, dos slogans, enfim, poderemos repensar o pensamento que essas fórmulas pretendem nos transmitir.

O que podemos observar é que, geralmente, os fenômenos enunciativos, nos quais o locutor se apropria do discurso de outrem, fazem parte de uma opção do sujeito e podem inclusive estar marcando uma certa adesão ideológica. Normalmente, os enunciados utilizados são conhecidos de uma coletividade e têm o privilégio da autoridade. É o que confirma Maingueneau (1993): “Produzindo uma frase do Evangelho, por exemplo, sem indicar sua proveniência, um autor religioso faz expressar-se, por seu intermédio, uma voz da qual seria apenas o suporte contingente. As coletividades supostas pelas formações discursivas partilham um tesouro de enunciados fundadores, cuja figura extrema será o slogan, a divisa. Se não é necessário indicar-lhe a fonte, é justamente porque este nome é o nome do Ausente supremo, aquele sem o qual a coletividade que partilha o discurso não existiria ou não seria o que ela é.”

***ÁGUA MOLE EM PEDRA DURA TANTO BATE
ATÉ QUE FURA.***

*“Fidem qui perdit, perdere ultra nil potest”.¹
(Publílio Siro)*

Respaldada pelo provérbio e encorajada pela sentença, citados acima, concluirei minha pesquisa fazendo algumas considerações sobre o ensino e o vestibular, dando conta, assim, dos meus objetivos iniciais: conhecer as causas do problema levantado (uso de clichês em redações do vestibular) e interferir, sugerindo alterações nas práticas pedagógicas.

A primeira tarefa que me impus ao iniciar esta dissertação foi ler; ler o que fosse possível, para dar conta do meu objeto de pesquisa; a segunda foi discutir, trocar idéias com o maior número de pessoas interessadas no assunto. Ao final deste trabalho, percebo que, por mais que eu pudesse ter lido, por mais que tivesse tido a oportunidade de debater com outras pessoas sobre esses assuntos, ainda assim, tal trabalho seria insuficiente, diante da grandiosidade do problema que é o ensino da escrita. Por isso, meu trabalho não tem pretensões de ultrapassar uma modesta contribuição no vasto campo que é a pesquisa sobre a educação, no sentido mais especificamente escolar.

¹ Sentença de Publílio Siro que se traduz por: Quem perde a fé não pode perder mais nada.

As análises feitas nesta dissertação possibilitaram demonstrar que as condições de produção são responsáveis pelas estratégias discursivas utilizadas pelo vestibulando no momento da produção escrita e que só o fato de ser uma estratégia nos permite dizer que o sujeito que faz uso delas não pode ser um sujeito assujeitado. Isto posto, cabe retomar alguns pontos da trajetória que nos possibilitou chegar às conclusões acima.

A partir dos princípios teóricos da Análise do Discurso Francesa e suas noções básicas sobre discurso e sujeito, pretendeu-se fazer um estudo das condições de produção que envolvem o texto escrito e da polifonia (monofonia) neles existentes. Tal estudo pretendia encontrar uma teoria alternativa para a teoria do assujeitamento.

Através da teoria da heterogeneidade, foi possível concluir que todo processo discursivo comporta em si mesmo o “dado” e o “novo”, isto é, que todo discurso é basicamente interdiscurso.

No estudo feito sobre o vestibular, no Capítulo I, foram focalizados aspectos relevantes a respeito da redação, tais como critérios de correção e escolha dos temas. Nesse estudo, mostrou-se, por um lado, a aparente neutralidade do vestibular e, por outro, a injustiça com os menos favorecidos, aqueles que desde o início são discriminados por não poderem frequentar um “cursinho”.

No Capítulo II, iniciou-se um estudo sobre o lugar-comum no discurso, tendo como pano de fundo estudos feitos anteriormente sobre redações no vestibular que focalizaram aspectos como: circularidade, falta de progressão temática, previsibilidade textual, repetição, pertinência, etc. Constatou-se, então, que circularidade é um termo de difícil aplicabilidade, que a repetição pode ter uma função importante no texto escrito e que o alto grau de previsibilidade das redações do vestibular deve-se principalmente ao fato

de estarem relacionadas a um tema “clichê”, estereotipado pelo lugar comum (violência, amor, amizade, etc.). Confirmou-se desta forma, a importância das condições de produção e o jogo de imagem como estratégia discursiva. Ao apropriar-se do ‘já-dito’, o vestibulando está mostrando que assimilou o jogo da escola, ou seja, a imagem da escrita que a escola passou é aquela que lhe oferece modelos prévios.

Com o estudo dos clichês, no Capítulo III, e com a análise das redações, possibilitou-se uma abordagem sobre as formas cristalizadas como o provérbio e o slogan. O estudo dessas formas nos possibilitou trabalhar com as ideologias subjacentes aos textos e concluir que a generalidade dos provérbios e dos slogans não faz de seus usuários, necessariamente, indivíduos lineares e previsíveis, pois, mesmo sendo consideradas como “o discurso do Outro”, ao serem apropriadas como instrumento de argumentação, servem para manter o discurso individual. Ainda no Capítulo III, um rápido estudo sobre as paráfrases comprova que o que faz um produtor de texto ser sujeito do que diz não é o que ele diz, mas **como** ele o diz. E, nesse sentido, cada enunciado é sempre único.

Finalmente, chegamos ao ponto mais conclusivo desta pesquisa. No Capítulo IV, ao analisar a presença do ‘já-dito’ nas redações, possibilitou-se encontrar, pelo menos, duas causas para a abundante ocorrência do lugar comum. O estudo das condições de produção, incluindo mecanismos da sociedade em que se vive, de todo o processo do vestibular, do papel da escola, mostrou que a escola, através de um ensino equivocado em relação à língua escrita e os temas propostos no vestibular são os maiores colaboradores da avalanche de clichês encontrados nas redações de vestibulandos.

Concluimos que o fato de citar o discurso do Outro não faz com que o sujeito seja passivo, pois quando lança mão desse recurso o sujeito o faz em

benefício próprio, ou seja, ao reforçar a argumentação, o sujeito está exercendo uma atividade, o que, no mínimo, quer dizer polifonia de vozes, heterogeneidade discursiva.

Afinal, *mais vale um clichê na mão do que muitas palavras voando.*

SUMMARY

This work has as a corpus the compositions from the University Entrance Exam / 92, from the University of Rondonia - UNIR. The main analysis is about a great number of clichés found in the theme chosen for the University Entrance Exam compositions, “Violence should be combatted with violence”.

The use of clichés is covered, having as reference the French School of Speech Analysis, through the study of production conditions and the images game of Pêcheux (1969) and the theory of heterogeneity that establishes the existence of polyphony as a main feature for the speeches since Faucault, Bakhtin and Lacan.

The main objective of this research is to find the causes that explain the choice made by students and justify the use of clichés as a strategy of discourse.

Based on Bakhtin ideas (1929) about the categories of common ideology, in Maingueneau studies (1987) about the heterogeneity showed, on Jolles works (1930), Reboul (1975) and Schneider (1990) about simple ways and the use of simple places, it was possible to conclude that the use of clichés is due to the strategies used by students coming from the images (acquired at school) that he has of his audience and the text itself as an instrument of discourse in a specific circumstance.

On acquiring the discourse of others as an instrument for argument, one does not guarantee one’s own individuality. The fact of relying on one’s own discourse with authority, besides making one’s own discourse irrefutable, demonstrates that one is not passive.

The contributions of this study are above all suggestions of alteration of primary and secondary school education, especially to the Portuguese Languages teachers and the proposed themes for the University Entrance Exam, in order to stimulate the production of poliphonic texts.

KEY WORDS: 1. Speech Analysis 2. Composition (University Entrance Exam) 3. Clichés

ANEXO I

AS REDAÇÕES - NOTAS E TEMAS VESTIBULAR/92 - UNIR

Nota	Quantidade	Violência	Sonho	Ouro
30	08	03	02	03
29	03	02	01	-
28	20	16	01	03
27	07	05	02	-
26	13	10	03	-
25	25	21	01	03
24	15	09	05	01
23	17	13	02	02
22	33	19	06	08
21	18	10	05	03
20	94	71	12	11
19	20	08	06	06
18	65	48	08	09
17	31	23	04	04
16	51	32	06	13
15	120	86	20	14
14	36	25	06	05
13	63	42	17	04
12	118	80	25	13
11	52	27	16	09
10	234	161	47	26
09	132	77	39	16
08	251	166	59	26
07	153	105	35	13
06	487	312	126	49
05	428	241	148	39
04	195	120	48	27
03	191	107	74	10
02	139	70	55	14
01	59	37	18	04
00	227	120	77	30

Total Geral	Total Violência	Total Sonho	Total Ouro
3.305	2.066	874	365

ANEXO II

GRÁFICO 1

PREFERÊNCIA POR TEMA

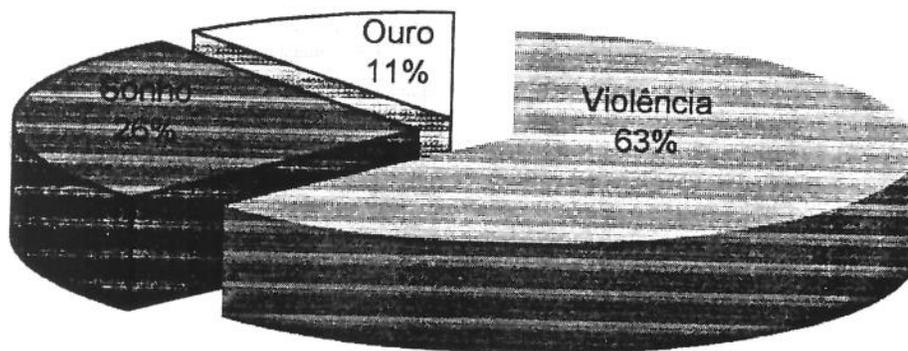


GRÁFICO 2

Nº DE REDAÇÕES POR NOTA

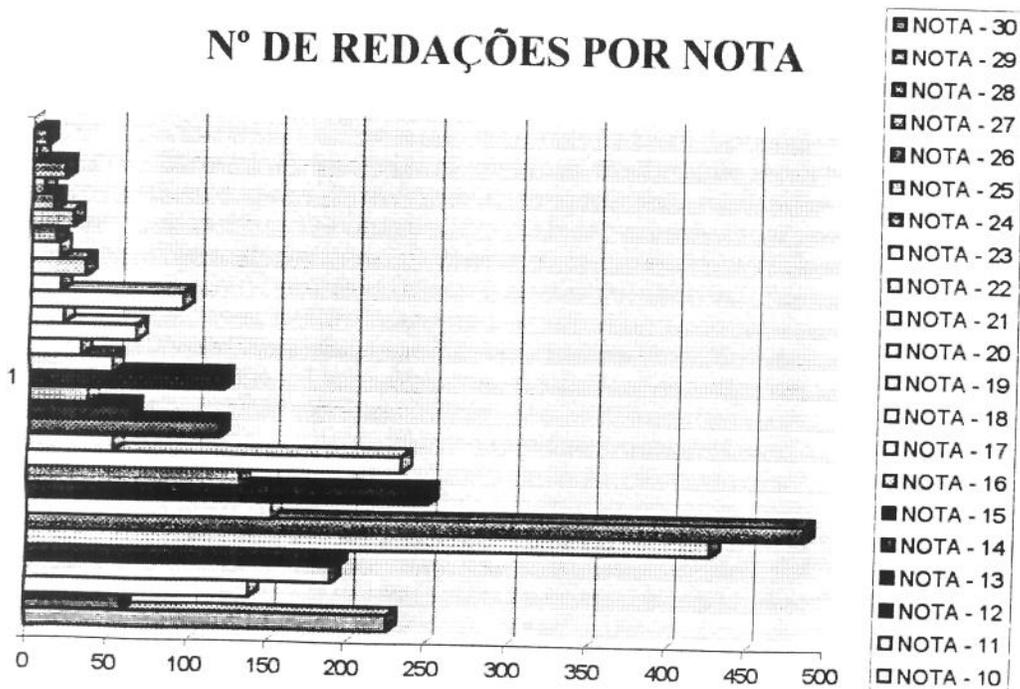
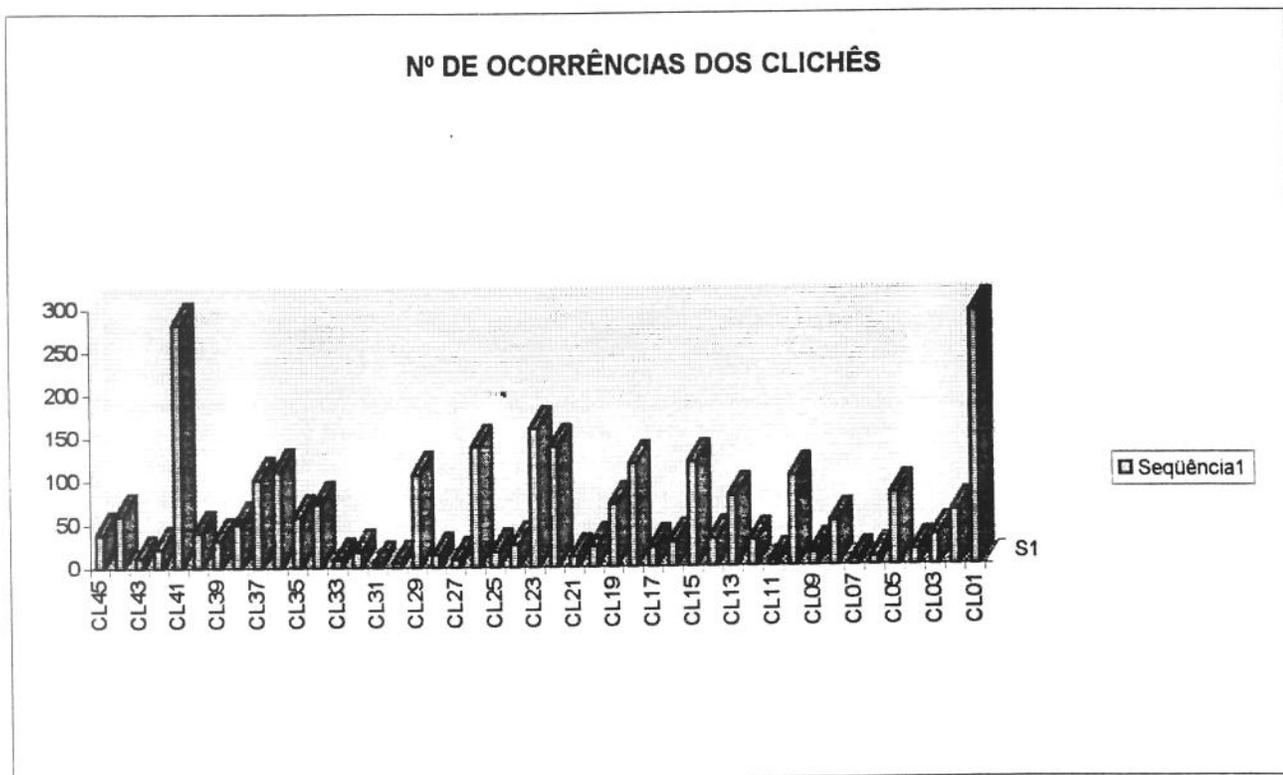


GRÁFICO 3



ANEXO III

TEMAS DAS REDAÇÕES DOS VESTIBULARES

<i>INST.</i>	<i>ANO</i>	<i>TEMAS</i>
UFAC (AC)	1990	1. Ore a Deus, mas continue nadando para a praia.
		2. Que medidas você tomaria para tornar mais humana a vida nas cidades?
		3. A injustiça, mesmo quando atinge um só, é uma ameaça para todos.
	1991	1. Tudo vale a pena se a alma não é pequena.
		2. Durante três milhões de anos vimos tentando proteger o homem contra o meio ambiente. Agora já é tempo de começar a proteger o meio ambiente contra o homem.
	1992	1. Quando não há mais esperanças, a única esperança é o combate pela paz.
		2. De vez em quando a gente precisa sacudir a árvore das amizades para caírem as podres.
	1993	1. É preciso viver, não apenas existir.
		2. Depois de tantos pacotes quem paga a conta sou eu.
	1994	1. Nas campanhas eleitorais, o discurso da maioria dos candidatos não foge às regras gerais da tradição política brasileira, cuja imagem preponderante é a de que o verbo prometer guarda relação inversa com o verbo fazer.
1995		1. O pior dos problemas da gente é que ninguém tem nada com isso.
		2. Agricultura: fator importante para o desenvolvimento de um país.
		3. A importância da RAÇA NEGRA na cultura brasileira
UNEB (BA)	1990	1. O papel da comunicação de massa em nossa vida apresenta 02 textos ilustrativos.
	1991	1. Os poderes da palavra enquanto fator de opressão e de libertação do ser humano. apresenta 01 texto ilustrativo.
	1992	1. A arte oferece-nos a única possibilidade de realizar o mais legítimo desejo da vida - que é não ser apagado de todo pela morte. (Eça de Queirós) com orientação para texto dissertativo.
		2. Relate, com os detalhes que sejam significativos, um fato

		que tenha mudado radicalmente a sua vida, ou que tenha contribuído de maneira incisiva para uma importante decisão. com orientação para texto narrativo.
	1993	1.a. O arrastão é uma contribuição brasileira à história da criminalidade. (Arthur Omar) 1.b. Aqui tudo parece que é ainda construção e já é ruína. Todo menino e menina no olho da rua. (Caetano Veloso) com orientação para texto dissertativo.
		2. Orientação para texto narrativo a partir de determinada situação.
	1994	1. Quem humilha brasileiro é brasileiro mesmo. com orientação para texto dissertativo.
		2. Orientação para texto narrativo a partir de determinada situação.
	1995	1. O diálogo é a melhor maneira de resolver conflitos; não a violência, que se torna uma via de mão única.
		2. Investir na formação do jovem é garantir o futuro de uma nação.
UnB (D.F)	1990	1. A importância dos meios de comunicação no processo democrático: manipulação ou esclarecimento? acompanha texto ilustrativo.
		2. A criança nos dias de hoje. acompanha texto ilustrativo.
	1991	1. Os avanços científicos dispensam compromissos éticos e morais em seu uso social? acompanha texto ilustrativo.
		2. ...um país que pouco reflete sobre si mesmo está condenado a repetir erros e a entrar em becos sem saída.
	1992	1. Com base nos dois fragmentos acima desenvolva uma dissertação. Observe que o primeiro texto situa o fato a tratar. O segundo fornece subsídios históricos, lingüísticos e culturais que você deve incluir na sua argumentação. TEMA: O Brasul - a criação de um Brasil do Sul. acompanha 02 textos ilustrativos.
		2. Você encontra aqui dois poemas para um mesmo tema. Compare-os e a partir deles produza um pequeno texto dissertativo sobre o amor.
	1993	1. Orientação para texto dissertativo com base no texto ilustrativo sobre informática.
		2. O papel da imprensa na sociedade. apresenta 02 textos ilustrativos.
	1994	1.O enigma da inflação: "Decifra-me ou devoro-te." apresenta 03 textos ilustrativos.
		2. Quando se fez a América: o inferno e o paraíso.

		apresenta 05 textos ilustrativos.
	1995	1. Vestibular: vestibulo, porta principal. Rito de passagem? apresenta 05 textos ilustrativos e figuras.
		2.A arte está nos fatos. acompanha fragmentos de 08 textos e 04 figuras.
	1996	1. Olhar: janela da alma, espelho do mundo. apresenta 03 textos ilustrativos e figuras.
UFC (CE)	1990	1. Os donos do Brasil se embalam numa falsa segurança. Pois se há um país desenganado, envergonhado de si mesmo, vencido, faminto, nu, doente, analfabeto, irritado, é este.(Rachel de Queiroz)
		2. Escreva um texto dissertativo sobre <u>O riso</u> . Abaixo você vai encontrar um objetivo e uma introdução para o seu texto.
		3. Elabore um texto narrativo, iniciado com o seguinte trecho: “A luz mortiça de um poste adensa sombras na rua deserta. Tudo é silêncio. Silêncio e calma. De repente, porém,
	1991.1	1. Apresenta 02 textos ilustrativos sobre a Televisão.
		2. Faça uma NARRAÇÃO na qual o trecho abaixo possa se encaixar (no começo, no meio ou no fim), sem sofrer nenhum corte ou modificação. “Abriu caminho aos tropeços, precipitou-se até o carro que o aguardava, pediu auxílio ao motorista.”
		3. Suponha que você é o autor da carta rasgada, referida acima. Imagine o seu conteúdo e reescreva a sua CARTA. apresenta texto ilustrativo.
	1991.2	1. Escreva um texto expositivo-argumentativo em forma de manifesto dirigido aos jovens, sugerindo a estes uma concepção de desenvolvimento que não ponha em risco a preservação da vida humana sobre a terra. apresenta 02 textos ilustrativos.
		2.“...nossa língua materna tem esta particularidade: são duas em uma, e a gente se entende, assim ou assado, usando-as alternadamente ou em mistura.”(Carlos Drummond de Andrade) apresenta orientação para texto narrativo.
		3. O brasileiro e a situação econômica do país. apresenta figuras.
	1992.1	1. Viver não é nada; continuar vivendo é que constitui ato de bravura.(Carlos Drummond de Andrade)
		2.O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia política. Não sabe o imbecil que da sua ignorância política nasce a prostituta, o menor abandonado, o assaltante e o pior de todos os bandidos que é o político vigarista, pilantra, o corrupto e lacaio das

		empresas multinacionais. (Bertold Brecht)
		3. Mas para quê Tanto sofrimento Se o meu pensamento É livre /.../? (Manuel Bandeira)
	1992.2	1. Os resultados da primeira etapa do Vestibular da UFC, divulgados recentemente, causaram surpresa, indignação e muita polêmica. Você, que foi protagonista do evento, pode agora LIVREMENTE desenvolver uma dissertação argumentativa, analisando as possíveis causas do fracasso de seus concorrentes.
		2. Da janela de sua casa, você divisa o mundo. Pessoas caminham. Acontecem coisas. Perto ou longe, há elementos da paisagem que chamam a sua atenção. Escreva a partir das sugestões acima.
		3. A noite cria fantasmas - o ruído de móveis que estalam, o som de passos na escada, o uivo de um cão, o assobio do vento...Escreva sobre o tema OS RUÍDOS DA NOITE .
	1992.3	1. Paradoxalmente, é nas grandes cidades em que se observa, de forma mais intensa, <u>a solidão do homem</u> . Analise as possíveis causas deste problema, desenvolvendo uma dissertação
		2. Imagine <u>uma manhã na feira livre</u> . Envolve-se neste mundo de cores, formas e movimento. Visualize os produtos expostos, sinta os aromas, perceba os movimentos e ruídos das pessoas. Descreva tudo isto na perspectiva de um observador atento e participativo.
		3. Chega um momento na vida em que ocorre um dilema. E agora, o que fazer? Imagine uma dessas situações e escreva sobre o tema <u>Uma difícil decisão</u> .
	1993.1	1. Imagine que, estando à janela de um apartamento, você percebe algo estranho ou surpreendente. Elabore a sua redação, narrando ou descrevendo o que você percebeu.
		2. São inúmeras as dificuldades para o jovem conseguir o seu primeiro emprego. Redija um texto, analisando essas dificuldades.
		3. Faça sua redação com base na idéia de que é muito fácil explorar o sentimento de religiosidade das pessoas.
	1993.2	1. Um dia de chuva.
		2. Um fato que marcou minha vida.
		3. A crise educacional brasileira no momento atual.
	1994.1	1. Redija um texto relacionando os versos abaixo com o contexto atual do País. "Dormia A nossa pátria-mãe tão distraída Sem perceber que era subtraída Em tenebrosa transações"

		(de Francis Hime e Chico Buarque, Vai Passar)
		2. Narre a história de uma família que foge da seca em busca de melhores condições de vida na cidade.
		3. Disserte sobre as possibilidades de desenvolvimento sócio-econômico do Estado do Ceará.
	1994.2	1. Narre um fato cômico acontecendo com você ou que você tenha presenciado.
		2. “Era feito aquela gente honesta, boa e comovida que caminha para a morte pensando em vencer na vida” (Belchior - Toquinho/Pequeno perfil de um cidadão comum) A propósito dos versos acima, redija um texto descrevendo o cotidiano e as aspirações de um cidadão comum.
		3. Escreva sua redação desenvolvendo o tema da seguinte frase: “...o futebol é, como o carnaval, um agente de confraternidade.”(José Lins do Rego. Poesia e Vida. Fôlego e Classe)
	1995.1	1. Escreva sua redação desenvolvendo o tema: As perspectivas do Brasil para o século XXI.
		2. Narre a história de um brasileiro que busca trabalho em país estrangeiro.
		3. Disserte sobre o tema: Os direitos da criança e do adolescente na realidade social brasileira.
	1995.2	1. Escreva um comentário, emitindo opiniões pessoais acerca das idéias contidas no trecho abaixo: “Foi pelo trabalho que a mulher transpôs, em parte, a distância que a separava do macho; é só o trabalho que pode garantir-lhe uma liberdade concreta.” (Simone de Beauvoir - 1908, O Segundo Sexo; tomo II)
		2. Imagine que você é editor de uma revista de grande circulação no País e que, freqüentemente, ela traz artigos voltados para a análise dos costumes do povo brasileiro. Escreva, para mais uma edição dessa revista, um editorial sobre uma moda ou modismo que esteja presente na vida de nossa juventude, nos dias atuais.
		3. A propósito do poema Minha Terra, de Manuel Bandeira, narre a história de uma pessoa que, após alguns anos longe da terra natal, retorna e a reencontra bastante modificada. acompanha texto ilustrativo.
	1996	1. Você vestibulando, está em busca do saber, da formação qualificada. Redija uma carta para o Ministro da Educação, defendendo a importância da formação universitária.
		2. Na Veja do dia 23/08/95, lia-se: Um cadáver no armário. Corpo de um professor é encontrado na casa de um empresário em bairro nobre de São Paulo.

		Narre um fato que poderia ter acontecido para dar origem a essa reportagem.
		3. Redija uma dissertação, para ser publicada em jornal, expondo suas idéias sobre o pensamento abaixo: O que a lagarta chama de fim do mundo, o mestre chama de borboleta. (Richard Bach)
UNIFOR (CE)	1990.1	1. A ambição e a vaidade impedem a convivência harmoniosa e pacífica.
	1990.2	1. É com esforço pessoal que traçamos o nosso destino.
	1991.1	1. Faz bem falar nas coisas que nos preocupam. É atirar um pouco delas fora de nós, ou vê-las com novos olhos.
	1991.2	1. Na paz, não menos que na guerra, há ocasiões para a prática de atos heróicos.
	1992.1	1. Governar é igualar possibilidades e eliminar diferenças.
	1992.2	1. Homem e natureza, dois valores que se integram para a harmonia do universo.
	1993.1	1. Do choque das idéias pode brotar a luz.
	1993.2	1. Depois que o rapaz saiu, a mãe dirigiu-se ao quarto dele, abrindo a porta, espantou-se com o que viu. Descreva o estado em que ela encontrou o quarto
	1994.1	1. Os médicos partem do princípio profissional de que viver é conservar a vida. Prá mim, viver é gastar a vida. 2. Ao ver aquele homem entregando a encomenda à minha empregada, não perguntei do que se tratava, porque imaginei que aquilo devia ser alguma idéia de minha mulher, que de vez em quando tem uma. (narração) Quando descobri do que se tratava...(continue a narração iniciada acima)
		3. Você entra num teatro vazio e depara com o palco em que, horas atrás, se representou uma peça para crianças. Descreva o que se vê nesse palco.
	1994.2	1. Nas leis do mercado, seremos nós a mercadoria? 2. Só, ontem o descobri atirado atrás de uns livros, o pequeno par de luvas pretas. Fiquei um instante a imaginar de quem poderia ser, e logo concluí que... Continue a narrativa iniciada acima.
		3. Você está na praia e vê chegarem os pescadores numa jangada. Descreva a cena, pensando num leitor que jamais a tenha visto.
	1995.1	1. Deitado(a) numa velha rede ele(a) me sorria com afeto. Com sincero afeto - pois foi assim que ele(a) me dedicou esta fotografia que agora revejo com tanta saudade. Lembro-me do dia em que... (continue a narrativa iniciada acima)
		2. Preocupações com a ecologia são preocupações com a paz.
		3. Você finalmente conseguiu abrir aquele velho baú, no porão da casa de sua avó. Descreva o que vai encontrando.
	1995.2	1. A lei pode mudar, a justiça não.

		2. Construa uma narrativa cujo último parágrafo seja o seguinte: como foi que isso pôde me acontecer, justamente na manhã da véspera de meu vestibular? Agora, só no próximo ano...
		3. Barulho estrondoso e incessante na rua. Vozeio da multidão. Abro a janela de meu quarto e presencio uma cena impressionante. Descreva a cena.
UFMT (MT)	1990	1. Orientação para texto dissertativo a partir de quadro estatístico. (Número de pessoas que concluíram Cursos de Nível Superior e número de pessoas que se ocuparam nas respectivas profissões.)
	1991.1	Três textos ilustram, cada um, um tema que deve ser escolhido pelo vestibulando. 1. Natureza (Umeru, índio Bororo) 2. Pessoas e coisas que não têm voz (Ferreira Gullar) 3. Aula de Português (Mandryk & Faraco)
	1991.2	1. Construa um texto, de caráter dissertativo, a partir da leitura dos trechos abaixo de canções muito cantadas por jovens de diferentes épocas. a. Prá não dizer que não falei de flores - Geraldo Vandré. b. Homem primata - Titãs. 2. Quino, um renomado cartunista argentino, associando as linguagens verbal e visual, criou a seqüência de quadrinhos abaixo. Após ler/observar os quadrinhos, elabore um texto dissertativo manifestando os possíveis significados que eles lhe sugerem.
	1992.1	1. "...as coisas não são uma coisa só, não são sempre a mesma coisa." apresenta 04 textos ilustrativos. 2. O quadro abaixo faz parte de uma pesquisa realizada em 1991, pela revista SUPERINTERESSANTE, em seis grandes capitais brasileiras. Leia-o. Colocando-se no lugar de um entrevistado, como você responderia às questões? apresenta texto ilustrativo.
	1992.2	1. Quatro textos ilustram a temática "EU". 2. Vestibular ou não? - (carta) apresenta 04 depoimentos de vestibulandos da FUVEST.
	1993	1. Coloque-se no lugar social do filho, Felipe Cleodon, e escreva ao pai explicando-lhe as razões que levaram um jovem como você a agir daquela maneira. Tema: Protesto dos estudantes em passeata contra a corrupção, a favor da ética na política. 2. Deste texto podem-se depreender inúmeros temas, polêmicos, merecedores de discussão, dentre eles o papel da

		imprensa numa sociedade democrática. Produza um texto, de caráter dissertativo, discutindo este tema.
		3. Produza um texto discutindo a relação entre os fatos que geram a produção do texto <u>Carta ao meu filho</u> (protesto dos estudantes contra a corrupção) e o trecho abaixo (letra da música de Ivan Lins e Victor Martins : “não fechei os olhos, não tapei os ouvidos, cheirei, toquei, provei, Ah! eu usei todos os sentidos. Só não lavei as mãos e é por isso que eu me sinto cada vez mais limpo!”
	1994	Neste Vestibular - 94, a CEV propõe como temas alguns daqueles que costumam “freqüentar” o cotidiano das aulas de Redação do 1 e 2 Graus. Escolha um deles e produza um texto com marcas dissertativas.
		1. Minhas férias inesquecíveis.
		2. Retrato de minha mãe (pai).
		3. O dia mais triste (alegre) de minha vida.
		4. Meu cão.
		5. Minha terra natal.
	1995	1. Observe atentamente a foto. Produza um texto que se constitua numa possível leitura dela.
		2. Direitos Humanos: uma questão muito séria.
UFMG (MG)	1996	As redações, da prova de Língua Portuguesa da UFMG, são cobradas em cada questão. Não há um tema para que o candidato disserte.
		1. Para responder às questões de 1 a 5, leia a seqüência de trechos abaixo, selecionada do texto “A crise de governabilidade.” - Nilda Teves Ferreira : Cidadania: uma questão para a educação, RJ; Nova Fronteira, 1993.
UFPB (PB)	1990	1. O valor da solidariedade.
		2. Um gesto de fraternidade.
		3. As vítimas da seca.
	1991	1. Sentir-se amado.
		2. A reparação de uma injustiça.
		3. Recomeçar do erro.
	1992	1. Retrato de uma pessoa querida.
		2. Recordar é viver?
		3. Do menino ao homem: uma aliança no tempo.
	1993	1. Um sonho desfeito.
		2. A felicidade: mito ou realidade?
		3. O perfil de um herói.
	1994	1. O sonho que me faz viver.
		2. Cidadania, receita de um Brasil novo.
		3. Não há caminho sem pedras.

	1994.1	1. Não há receita para viver. 2. Fidelidade: dever ou escolha? 3. Violência, um caminho da desumanização.
	1995	1. O estrangeiro: inimigo ou aliado? 2. Um dia muito especial. 3. A errante aventura de viver.
	1996	1. O sertão e o litoral: dois estilos de viver e de ser. 2. A face oculta da aparência. 3. A diversidade religiosa - um bem ou um mal?
UNICAP (PB)	1990	1. A máquina engoliu o homem.
	1991	1. Natal, com injustiça entre os homens, é Natal sem Cristo.
	1992	1. "Somos um país tropical, abençoado por Deus?"
	1993	1. Quadrinho de Quino, Mafalda. - o mundo está doente.
	1994	1. Orientação a partir de imagens e frases - poluição.
	1995	1. 150 milhões em ação. Porque a fome que ele tem não é de bola. - futebol e fome.
	1996	1. Orientação a partir de imagens e frases - o professor.
UFPR (PR)	1991	1. A tecnologia e a vida cotidiana apresenta um texto ilustrativo e instruções.
	1992	1. E agora, Brasil? apresenta um texto ilustrativo e instruções.
	1993	1. "O mundo compreendeu e o dia amanheceu em paz." (Chico Buarque e Vinícios de Moraes)
	1994	1. Você adotaria uma criança?
	1995	1. Cabelos grandes, brincos e tatuagens: o que simbolizam para os jovens? apresenta texto ilustrativo.
	1996	1. Escreva um texto de até dez linhas dizendo o que você pensa da argumentação da companhia de cigarros, que vincula valores positivos ("civilização", "liberdade") com uma atitude hoje profundamente negativa ("fumar"), para contestar a proibição do fumo em locais públicos fechados. apresenta um texto ilustrativo. 2. Escreva um texto (máximo de 10 linhas), em discurso indireto, apresentando o ponto de vista do fotógrafo sobre as relações entre o Primeiro e o Terceiro Mundo, respectivamente o "Norte" e o "Sul". apresenta texto ilustrativo. 3. Escreva um texto de até 10 linhas, que traduza para o leitor as informações nele contidas. (EUA importam mais café do Brasil) apresenta gráfico ilustrativo. 4. Escreva um texto de até 10 linhas para a seção Cartas da revista, manifestando sua opinião a respeito do tema:

		<p>Preconceito ou Autodefesa ? Assuma uma posição diante da polêmica e apresente argumentos a favor dela.</p> <p>apresenta 03 textos ilustrativos.</p> <p>5. Escreva um resumo, de até 10 linhas, do texto abaixo: O império da vaidade.</p> <p>apresenta texto ilustrativo.</p> <p>Obs.: Aqui não são 05 opções de temas para a escolha de um apenas; são 05 questões dissertativas que devem ser respondidas.</p>
UFPE (PE)	1991	1. DROGAS: coragem ou fraqueza?
		<p>2. Redija uma narração que termine com o seguinte parágrafo:</p> <p>E o resultado foi trágico: ele(a), por usar cocaína, perdeu quase todos os dentes, destruiu a cartilagem do nariz e pegou uma infecção numa veia onde injetava droga. Só mais tarde voltou à normalidade, cheio(a) de cicatrizes. Sobreviveu... E os outros tantos que não sobreviveram? (Adaptado de “Emoções no divã”, de Eduardo Mascarenhas)</p>
	1992	1. A criança. apresenta 04 textos ilustrativos.
	1993.1	1. O impacto social do avanço tecnológico. apresenta 01 texto ilustrativo -Veja.
	1993.2	Escolha uma das 06 frases grifadas para TÍTULO DA SUA DISSERTAÇÃO.
		1. Viver é melhor que sonhar.
		2. Há perigo na esquina.
		3. O sinal está fechado para nós.
		4. Estou encantado com uma nova invenção.
		5. O novo sempre vem.
		6. Ainda somos os mesmos. apresenta texto ilustrativo - Belchior- Como nossos pais.
	1995	1. UNIVERSIDADE PÚBLICA: para quem? apresenta 05 textos ilustrativos.
	1996	1. Um homem é um homem, independentemente da cor de sua pele, da sua idade, conta bancária ou fita na testa? apresenta texto ilustrativo. **Obs: As provas de Língua Portuguesa da UFPE incluem, além da redação, questões dissertativas.
UFPI (PI)	1990	1. A única maneira de realizar os sonhos é lutar por eles.
	1991	1.O homem tem o costume de deixar marcas de seus rastros. Se sua presença numa região ainda inabitada, por exemplo, traz esperança de desvendamento de seus mistérios, também

		é certo que existem os riscos de danos ecológicos resultantes de seus atos muitas vezes imprudentes.
	1992	1. No complexo mundo dos homens, é mais difícil ser solidário. apresenta texto ilustrativo.
	1993	1. Descreva um sítio que você tenha visitado, ou que imagina poder existir em algum lugar. Procure definir bem sua localização; o plano de fundo; os elementos mais próximos do observador e as impressões que a paisagem causa em quem a contempla.
	1995	1. O idoso, no Brasil, tem recebido a atenção que ele merece? apresenta texto ilustrativo.
	1996	1. A mulher de hoje enfrenta uma série de desafios. Como viver o cotidiano com garra, sem perder a graça? A partir de uma reflexão sobre a condição da mulher na sociedade contemporânea, desenvolva um texto dissertativo. apresenta texto ilustrativo.
UEPI (PI)	1990	1. Saudade, acri doce lembrança Que saudade da minha terra O rio de minha cidade
	1991	1. Amor e paixão A necessidade de amar O espírito e a matéria
	1992	1. Casamento, golpe do baú O desencanto da vida O sofrer, lição de vida
	1993	1. O sofrimento do homem do campo A sobrevivência no Nordeste Os benefícios do inverno
	1994	1. Uma noite de circo Uma desilusão Os colegas de trabalho
	1995	1. A resistência do sertanejo Uma história que vivi
UFRJ (RJ)	1990	1. No contexto da primeira eleição direta para Presidente da República no Brasil, depois de quase 30 anos, discuta, por meio de uma dissertação, a questão do cronista: palavra vale ou não vale? apresenta texto ilustrativo.
	1991	1. Que geração é esta, que não lê e disto nem se envergonha? acompanha cartum ilustrativo.
	1992	1. Você acha que os trabalhadores brasileiros merecem ouvir a frase: "o Brasil não tem jeito?" acompanha texto ilustrativo.
	1993	1. Disserte sobre o significado da notícia para aqueles que

UFRN (RN)	1994	sempre tiveram o super-homem como herói. apresenta figuras e texto sobre a morte do super-homem. 1. Em novembro deste ano, o Brasil ficou mais pobre: morreu Grande Otelo. Sua arte, sua graça, seu jeito maroto de interpretar a vida - tudo isso já é história.
	1995	apresenta figura e textos ilustrativos. 1. Favela e asfalto - dois mundos? apresenta texto ilustrativo.
	1990	1. Uma profissão do futuro.
	1991	1. A linguagem e suas funções.
	1992	1. TV brasileira: veículo de utilidade pública?
UFRGS (RS)	1990	1. Que revolução estamos vivendo? Que transformações estão acontecendo, das quais talvez nem todos nós estejamos nos dando conta? apresenta texto ilustrativo.
	1991	1. A significação especial que certas músicas têm para nós. apresenta texto com orientação.
	1992	1. As oportunidades de aprendizagem que viajar proporciona. apresenta texto com orientação.
	1993	1. A maneira como os grupos humanos lidam com a diferença e com a exclusão. apresenta texto com orientação.
	1994	1. Os critérios de inclusão em um determinado grupo e as razões pelas quais você não quer fazer parte dele. apresenta texto com orientação.
	1995	1. Dificuldades de comunicação e estratégias para superá-las apresenta texto com orientação.
USP (SP)	1991	1. Discuta a idéia central do conto de Wells, comparando-a com a do ditado popular "Em terra de cego, quem tem um olho é rei". Em sua opinião essas idéias são antagônicas ou você vê um modo de conciliá-las? apresenta texto ilustrativo.
	1992	1. Faça uma dissertação sobre o tema, concordando ou discordando do autor ou até mesmo assumindo uma posição alternativa. Em qualquer caso procure justificar a posição assumida. [uma vida sem memória não é vida] apresenta texto ilustrativo.
	1993	1. Este trecho do conto "A Igreja do Diabo", de Machado de Assis, descreve a necessidade que o homem teria de regras que lhe digam o que fazer e como se comportar. Uma vez conseguido isso, ele passaria a violar secretamente as normas que tanto desejou.

		apresenta texto ilustrativo e orientação.
	1994	1. Relacione os textos acima e redija uma dissertação, em prosa, discutindo as idéias neles contidas e apresentando argumentos que comprovem e/ou refutem essas idéias. [TV] apresenta 03 textos ilustrativos.
	1995	1. Relacione os textos e a imagem acima e escreva uma dissertação em prosa, discutindo as idéias neles contidas e expondo argumentos que sustentem o ponto de vista que você adotou. [liberdade] apresenta texto ilustrativo.
	1996	1. Escreva uma dissertação em prosa, relacionando os dois textos e expondo argumentos que sustentem seu próprio ponto de vista. apresenta 02 textos ilustrativos.
UFS (SE)	1990	1. Diante da rapidez das transformações, tudo parece envelhecer rapidamente: ao fim de poucas décadas, mal reconhecemos os ambientes, vestimentas, paisagens e cidades contidos em alguma foto ou filme.
	1991	1. O regime de comunicação atual - estradas de ferro, telégrafos, jornais, telefones, etc. - acarreta uma revolução em cada aspecto da vida, no comércio, na política, na educação, na sociedade e mesmo na mera tagarelíce, consistindo essa revolução sempre na ampliação e no aceleração do tipo de atividade humana.
	1992	1. Quem decide pode errar; quem não decide já errou.
	1993	1. O homem se fortalece em busca da vitória, ainda que não a alcance.
	1994	1. O vício da droga é, dos problemas atuais, o que mais afeta a juventude.
	1995	1. O Real: moeda nova ou novos tempos?
	1996	1. O movimento dos sem-terra: um movimento dos sem-pão?
UNICAMP (SP)	1990	1. Nossa sociedade de final de século e seus heróis. apresenta 05 textos ilustrativos.
		2. Escolha um dos trechos e, com base nos elementos nele fornecidos, escreva uma narrativa em primeira pessoa em que o narrador seja o detetive encarregado de investigar o caso. apresenta 02 textos ilustrativos e orientações.
		3. Escreva uma carta ao editor da revista VEJA comentando uma das duas cartas acima e argumentando contra os pontos de vista de quem a escreveu. apresenta 02 cartas com diferentes pontos de vista enviadas a revista VEJA.
	1991	1. Criança! não verás nenhum país como este! apresenta 07 textos ilustrativos.

	<p>2. Faça de conta que você é um escritor de ficção e, utilizando-se de um dos fragmentos oferecidos abaixo, elabore uma narrativa em terceira pessoa. apresenta 03 textos ilustrativos e orientações.</p>
	<p>3. Tomando como base as informações e opiniões contidas na coletânea abaixo, escreva uma carta a um congressista argumentando contra ou a favor da manutenção da obrigatoriedade do voto e solicitando que ele, na condição de representante do povo, defenda essa posição em plenário. apresenta 05 textos ilustrativos.</p>
1992	<p>1. Violência nas tribos urbanas modernas. apresenta 06 textos ilustrativos.</p>
	<p>2. Um rico empresário recebeu o bilhete acima, após o seqüestro de seu filho. Escreva uma narrativa relatando esse seqüestro e seu desfecho. apresenta cópia do bilhete e orientações.</p>
	<p>3.O texto acima discute episódios recentes da história do Brasil em que se misturam assuntos públicos e privados. a. Caso sua posição seja semelhante à da autora, escreva uma carta ao Sr. Fernando Collor de Mello tentando convencê-lo de que o exercício de funções públicas exige a capacidade de separar os fatos que são relevantes dos que não são relevantes para a vida nacional. b. Caso você discorde da posição da autora, escreva-lhe uma carta procurando convencê-la de que sua análise é equivocada. apresenta cópia do texto A perda da compostura de Marta Suplicy - Folha de São Paulo.</p>
1993	<p>1. Intolerância e preconceito: duas faces do mesmo problema. apresenta 07 textos ilustrativos.</p>
	<p>2. Imagine-se no papel de um jovem escritor e relate um dos episódios significativos da história dessa família. apresenta texto ilustrativo e orientações.</p>
	<p>3. Escreva uma carta, dirigida ao Sr. E.B.M., apresentando argumentos para convencê-lo de que está equivocado. Nesse exercício de argumentação, você deverá discordar, portanto, das opiniões que identificou na carta. apresenta cópia da carta (Painel do Leitor-Folha de São Paulo)</p>
1994	<p>1. A Ação da Cidadania Contra a Fome, a Miséria e pela Vida, conhecida também como campanha contra a fome, tem provocado numerosas manifestações contraditórias, reavivando uma discussão antiga sobre a validade da ajuda aos desfavorecidos. Redija uma dissertação sobre o tema: Dar o peixe ou ensinar a pescar?</p>

		<p>apresenta 10 textos ilustrativos.</p> <p>2. Redija uma narrativa de acordo com as orientações. apresenta texto ilustrativo e orientações.</p> <p>3. Empresários contrários ao monopólio e estatização.</p> <p>Suponha que você é o <i>ghost-writer</i> de um deputado que concorda (ou discorda) com os pontos de vista da reportagem, e que ele lhe encomendou um discurso para ser lido na Câmara. Escreva um texto que contenha argumentos favoráveis (ou contrários) aos pontos de vista defendidos na reportagem e que <i>tenha as características de um discurso</i> que o deputado faria diante de seus colegas na Câmara, para convencê-los a votar favoravelmente à mudança de alguns dispositivos numa eventual revisão constitucional (ou não alterar tais dispositivos)</p>
	1995	<p>1. Redija um texto dissertativo sobre o seguinte tema: Saídas milagrosas para a crise: solução ou ilusão? apresenta 10 textos ilustrativos.</p> <p>2. Construa um texto narrativo em que se tematize o relacionamento entre duas pessoas, o cruzamento de duas vidas. apresenta textos ilustrativos e orientações.</p> <p>3. a) Caso você concorde com a proposta do CONFEN, escreva uma carta ao Dr. Vicente Amato Neto, procurando convencê-lo de que ela pode de fato contribuir para evitar a disseminação do vírus da Aids.</p> <p>3. b) Caso você discorde dessa proposta, escreva uma carta ao Presidente do CONFEN, procurando convencê-lo de que ela não deve ser posta em prática. apresenta textos ilustrativos.</p>
UNIR (RO)	1990	1. Cativar significa criar laços
	1991	<p>1. Sem uma forte vontade nada se constrói de bom.</p> <p>2. É possível haver harmonia entre progresso e natureza</p> <p>3. No coração do homem residem o princípio e o fim de todas as coisas.</p>
	1992.1	<p>1. A vida é sonho?</p> <p>2. A violência deve ser combatida com mais violência?</p> <p>3. "Onde aparece ouro, o terrível ouro, imediatamente os homens em redor se entreolham com rancor e levam as mãos às facas".</p>
	1992.2	<p>1. "Todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos dessa Constituição". Parágrafo único - Artigo 1º da Constituição Federal.</p> <p>Este ano você escolhe os representantes do seu município, através de uma das formas mais democráticas de</p>

		participação: o voto. Elabore um texto dissertativo sobre a responsabilidade de votar bem.
		2. Estadistas de todo mundo reúnem-se no Rio de Janeiro para “salvar o planeta Terra da destruição. O que cada um de nós tem a ver com isso?”
1992.3		1. Nas horas difíceis, os olhos ficam cegos; é preciso, então, enxergar com o coração.
		2. Qualquer sentimento, se bruscamente cortado, deixa para sempre marcas na alma.
		3. O homem do século XV saiu mar a fora, em busca de novas terras; o homem atual lançou-se à conquista do espaço, em busca de novos planetas. Não seria melhor que o homem usasse seu talento e sua capacidade em benefício de si mesmo, procurando melhorar a vida em seu próprio mundo?
1993		1. A juventude é um tempo em que todos os caminhos estão abertos à sua volta; é necessário, pois, saber escolher por onde e como caminhar.
		2. Num regime democrático, a liberdade do cidadão está sempre ligada à sua própria responsabilidade.
		3. Para tornar-se um cidadão produtivo e capaz, a criança não pode ser abandonada ao seu próprio destino.
1994		1. O amor é um sentimento contraditório, mas atraente. apresenta texto ilustrativo
		2. O operário descreve sua vida cheia de sofrimentos e conflitos, entretanto essa problemática é diluída pelo discurso ideológico. apresenta texto ilustrativo.
		3. Eu: enigma indecifrável? apresenta quadrinhos “Strip tiras”.
1995		1. Futebol: sonho e emoção X dinheiro e poder apresenta 05 textos ilustrativos.
		2. Educação para todos - um direito a conquistar apresenta 03 textos ilustrativos.
		3. Índios, brancos, futuras gerações... Com quem fica a Amazônia ? apresenta 03 textos ilustrativos.
1996		1. Viver a liberdade. apresenta 02 textos ilustrativos.
		2. Vestibulando hoje, profissional no ano 2000. apresenta 03 textos ilustrativos
		3. Um futuro grávido de paz. apresenta 03 textos ilustrativos.



ANEXO IV

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

1992

1

REDAÇÃO

1. Leia os temas dados a seguir e escolha um deles.
2. Analise as idéias nele contidas e, com base nessas idéias, faça uma dissertação em que você exponha seus pontos de vista e conclusões.
3. A dissertação deve ter a extensão mínima de 20 linhas e máxima de 30, considerando-se letra de tamanho regular.

1º Tema

A vida é sonho?

2º Tema

A violência deve ser combatida com mais violência?

3º Tema

"Onde aparece ouro, o terrível ouro, imediatamente os homens em redor se entreolham com rancor e levam as mãos às facas."

BRASCUNHO

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. e POSSENTI, S. (1993). *Vestibular Unicamp - língua portuguesa*. São Paulo, Globo.

ALVES, Rubem (1993). *Estórias de quem gosta de ensinar*. São Paulo, Cortez.

ATHAYDE, J. Mário Cândido de (1995). *O discurso político em redações de professores: exercícios de leitura*. Dissertação de Mestrado, Campinas, UNICAMP-IEL.

AUSTIN, J. L. (1990). *Quando dizer é fazer - palavras e ação*. Porto Alegre, Artes Médicas.

AUTHIER-REVUZ, J. (1984). "Heterogeneidade(s) enunciativa(s)". in: *Cadernos de estudos lingüísticos*, 19, Campinas-SP, UNICAMP-IEL, pp.25-42 (trad. Hétérogénéité(s) énonciative(s))

BAKHTIN, M. (Volochinov) (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1992.

____ (1979). "Os gêneros do discurso". in: *Estética da criação verbal*, Tradução de Maria Ermantina G.G. Pereira. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

- BALTAZAR, Mauro Ferreira (1995). “Sobre o ensino da Redação”, in *UFV Debate*, 20, Viçosa, MG.
- BENVENISTE, Émile (1966). *Problemas de lingüística geral I*. Campinas, SP, Pontes, 1988.
- BERNARDO, Gustavo (1986). *Redação inquieta*. Porto Alegre, Rio de Janeiro, Globo.
- BRANDÃO, Helena. H. Nagamine (1991). *Introdução à análise do discurso*. Campinas, SP, Editora da UNICAMP.
- BRITO, P.L. (1983). “Em terra de surdos-mudos - um estudo sobre as condições produção de texto escolares”, in *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 02, Campinas-UNICAMP-IEL.
- ____ (1990). “A Redação, essa cadela”. in *Leitura Teoria e Prática*, 15, Campinas - UNICAMP-IEL.
- CAMPOS, M. T. R. A. (e outros). (1991). *Redação no vestibular - Texto & Ofício*. São Paulo, Viragh.
- CHAROLLES, Michel (1978). “Introduction aux problèmes de la cohérence des textes”. in: *Langue Française*, Paris: Larousse.
- CHAUI, Marilena (1985). *O que é ideologia*. São Paulo, Brasiliense.

DUCROT, O. (1987). *O dizer e o dito*. Campinas, SP, Pontes.

DURIGAN, J.A., ABAURRE, M.B., VIEIRA, Y.F. (orgs.) (1987). *A magia da mudança vestibular Unicamp: língua e literatura*. Campinas, Editora da UNICAMP.

ECO, U. (1979). *Leitura do texto literário: lector in fabula - a cooperação interativa nos textos literários*. Tradução de Mário Brito, Lisboa, Editorial Presença, 1983.

FIORIN, J.L. (1990). "Tendências da análise do discurso". in *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 19, Campinas, SP, UNICAMP-IEL, pp. 173-9.

FOUCAULT, M. (1969). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro, Forense - Universitária, 1986 (trad. de *Arquéologie du savoir*).

____ (1971). *A ordem do discurso*. Tradução de Sírio Possenti. Ijuí, FIDENE, 1973.

FUCHS, C. (1985) "A paráfrase lingüística: equivalência, sinonímia ou reformulação?" Trad. de João Wanderley Geraldi. in: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 08. Campinas, SP, UNICAMP-IEL.

GALLO, Solange Leda (1992). *Discurso da escrita e ensino*. Campinas, SP, UNICAMP-IEL.

GARCIA, Othon M. (1978). *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro, Ed. da Fundação Getúlio Vargas.

GERALDI, J. W., ROMUALDO, J. de A., OSAKABE, H. e POSSENTI, S. (1983). “A interlocução no debate político”. in: *Estudos Lingüísticos, VII*, Anais de Seminários do G.E.L. São Paulo, GEL - FAPESP; pp.131-149.

GERALDI, J. W. (1981). “Tópico-comentário e orientação argumentativa”, in Vários. *Sobre a estruturação do discurso*. Campinas-SP, UNICAMP-IEL, pp.63-85.

_____ (1990). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel-PR, Assoeste.

_____ (1991). *Portos de Passagem*. São Paulo, Martins Fontes.

HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, Ruqaiya (1976). *Cohesion in English*. London, Longman.

HENRY, P. (1975). “Construções relativas e articulações discursivas”. (Trad. de João Wanderley Geraldi e Celene Margarida Cruz). in: *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 19: 43-64, Campinas, UNICAMP- IEL, 1990.

JOLLES, André (1930). *Formas simples*. São Paulo, Cultrix.

- JÚNIOR, R.M. (1977). *Dicionário brasileiro de provérbios, locuções e ditos curiosos*. Rio de Janeiro, Borges e Damasceno.
- KOCH, Ingedore G. V. (1987). *Argumentação e Linguagem*. São Paulo, Cortez.
- _____ (1989). *A coesão textual*. São Paulo, Contexto.
- _____ (1993). “A atividade de produção textual”, in *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 24, Campinas; UNICAMP-IEL, pp. 65-73.
- LEMOS, C.T.G. de. (1977). “Redações no vestibular: algumas estratégias”. in: *Cadernos de Pesquisa*, 23, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, pp. 61-72.
- MAINGUENEAU, D. (1987) *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, SP, Pontes, 1993. (trad. de *Nouvelles tendances en analyse du discours*).
- _____ (1990). “Análise de Discurso: a questão dos fundamentos”. in: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 19, Campinas, UNICAMP-IEL, pp. 65-74.
- MARQUES, M. Celeste Said (1995). *Disputa de uma Reitoria: a cenografia dos discursos*. Dissertação de Mestrado, Campinas, UNICAMP-IEL.

- MIOTELLO, Valdemir (1996). *Um mito amazônico em narrativas de roda: repetição e mudanças nos processos enunciativos*. Dissertação de Mestrado, Campinas, UNICAMP-IEL.
- MOLLO, Suzanne (1978). *Os surdos falam aos mudos*. Lisboa, Presença.
- MONTEIRO, F. B. Moreira (1990). *Legislação referente ao concurso vestibular*. Fortaleza, CE, CCCV.
- MOREIRA, T. M. (1991). *A progressão temática na redação escolar*. Dissertação de Mestrado. Campinas, UNICAMP-IEL.
- ORLANDI, E. P. (1990). *Terra à vista - discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo, Cortez.
- ____ (1981). “Funcionamento e discurso”. in: Vários. *Sobre a estruturação do discurso*, Campinas, SP, UNICAMP-IEL, pp. 07-38.
- OSAKABE, H. (1979). *Argumentação e discurso político*. São Paulo, Kayrós.
- ____ (1982). “Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita”. in: *Leitura em crise na escola: alternativas do professor*. Porto Alegre, Mercado Aberto.
- PÊCHEUX, M. (1969). “Análise automática do discurso (AAD-69)”. in: GADET, F. e HAK, T. (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP, Editora da

UNICAMP, 1993, pp.61-161 (trad. de *Towards an automatic discourse analysis*).

____ (1990). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP, Pontes.

PÊCHEUX, M e FUCHS, C. (1975). “A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas”. in GADET, F & HAK, T. (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, Pontes, Editora da UNICAMP, pp.163-252.

PÉCORÁ, A. (1986). *Problemas de redação*. São Paulo, Martins Fontes.

PEREZ, José. (1961). *Provérbios brasileiros*. São Paulo.

____ (1961). *Provérbios sobre provérbios*. São Paulo.

POSSENTI, S. (1988). *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo, Martins Fontes.

____ (1981). “Sobre discurso e texto: imagem e/de constituição”. in: Vários. *Sobre a estruturação do discurso*, Campinas, SP, UNICAMP-IEL, pp. 39-62.

____ (1990). “Perguntas em torno de quatro temas”. in: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 19, Campinas, IEL, UNICAMP. pp. 97-115.

- _____ (1993). “O dado *dado* e o dado **dado**”. Apresentado em Seminários do Projeto de Aquisição da Linguagem. Campinas, UNICAMP-IEL. (inédito)
- _____ (1994). “Discurso, sujeito e o trabalho de escrita”. in NASCIMENTO & GREGOLIN (orgs.) *Problemas atuais da Análise do Discurso*. Araraquara, Unesp. pp. 27-41.
- _____ (1994). “A heterogeneidade e a noção de interdiscurso”. Aula ministrada no concurso de livre-docência, Campinas. (inédito)
- RAMANZINI, H. (1994). “O chavão abre muitas portas”. in: *Estudos Lingüísticos, Anais do GEL*, XXIII, Vol. II, Ribeirão Preto, SP, pp. 1207-1212.
- REBOUL, Oliver (1975). *O Slogan*. São Paulo, Cultrix.
- ROCCO, T.F. (1981). *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo, Mestre Jou.
- ROCHA, Regina (1995). *A enunciação nos provérbios*. São Paulo, ANNABLUME.
- ROMUALDO, J. de A. (1995). *Lugar comum: espaço da repetição e da criação*. Tese de Doutorado. Campinas, UNICAMP-IEL.

- SANT'ÁNNA, A. R. de (1991). *Paródia, Paráfrase & Cia.* São Paulo, Ática.
- SANTOS, L.M. e VALLE, M.S.R. (1987). "Falar e escrever são a mesma coisa?" in *A magia da mudança vestibular Unicamp: língua e literatura.* Campinas, SP, Editora da UNICAMP.
- SCHNEIDER, Michel. (1990). *Ladrões de palavras.* Campinas, SP, Editora da UNICAMP.
- SOARES, M. B. (1978). "A redação no vestibular". in: *Cadernos de Pesquisa*, 24, Fundação Carlos Chagas, SP.
- STEINBERG, Marta. (1985). *1001 provérbios em contraste - provérbios ingleses e brasileiros.* São Paulo, Ática.
- TEIXEIRA, S. A. (1981). "Vestibular: ritual de passagem ou barreira ritualizada?" in *Ciência e Cultura*, 12, SBPC.
- VAL, M. da G. C. (1991). *Redação e textualidade.* São Paulo, Martins Fontes.
- VIANA, H. M. (1976). "Flutuações de julgamento em provas de redação". in *Caderno de Pesquisa*, 19, Fundação Carlos Chagas, São Paulo.