

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

**RECORRÊNCIA DE ADVERBIAIS EM
TEXTOS DISSERTATIVOS ESCOLARES**

DIRCEU CLEBER CONDE

Florianópolis, março de 2000

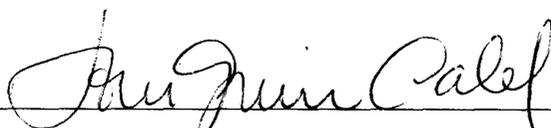
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

**RECORRÊNCIA DE ADVERBIAIS EM
TEXTOS DISSERTATIVOS ESCOLARES**

Dissertação de mestrado
apresentada à Pós-graduação em
Lingüística da Universidade
Federal de Santa Catarina, como
requisito parcial para a obtenção
do Título de Mestre, sob a
orientação da Professora Doutora
Terezinha Kuhn Junkes.

DIRCEU CLEBER CONDE
Florianópolis, março de 2000

Dissertação de mestrado apresentada à Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre, sob a orientação da Professora Doutora Terezinha Kuhn Junkes.



PROF^a. DR^a. LONI GRIMM-CABRAL

Coordenadora do Curso de Pós-graduação em Linguística



PROF^a. DR^a. TEREZINHA KUHN JUNKES

Orientadora

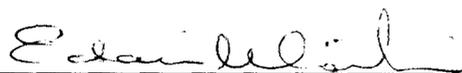
BANCA EXAMINADORA



PROF^a. DR^a. TEREZINHA KUHN JUNKES



PROF^a. DR^a. MARIA MARTA FURLANETTO



PROF^a. DR^a. EDAIR MARIA GÖRSKI



PROF^a. DR^a. NILCÉA LEMOS PELANDRÉ

Suplente

“Não digas, pois, no teu coração: A minha força e o poder do meu braço me adquiriram estas riquezas. Antes te lembrarás do SENHOR teu Deus, porque é ele o que te dá força para adquirires riquezas; para confirmar a sua aliança que, sob juramento, prometeu a teus pais, como hoje se vê.” (Deuteronômio, 8.17-18)

Dedicamos este trabalho Àquele que nos deu capacidade, força, esperança e sobretudo amor, ao Todo-Poderoso Deus.

AGRADECIMENTOS

- A Deus, a Quem dedico esta obra.
- Ao meu pai, Dirceu Conde (in memoriam), para quem sempre fui motivo de orgulho, mesmo em momentos de crise, com muito amor.
- À minha mãe, Maria Cleide, pelas lágrimas que a saudade fez verter e o retorno fez enxugar.
- À minha noiva, Márcia, que a despeito do meu retiro insular, soube me esperar, pacientemente, tal qual Penélope.
- À professora Terezinha Kunh Junkes pelas inúmeras leituras deste trabalho, pela orientação e pela motivação.
- Ao Isaac, meu “pai adotivo”, meu amigo e irmão na fé, ombro em que pude recostar minha cabeça e encontrar conforto amigo.
- Ao Pastor Israel, meu amigo, conselheiro na Palavra de Deus, e testemunha das minhas lágrimas, a quem devo muitas experiências em Cristo.
- Ao amigo, Neil Armstrong de Franco de Oliveira, que com pés bem firmados na Terra e na prática docente, ajudou na coleta de dados.
- À CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que fomentou esta pesquisa.
- À Pós-graduação em Linguística, pelo apoio e prontidão em sempre me atender.
- A todos os meus professores, que colaboraram e estão inscritos neste trabalho intertextualmente.
- Aos colegas, pelo companheirismo e pela amizade.

RESUMO

Neste trabalho, desenvolvemos um estudo sobre o fenômeno da "recorrência" concebido como uma operação que se repete, muitas vezes denominado "clichê" ou "chavão", encontrado nos textos dissertativos de alunos de um curso preparatório para o vestibular. Observamos que a estratégia de se iniciar o texto com expressões adverbiais do tipo "hoje em dia", "atualmente", "no Brasil" como primeiro elemento na primeira frase do texto – posição tópica – se fundamenta em aspectos cognitivos, argumentativos e sócio-interacionais do texto escrito. Por conta dessas observações, acreditamos que não se trata de uma recorrência "clichê", no sentido pejorativo que se costuma atribuir a essa estratégia, mas de uma forma de estabelecer um determinado efeito de sentido que pode ou não ser interessante para dada produção textual. Em outras palavras, acreditamos que essa estratégia não deve ser proscrita nem prescrita, mas aproveitada e estudada na produção.

Palavras-chave: *recorrência, estratégia, aspectos cognitivos, argumentativos e sócio-interacionais.*

ABSTRACT

The phenomenon of recurrence, conceived as a repeatable operation, sometimes called cliché or a platitude, is analyzed. Recurrence is found in the essay texts of students who are preparing themselves for the College entrance exam. The author noted that the strategy of beginning a text with adverbial expressions such as "nowadays", "at present" and "in Brazil", as primordial elements in the very first sentence, or rather, in a topic position, is based on cognitive, argumentative, social and interaction aspects of the written text. These facts show that they are not clichés in the pejorative sense normally attributed to this strategy. Recurrence is a way to establish a determined effect of meaning that may or may not be interesting for textual production of this type. The strategy should neither be proscribed nor prescribed. Its study is somewhat worthwhile and beneficial.

Key words: recurrence, strategy, cognitive, argumentative, social and interaction aspects.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
Capítulo I – Contextualização do Trabalho	
1. O fenômeno.....	3
2. As hipóteses.....	7
3. A metodologia.....	8
3.1 A seleção dos textos.....	9
Capítulo II – Fundamentação teórica	
1. O texto em evidência.....	12
1.1 A manifestação verbal.....	15
1.2 A argumentatividade.....	19
1.3 Macroestruturas e microestruturas – funcionamento cognitivo.....	22
1.4 O aspecto sócio-interacional.....	24
2. Sobre os advérbios.....	40
3. Sobre a topicalização.....	46
4. Algumas considerações de ordem teórico-metodológica.....	49
Capítulo III – Das condições de produção do texto.....	51
1. A questão institucional.....	54
2. O encaminhamento do trabalho do professor.....	62
3. As provas simuladas.....	75
3.1 Os textos utilizados nas provas.....	78

Capítulo IV – Os textos em análise.....	81
1. A materialidade dos textos.....	85
2. A argumentatividade.....	94
3. O aspecto cognitivo.....	106
4. O aspecto sócio-interacional.....	113
4.1 A recorrência como fruto do interdiscurso/intertexto com a mídia.....	121
CONCLUSÃO.....	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	131
ANEXOS 1 – Textos da apostila.....	135
ANEXOS 2 – <i>Corpus</i> – Textos produzidos pelos alunos.....	139

INTRODUÇÃO

A preocupação dos professores de língua portuguesa com a produção de textos ocupa boa parte de suas energias, e não é para menos, haja vista a importância que essa prática tem na vida do homem. Seja o texto oral, ou escrito, ele sempre é o suporte do enunciado e o meio pelo qual os seres humanos constroem a intersubjetividade, as relações sociais, seus pensamentos e ideologias. Dada a importância do texto escrito é que o tomamos como objeto de nossa análise.

A nossa vivência de professor de língua portuguesa proporcionou que nos deparássemos com uma série de problemas de escrita, alguns mais “graves”, outros menos e alguns que só existem na cabeça do professor, que imbuído de visões normativistas não vê a riqueza que o trabalho dos alunos contém. Decidimos optar por um tema-“problema” específico, por conseguinte, dentre os vários “problemas” encontrados nos textos dos alunos, um nos chamou a atenção e nos levou a questionar: Por que muitos alunos começam seus textos dissertativos com “hoje em dia”, “atualmente”, “nos dias de hoje”, “no Brasil”?

Nesta pesquisa, não só tentamos responder a questão, como também tentamos compreender como a incidência das mesmas palavras em determinados lugares do texto tem valor argumentativo e cognitivo, e ocupa um lugar importante nas relações sócio-interacionais em que surgem. Fazemos isso, porque não acreditamos que seja “errado” ou “certo” começar um texto com as expressões exemplificadas acima, mas porque elas nos dão pistas de como os nossos alunos textualizam e de como a linguagem escrita se efetiva em suas vidas. Isso porque o homem se dá a conhecer através do texto.

Para tal intento, este trabalho está dividido em quatro capítulos. No **primeiro**, expomos o nascimento da idéia para esta pesquisa, as hipóteses e a metodologia da investigação bem como a delimitação do *corpus*. No **segundo** capítulo, buscamos a sustentação teórica para embasar nossas reflexões. O **terceiro** capítulo está destinado à compreensão das condições de produção dos textos analisados. No **quarto** capítulo, à luz da teoria estudada, analisamos os textos que compõem o *corpus* e comentamos os dados.

Com este trabalho objetivamos refletir, sem preconceitos, sobre aquilo que muitas vezes tachamos de clichê, estereótipo lingüístico ou chavão, possibilitando que professores de língua portuguesa possam ver o fenômeno que estudamos não como um “erro” ou falta de originalidade daqueles que escrevem. Esperamos que este trabalho seja útil àqueles que estão interessados na prática de produção do texto.

Finalmente, devemos fazer a ressalva de que aquilo que muitas vezes tomamos por “clichê” está inscrito em nosso discurso como um elemento recorrente, consciente ou não, que os próprios professores de língua, se fossem também produtores de texto escrito, produziriam. Como nos arriscamos nesta pesquisa, os leitores poderão constatar que apesar de analisarmos aquilo que é recorrente no texto dos alunos, nós, igualmente, recorreremos com outras palavras, outras estruturas, ou outros “clichês” na nossa própria produção. Afmal, nenhum de nós está imune a determinadas cristalizações, o que podemos fazer é enxergá-las por outro viés.

CAPÍTULO I

Contextualização do Trabalho

1. O fenômeno

O presente trabalho tem como berço a escola, lugar social complexo e rico nas mais variadas temáticas. Seja na escola convencional, na escola preparatória (cursos pré-vestibular), ou na universidade, sempre nos deparamos ora com situações inusitadas, ora com a repetição de fatos que nos chamam a atenção. O fato com que nos deparamos não é novo, mas a maneira com que vamos olhá-lo é diferente. No entanto, nada melhor que a própria história de nossa prática pedagógica para dar mais detalhes sobre o nascimento desta pesquisa, bem como sobre seu desenvolvimento.

Certa feita, auxiliando um colega na avaliação de textos de alunos de um curso pré-vestibular, percebemos que, em aproximadamente 80% dos textos dissertativos, havia no primeiro parágrafo dos trabalhos – espaço determinado para a “introdução” –, quando não na primeira linha, expressões como *atualmente*, *hoje em dia*, *no Brasil*, e outras expressões com a mesma característica de adjunto adverbial, indicando a atualidade e o espaço social brasileiro. Diga-se de passagem que a “atualidade” se apresenta como algo indeterminado, ao qual podemos atribuir vários referentes temporais.

Normalmente, rotulamos esse fato como um clichê, um “vício” de escrita, e simplesmente dizemos aos alunos para evitarem tal artifício; isso implica fazer vistas grossas à maneira como os alunos refletem e textualizam.

Para esclarecer a questão, vamos expor a situação em que foram produzidos os referidos textos dos alunos para mostrar como se deu o nascimento da pesquisa. Os estudantes eram pré-vestibulandos; faziam parte do corpo discente dos cursinhos preparatórios; estavam prestes a enfrentar uma prova de vestibular – decisiva para suas vidas – e, por isso, tentavam aprender como construir um bom texto ou corrigir problemas de produção textual, com vistas ao bom rendimento na prova de redação. Para incitar os alunos a escreverem, normalmente os professores de cursinhos procuram temas que suscitam a discussão, que fazem parte da vida social (na mais ampla acepção do termo) e política dos estudantes. O mesmo faz a Universidade Estadual de Maringá. Eis o texto-tema¹ usado para o concurso simulado que avaliamos:

A lição de Peterossi

Luiz Alcade

Tenente-coronel da policia fala escancaradamente aquilo que todo mundo sabe: prisão no Brasil é coisa para os três “pês”: pobre, preto e prostituta.

Não é somente nas rampas de Brasília ou nas altas rodas da sociedade que a impunidade deixa suas marcas. Em pequenas cidades, os poderosos locais fazem suas próprias leis. O caso de uma adolescente que dirigia sem habilitação serviu para desmudar a máscara da impunidade que não é utilizada somente pelos Ségios Nayas da vida.

A jovem era sobrinha do prefeito, o que significou para os três policiais que cumpriam seu dever ao autuar a moça, uma punição (...) Os policiais Ariovaldo Orlandine, Luis Antonio Siqueira e Gilmar Aparecido Ramos gravaram a conversa com o tenente-coronel Antônio Peterossi, comandante da policia militar de Bragança Paulista, interior de São Paulo:

“Prisão é para quem? Para preto e pobre. Eu quero que vocês compreendam. Não é para tratar todos iguais.” (Tenente-coronel Antônio Peterossi. Revista “Isto É” de 18/3/98).

De um modo geral, as redações não fugiram do tema, tiveram os típicos problemas formais (regência, concordância, colocação de pronomes) e demonstravam alguns estereótipos sobre personagens da vida social brasileira de ordem ora preconceituosa “todo policial é violento”, ora idealista “todo pobre é oprimido, por isso deve ser libertado da opressão dos ricos”. Não alcançaram uma boa pontuação porque no conjunto de critérios da planilha utilizada, no campo intitulado “conteúdo”, não houve um bom desempenho, em virtude de os

¹ Chamamos de “texto-tema” um texto ou uma coletânea de textos que trazem a temática para ser abordada. essa prática visa a avaliação da compreensão do texto, através da resposta do aluno ao tema.

textos não avançarem no desenvolvimento temático, ficando em abordagens tangenciais ou parciais.

Diante do assunto contemplado para a produção, os alunos redigiram um texto dissertativo², abordando a temática da impunidade para com os poderosos e influentes; em outras palavras, abordaram os dois pesos e as duas medidas existentes no cumprimento da lei. É fato sabido que a prática da impunidade como a dos privilégios não é uma exclusividade brasileira, e, principalmente, um problema só da atualidade. No entanto, os alunos iniciavam seus textos com as fórmulas *hoje em dia*, *atualmente* e *no Brasil*, fazendo pressupor serem os problemas próprios do país e da “atualidade”. Para ilustrar melhor, podemos ver os seguintes exemplos³:

(1) **Atualmente no Brasil** as leis não estão sendo cumpridas, a cada dia que se passa a impunidade toma conta dele.

(2) **Atualmente** a punição **no Brasil** está gerando graves problemas para a sociedade, tais como: menores dirigindo sem carteiras, e talvez por um parentesco relacionado com a política, principalmente exercendo um cargo, nada ocorre com essa pessoa.

(3) Existem **hoje em dia** pessoas na sociedade brasileira que por ocuparem cargos superiores não seguem as leis como devem ser seguidas e são acobertadas em seus crimes.

(4) **Hoje** é muito comum pessoas inocentes que estão sendo presas por ter cometido ou não pequenos crimes, roubar e etc.

(5) **Nos dias atuais** pessoas são presas atoa ou por quase nada, enquanto muitas pessoas que deveriam ser presas ficam transitando livremente nas vias públicas.

(6) **No Brasil** um dos principais problemas é a justiça que na maioria das vezes não apresenta igualdade a todos os cidadãos e assim, a grande maioria privilegiada é a classe alta, ou seja aquela que possui melhor “status”.

(7) **No Brasil**, a impunidade é ainda arma gritante dos poderosos.

(8) **No Brasil**, prisão não é para todos.
[Todos sem grifo no original]

² Quanto à definição dessa tipologia textual e suas implicações nas condições de produção, trataremos mais adiante no capítulo 3.

³ Os exemplos são fragmentos retirados dos textos dos alunos, somente do primeiro parágrafo, transcritos tais como ocorreram.

Nesses poucos exemplos, observamos como é marcante o uso de adverbiais (entendidos como advérbios e locuções adverbiais) em posição topicalizada na frase. Julgamos ser de suma importância buscar uma explicação e uma compreensão para o fato, sem, contudo, ser tachativos e cercar de preconceitos o texto que se vale da repetição de tais estruturas. Devemos confessar que, no início da nossa prática pedagógica e também desta pesquisa, tínhamos uma visão um tanto normativista do texto, proscurendo o uso que chamávamos “clichês”, “estereótipos lingüísticos”, “lugares-comuns”, “chavões”. Mas, com o passar do tempo e o amadurecimento das leituras, construímos uma nova leitura dessas expressões. Assim, advertimos os leitores que, de modo algum, queremos ser prescritivos quanto à maneira de se iniciar um texto, mas mostrar uma abordagem diferente do fenômeno.

Outro aspecto de suma importância que deve ficar claro diz respeito à terminologia empregada na caracterização do fenômeno. Primeiramente, como não queremos desenvolver uma visão preconceituosa, não vamos utilizar os termos “clichês”, “estereótipos lingüísticos”, “lugares-comuns”, “chavões”, haja vista que cada um desses termos tem uma história e não se adequam à nossa realidade investigativa.

Vejamos porque: o termo “clichê” está associado a uma “imagem” literária que é “impressa” abusivamente, ela compõe aquilo que se estuda em estilística (cf. Camara Jr., 1974), essa característica se aplica também aos “lugares-comuns” e “chavões”. A idéia de “estereótipo lingüístico” não nos satisfaz, porque se trata de uma “impressão” superficial em que um conceito é tomado sem se levar em consideração a sua complexidade, dando a falsa impressão de que um determinado termo muito corrente está sendo bem empregado. Um exemplo: quando se trata levemente ou erroneamente conceitos como “significado” e “significante” no discurso dos lingüistas. Isso abre precedentes para outros estereótipos em várias ciências no que diz respeito a conceitos, como se falar “mais valia” no marxismo, em “representante” na semiologia, então teríamos estereótipos marxistas, estereótipos semiológicos e assim por diante.

Em virtude dos problemas terminológicos, convencionamos fazer referência ao fenômeno adotando a palavra **recorrência**, embora não seja um termo livre de qualquer preconceito; cientificamente pode ter um emprego mais satisfatório. Assim, teremos como recorrência a idéia daquilo que “volta a acontecer ou se repete a intervalos regulares ou irregulares” (Abbagnano, 1998 : 836). Mas é necessário não confundir o termo **recorrência** aqui empregado com a recorrência tomada em Charolles (1997:49). Pare este autor, o termo “recorrência” se refere a elementos anafóricos, contidos em um mesmo texto, tendo funções

de coesão textual. No nosso caso, a recorrência é uma operação repetida pelo mesmo indivíduo produtor de textos, em dadas circunstâncias de produção.

Os exemplos tomados acima não representam o *corpus* de análise, trata-se de uma coleta intuitiva que serviu para apontar o problema. O *corpus* desta investigação será melhor detalhado no item que versará sobre a metodologia.

Ademais, há muitos outros tipos de recorrência na modalidade de texto estudada, como, por exemplo, as fórmulas de início, tais como : “vem crescendo o número de casos...”, “é cada vez maior...”, “cresce a cada dia...”, ou fórmulas de conclusão: “conforme o acima exposto”, “conforme discutimos acima” e outras mais. Dada a profusão de tipos de recorrências que aparecem em diferentes lugares do texto, decidimos fazer o recorte metodológico tratando das recorrências de adverbiais circunstanciais de tempo topicalizados no primeiro parágrafo de cada texto.

2. As hipóteses

Colocadas essas observações, podemos elaborar algumas hipóteses-chaves que direcionarão nosso trabalho:

- (i) subjacentes à estratégia de recorrência da topicalização de adjuntos adverbiais, existem questões argumentativas, cognitivas e sócio-interacionais;
- (ii) dentre esses aspectos, destaca-se a intenção de chamar a atenção do leitor para o primeiro elemento da frase/parágrafo, veicular uma informação e promover a interação entre os interlocutores.

É por isso que para verificar essas hipóteses, desenvolvemos, no quadro teórico, uma noção de texto a ser adotada que contempla os aspectos materiais, argumentativos, cognitivos e sócio-interacionais, seguida das definições de advérbio e topicalização, porque foram imprescindíveis para o desenvolvimento da investigação. Essas hipóteses-chaves se desdobram no decorrer da exposição da pesquisa e vão se tornando cada vez mais particulares.

3. A metodologia

Para a presente pesquisa, sustentamos nosso ponto de vista através de um levantamento teórico (capítulo II), e analisamos o *corpus* mediante a perspectiva apresentada na teoria. Temos como ponto de partida a Linguística Textual para enveredarmos a outros campos complementares e indispensáveis para a compreensão do fenômeno, como ficará mais claro adiante.

O *corpus* para a pesquisa constitui-se de duas partes: o material didático utilizado pelo professor (apostilas e textos complementares) – porque se trata de elementos formadores das condições de produção de texto – e de 24 textos dissertativos colhidos em um curso preparatório para o vestibular, na cidade de Maringá, no Estado do Paraná. Como queríamos observar de que modo a recorrência se dava no mesmo sujeito informante, a coleta compreendeu duas etapas. Ambas aconteceram em situação de prova de vestibular simulada pelo curso preparatório, em um intervalo de 45 dias uma da outra e com temas diferentes para a produção. A prova foi aplicada pelo próprio professor da turma, bem como a escolha dos temas e do texto foram de sua responsabilidade para que nossa influência fosse a mínima possível. Ao todo, obtivemos quinhentos e vinte textos, dentre os quais escolhemos 24 (vinte e quatro), selecionando – conforme o item 3.1 logo abaixo – os textos em que surgiram as recorrências com **advérbios** e **locuções adverbiais** indicando tempo e espaço em posição **topicalizada no parágrafo introdutório**.

Sobre a primeira parte do corpus (o material didático) fizemos uma leitura que identificasse algum tipo de influência sobre a produção dos alunos. Já a segunda parte do *corpus* foi dividida em dois grandes grupos: 1ª. coleta e 2ª. coleta, em que foram comparados os textos considerando o mesmo sujeito e as peculiaridades de sua escrita em alguns aspectos que julgamos pertinentes ao fenômeno analisado.

A escolha do curso pré-vestibular deu-se pela fácil acessibilidade aos textos e pela possibilidade de podermos comparar os textos produzidos pelos mesmos autores. Outro fator também é a diversidade de alunos, oriundos de diferentes instituições de ensino e de classes sociais, o que assegura-nos implicitamente uma média sócio-cultural, conseqüentemente, os dados dessa pesquisa não são necessariamente aplicáveis a um só grupo, podendo dizer respeito a mais grupos envolvidos nas condições de produção semelhantes.

3.1 A seleção dos textos

Como a coleta compreendeu um número relativamente grande de textos (520), optamos por buscar nesse conjunto apenas os textos mais significativos que representassem o fenômeno. Ademais, algumas peculiaridades do contexto de coleta nos levaram a fazer uma triagem realizada em duas etapas e que relataremos agora.

A prova simulada, imitando o vestibular da UEM coloca temas para a produção de textos narrativos, tal tipologia não nos interessa, apesar de conter também recorrências, logo, foram retirados de toda a coleta trinta e um textos em virtude da tipologia. Ademais, a prova oferece mais de um tema para a produção dissertativa, no entanto, a maioria dos alunos opta por algum em específico. Daí o fato de nós nos concentrarmos apenas nos temas mais abordados pelos alunos, o que nos obrigou a separar quarenta e quatro textos que não estavam inclusos na maioria. Como a proposta era de se formar os pares de textos produzidos a partir a partir dos sujeitos informantes, fomos obrigados a colocar de lado mais 89 textos que não puderam ser agrupados porque não tinham seus respectivos autores nos dois momentos de produção. Contudo, nos 164 textos que ficaram de lado, também ocorreu algum tipo de recorrência, inclusive aquele que vamos analisar neste trabalho, isso demonstra que o fenômeno ocorreu em uma parte significativa de todo o material. Observemos a tabela abaixo que resume a primeira triagem:

Total de textos	520
Textos narrativos	31
Textos que optaram por temas distintos	44
Textos que não formaram pares	89
Total após a primeira triagem	356

Tabela da 1 – Primeira triagem

O total de 356 textos que tinham seus pares corresponde a 178 sujeitos. Nesse total encontramos 220 textos em que as recorrências surgiram em suas mais diversas formas, ou seja, no início dos parágrafos, no meio, no final do texto, indicando espaço, tempo, modalizações (como por exemplo: “Infelizmente o Brasil é um país de gente desonesta.”) entre outras. Conforme a nossa opção de observar apenas os adverbiais circunstanciais de tempo e espaço topicalizados, restou-nos apenas 58 textos, dos quais selecionamos

aleatoriamente 24 exemplares, com o objetivo de representarem não só o grupo dos 58 textos, mas também aqueles grupos em que ocorreram o fenômeno e que não formaram o par, bem como os outros textos que não abordavam o mesmo tema da maioria e que semelhantemente apresentaram recorrências.

Por outro lado, levamos em conta que trabalhar com um número reduzido nos permitiria maior detalhamento de alguns aspectos que a abordagem de um *corpus* muito extenso não nos propiciaria. Embora o aspecto quantitativo seja deveras significativa para o contexto geral da pesquisa, achamos por bem explorar mais os aspectos qualitativos dos textos, com o fito compreender as questões argumentativas, cognitivas e discursivas, porque servem a propósitos mais pedagógicos sobre o ensino-aprendizagem de produção textual

Por fim, restam 136 textos em que não surgiram qualquer tipo de recorrência identificável, o que representa em termos percentuais em relação ao total de 356, apenas 38,20%. restando 61,80% de textos com algum tipo de recorrência.

Observemos a seguinte tabela:

Textos que formaram pares	356
Textos em que surgiram recorrências em suas mais variadas formas	220
Textos em que surgiram as recorrências de adverbiais de tempo e espaço em posição topicalizada	58
Textos selecionados para a análise	24

Tabela da 2 – Segunda triagem

Em suma, para os propósitos analíticos aos quais nos lançamos, acreditamos que essa metodologia seja o suficiente, embora tenha as suas falhas, assim, a análise dirá o restante e confirmará a suficiência daquilo que estamos afirmando neste momento.

CAPÍTULO II

Fundamentação teórica

Neste capítulo, desenvolvemos alguns conceitos basilares para direcionar a análise dos dados: em um primeiro momento, abordamos a noção de texto, considerando seus aspectos material, argumentativo, cognitivo e sócio-interacional, considerando a maneira como a recorrência de elementos se dá no texto escrito sob algumas condições de produção; em um segundo momento, desenvolvemos alguns conceitos sobre adverbiais e topicalização, uma vez que os elementos recorrentes eram advérbios e se encontravam como primeiro sintagma e primeira informação do enunciado. Isso não significa que entendemos a topicalização como o simples surgimento de um dado sintagma no início do enunciado, o que ficará claro no item 3 deste capítulo.

1. O texto em evidência

O foco de atenção desta pesquisa é o primeiro parágrafo dos textos, apesar disso, contemplamos a necessidade de ver o texto como um todo de partes constitutivas e organicamente ligadas, o que lhe confere o caráter de texto. Por isso, fazemos algumas considerações a respeito das noções de “texto”.

Na mais geral acepção do termo texto, um gesto, uma pintura, uma música, podem ser chamados de textos. Talvez, o que possa agrupar essas diferentes formas de expressão é a sua materialidade, é o elemento físico indicial de que o homem possui linguagem, nas suas mais diversas modalidades. Sem o texto nem a própria reflexão sobre a linguagem poderia existir, enfim a propriedade da linguagem e o processo interacional concretizam-se através do texto.

É por isso que Bakhtin o elege como objeto de análise lingüística. Para ele, o modelo de linguagem é diferente do modelo empreendido pelo estruturalismo – que via os agentes da comunicação como seres que ocupavam ora posição ativa ora posição passiva no mecanismo da linguagem, privilegiando como objeto de estudos a palavra ou a frase. Para Bakhtin o objeto de análise lingüística deveria ser o texto compreendido em sua plenitude enunciativa, ou seja, compreendido como um momento irrepetível, formado por um contexto sócio-histórico particular. Em *Estética da criação verbal*, Bakhtin (1997) aponta alguns problemas sobre a visão estruturalista da linguagem, que relega o componente comunicacional ou faz dele simplesmente um pretexto para a troca de informação em uma postura cujos interlocutores são ora ativos ora passivos, como foi dito acima. Afirma o autor russo (idem, p. 290):

Nos cursos de lingüística geral (até nos cursos sérios como os de Saussure), os estudiosos comprazem-se em representar os dois parceiros da comunicação verbal, o locutor e o ouvinte (quem recebe a fala), por meio de um esquema dos processos *ativos* da fala do locutor e dos processos *passivos* de percepção e de compreensão da fala do ouvinte. Não se pode dizer que esses esquemas são errados e não correspondem a certos *aspectos* reais, mas quando estes esquemas pretendem representar o *todo* real da comunicação verbal se transformam em ficção científica.

Até Bakhtin, o texto era tomado como uma unidade comunicativa nos moldes de Bühler e Jakobson, base que servia para mecanizar o texto, não focalizando outros aspectos

que lhe são caros, como a argumentação, a interação social, as imagens pressupostas que interlocutores fazem de si. O posicionamento puramente estruturalista, coloca os interlocutores de um texto em uma posição passiva. Por outro lado, Bakhtin não tira o mérito dos esquemas estruturalistas, ele acrescenta a perspectiva social em oposição à perspectiva puramente mecanicista do processo comunicativo (idem, p. 290):

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso (...)

Essa postura coloca a comunicação ao pé de uma ação a dois sem ser polarizada, sem ter elementos estáticos, uma vez que estão organizados em um processo dialético de resposta ativa. Nessa perspectiva, o texto tem dois momentos de produção: quando é veiculado pelo locutor e quando é recebido pelo alocutário, tudo isso simultaneamente e dependendo de fatores sócio-culturais. Enfim, o que Bakhtin quer propor é uma nova visão de lingüística que contemple mais que a palavra, a frase ou o acúmulo de frases, ele quer propor uma lingüística baseada no enunciado, considerando o homem como produtor do enunciado. Assim, para o autor, o centro dos estudos sobre o homem deve ser o “texto” como expressão do enunciado (idem, p.329):

O texto (oral ou escrito) como dado primário de todas essas disciplinas [lingüística, filologia, literatura], e, de um modo mais geral, de qualquer pensamento filosófico-humanista (que inclui o pensamento religioso e filosófico em suas origens), o texto representa uma realidade imediata (do pensamento e da emoção) a única capaz de gerar essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento.

A preocupação do estudioso russo é colocar no centro das atenções o texto enquanto prova legítima de que o homem pensa, ou seja, é pelo texto que o homem se mostra, é por esse objeto que o homem se conhece e tem a convicção de que é racional. Na verdade, a defesa de Bakhtin está centrada em dizer que só se pode estudar o ser humano através do texto. Barros

comenta as afirmações dele, resumindo o salto que a lingüística estrutural dá em direção à lingüística textual na seguinte afirmação (1997 : 28):

Ao contrário do caminho empreendido pelos estudos lingüísticos, que tomaram a língua por objeto e começaram pela busca de unidades mínimas ou de unidades até a dimensão da frase, Bakhtin afirma que a especificidade das ciências humanas está no fato de que seu objeto é o texto (ou o discurso). Em outras palavras, as ciências humanas voltaram-se para o **homem**, mas é o homem como produtor de textos que se apresenta. Dessa concepção decorre que o homem não só é conhecido através dos textos, como se constrói enquanto objeto de estudos nos ou por meio dos textos, o que distinguiria as ciências humanas das ciências exatas (...)

Considerando os pressupostos de que o texto é produto humano e a sua estrutura é muito mais complexa do que o acúmulo de frases (como previam algumas teorias mais estruturalistas do texto) ou a simples inter-relação entre as frases, é que vamos tentar analisar o problema proposto no capítulo I. Portanto, para tornar nossa investigação mais consistente, tomamos a definição de **texto** dada por Koch (1995:20) e, a partir dela, exploramos determinados aspectos que são contemplados em nossa análise individualmente. Vejamos:

Poder-se-ia assim, conceituar o texto como uma manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos intencionalmente selecionados e ordenados em seqüência, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva como também a interação (atuação) de acordo com práticas socioculturais.

Essa definição, oriunda da Lingüística Textual (LT), apresenta a face de uma disciplina transdisciplinar, fato que podemos entrever na citação. Por isso, queremos destacar quatro aspectos da definição que se apresentam nessa perspectiva:

- 1.1 **materialidade manifesta** (manifestação verbal);
- 1.2 **intencionalidade argumentativa** (elementos lingüísticos intencionalmente selecionados e ordenados em seqüência);
- 1.3 **atividade cognitiva** (ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva);
- 1.4 **interação social peia linguagem** (interação de acordo com práticas socioculturais).

Esses quatro aspectos representam elementos que podem ser distintos, mas não separáveis em sua realidade integral e representam nessa definição o esforço de agrupar o melhor número possível de reflexões que dêem margem à compreensão das **condições de produção** do texto¹. Dada a complexidade que as condições de produção constituem queremos observá-las sob quatro aspectos distintos: os aspectos materiais, argumentativos, cognitivos e sociointeracionais da linguagem, sendo este último aspecto um gerenciador dos demais.

1.1. A manifestação verbal

Neste primeiro momento, versamos sobre a manifestação verbal, em duas instâncias: a primeira trata da materialidade do fenômeno em si; a segunda trata da apreensão da forma escrita pelo falante/escrevente.

Quando nos referimos à materialidade do texto não tratamos da impressão no papel, mas do que ela significa historicamente na sociedade. A impressão de um “m” serve para representar o fonema /m/, de forma semelhante o conjunto de grafemas “atualmente” serve para representar um conceito temporal em língua portuguesa. Assim, esses elementos físicos que impulsionam a manifestação da linguagem, no caso o texto escrito – dentre as várias formas de abordá-lo como objeto semiótico, por exemplo – podem ter dimensões específicas, que vão desde os traços determinantes de cada letra e a nossa recepção, apreensão e processamento desses traços, disposição do léxico, da frase, até o texto como um todo.

¹ Deve ficar entendido que as condições de produção a que queremos aludir não dizem respeito às propostas de Pêcheux (1993) em sua obra *Análise Automática do Discurso*, assunto que trataremos mais adiante, quando abordaremos as questões pertinentes às implicações discursivas. As condições de produção do texto devem ser entendidas aqui como todo e qualquer elemento que influencie o texto, seja em sua produção escrita, ou em sua produção de leitura.

Interessam-nos especificamente três partes dessa característica material do texto e que são condição para observar o objeto da análise:

- a) quais os adverbiais que figuram no texto (as palavras)
- b) em que lugar da frase figuram (frase)
- c) em que lugar do texto figuram (parágrafo).

Todos esses aspectos são indicio para a nossa abordagem, por isso são tratados individualmente.

Em um segundo plano, a apropriação do oral pelo escrito, quanto à manifestação verbal, se inscreve em um patamar sócio-discursivo, não se tratando de elementos signícos em sua relação simplesmente material como descrevemos acima. Para nós, é o material que intermedia o processo interativo da linguagem, por isso a sua profunda importância. Assim, passemos a discutir, então, alguns aspectos da apropriação do oral pelo escrito como parte complementar da questão da apropriação da linguagem oral.

Não são poucos os teóricos que abordam as diferenças e as relações entre as formas expressivas da língua oral e da língua escrita. Saussure (1975), no início do século XX, problematizou a questão:

Língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro; o objeto linguístico não se define pela combinação da palavra escrita e da palavra falada; esta última, por si só, constitui tal objeto. **Mas a palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada, da qual é a imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal;**(...) (p. 34) [grifo nosso]

A distinção saussureana parte do princípio de dois sistemas distintos, sendo a escrita dependente da fala e dada a condição “grafocêntrica” (cf. Gnerre, 1991) da nossa sociedade, ela acaba tomando *status* superior à fala. Não se trata, ao nosso ver, de se buscar a supremacia de uma ou outra forma expressiva, mas de compreender os papéis que cada uma desempenha no sistema social. Sem dúvida, o “ressentimento” de Saussure em relação à escrita é o mesmo que os defensores da supremacia da forma escrita alimentam contra a forma oral, as posições de combate são as mesmas, mas em *fronts* diferentes. A polaridade dessas posições pode ser vista com facilidade em nossa sociedade. Mesmo já passados mais de oitenta anos do

surgimento da Lingüística propriamente dita, e todas as suas contribuições para a discussão do problema existente entre escrita e fala, ainda resta a supremacia da forma escrita. No caso de nossa sociedade, a forma escrita – por mais “dialogica” e interacional que se pretendam as propostas curriculares – acaba reproduzindo as diferenças que a sociedade grafocêntrica alimenta, isso porque a escrita continua sendo lugar onde se estabelecem relações de poder, como afirma Gnerre (1991).

Não pretendemos nos alongar nas considerações sociais da escrita neste momento. Queremos tecer algumas considerações sobre a questão da fala e da escrita, que nos parecem interessantes para uma compreensão equilibrada dos dois sistemas. Nos apoiamos na perspectiva despolarizadora das posições, trabalhando mais especificamente com as questões do imaginário que o escrevente projeta sobre a atividade da escrita, como uma das formas da fundamentação da materialidade manifesta. Para tanto, nos baseamos em Corrêa (1997). Este autor apresenta três maneiras pelas quais o escrevente constrói o imaginário sobre a escrita, conforme sua apropriação do processo:

- 1) o falante/escrevente se apropria da escrita como imitação da fala termo a termo;
- 2) o falante/escrevente se apropria da escrita em seu status de código institucionalizado como modo autônomo de representar a oralidade;
- 3) a apropriação acontece pela circulação do escrevente pelo imaginário do que já foi falado ou lido.

Para o autor, essas três maneiras de apropriação surgem no texto, concomitantemente. Nós associamos essas três maneiras de apropriação a três práticas pedagógicas distintas no ensino/aprendizagem da escrita. A primeira nos lembra noções de alfabetização norteadas pelo representar a língua falada, como fotografia dela, em que os traços convencionais simbolizavam sons ou palavras inteiras. Essa é uma explicação de como afloram nos textos dos alunos as “marcas” lexicais e sintáticas de oralidade, ou de gírias, como forma de posicionamento do sujeito falante ante aquilo que ele acredita ser a “gênese de sua escrita”. Já a segunda perspectiva diz respeito à postura do escrevente em normativizar institucionalizando sua linguagem, de modo a responder às demandas institucionais: o ritmo empolado da frase, os léxicos eruditos, etc.. São estratégias que representam como a norma culta é vista e se torna prioridade na representação da língua falada, sendo a forma oral e a forma escrita

historicamente distantes uma da outra. Por fim, a terceira maneira da apropriação da escrita remete ao fator interdiscurso. Nesse aspecto, é considerado o que o escrevente, ao longo de sua vida, ouviu e leu, que aflora no seu texto refletindo a palavra do “outro”, normalmente um outro autorizado (ou autoritário?), muito presente no texto escolar. O autor conclui que a apropriação da escrita através dos três modos que compreendem um conjunto heterogêneo de apropriação, em que os registros “próprios” da escrita e registros próprios da fala estão em um *continuum* cf. Olson (*apud* Corrêa, 1997).

Essa tomada de posição exclui a dicotomia radical entre o sistema da fala e o da escrita para estabelecer uma dicotomia dialética que considera as semelhanças e diferenças de modo contínuo. Essa postura acaba por desencadear propostas mais equilibradas para se encarar o texto escrito com o devido distanciamento dos preconceitos gerados pela valorização ora de um ora de outro sistema.

A partir dessas considerações, nos sentimos à vontade para elaborar algumas hipóteses quanto ao surgimento de recorrências, considerando as três formas de apropriação propostas por Corrêa:

- a) a recorrência dos adjuntos adverbiais na posição tópica da frase viria do desejo de retratar a oralidade; (para isso, teríamos que considerar a topicalização dos adverbiais na oralidade)
- b) a recorrência se daria pela institucionalização do código escrito em determinada circunstância, propiciando a topicalização (a informação priorizada na linearidade da frase);
- c) a recorrência é discursiva, uma apropriação, pela aproximação da fala e da opinião do outro ou de todos.

Mediante essas hipóteses com relação ao *corpus* é que desenvolvemos a análise da manifestação verbal em suas instâncias **material** e **oral/escrita**, o que será exposto no item 1 do capítulo 4. Observada a manifestação verbal, podemos passar adiante e considerarmos outro aspecto da produção de textos: a argumentatividade.

1.2. A argumentatividade

Quando Aristóteles formulou a *Arte Retórica*, estava interessado em criar um método de análise para compreender como se dão os processos persuasivos, em vez de criar um manual de retórica. Foi a partir de suas observações que surgiram distinções entre gêneros do discurso², por exemplo: os discursos deliberativo, demonstrativo e judiciário, todos envolvidos no contexto grego de defesa pública. Não foi só nas primeiras incursões na distinção dos “gêneros discursivos” que o estudioso deu mostras de sua preocupação com a retórica, mas também no estilo, nas figuras de linguagem e na maneira de dispor as partes do discurso. O princípio da argumentação é então a persuasão e o convencimento, é fazer com que o interlocutor, ou melhor, o auditório responda ao discurso. Esse tipo de postura, empiricamente, já contemplava a resposta ativa do enunciatário. Perelman & Olbrechts-Tytecas (1970) retomaram os conceitos de Aristóteles e, em uma perspectiva contemporânea, deram novos impulsos ao estudo da retórica em *La Nouvelle Rhétorique*, abordando definições de argumentação, convencimento, persuasão, auditório. Vejamos o que diz Perelman & Olbrechts-Tyteca (1970:59) sobre a função da argumentação:

O fim de toda argumentação, como dissemos, é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses apresentadas a seu assentimento: uma argumentação eficaz é aquela que consegue aumentar essa intensidade de adesão de modo a desencadear nos ouvintes a ação almejada (ação positiva ou abstenção), ou pelo menos criar, neles, uma disposição à ação, que se manifestará no momento oportuno.

Somando-se a essa perspectiva argumentativa, queremos lembrar Koch (1993:19), para quem a definição da argumentação ganha outros tons que julgamos serem interessantes por contemplar outros aspectos que não só o convencimento e a persuasão. Para a autora:

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões.

² Para Aristóteles, “discurso” tem um sentido empregado na oratória: “designa a elocução pública que visa a comover e persuadir.” (Moisés, 1992)

Essa definição, ao nosso ver, completa a de Perelman & Odebrechts-Tytecas ao colocar em pauta a interação social mediada pela língua caracterizada pela argumentação. Assim, não basta demover o outro, através do convencimento, que é processo intelectual, ou pela persuasão, movimento emocional de adesão, para que haja argumentação. É necessário que existam condições sociais de interação que pressupõem valores sociais, imagens dos interlocutores, ou seja, todo um “código” responsável pelas relações entre os indivíduos e que permita que sejam influenciados e influenciáveis pela língua. Um exemplo disso seria o fato de um falante nativo de uma língua reconhecer o valor do verbo imperativo em determinada situação, bem como o valor que ele adquire quando é enunciado por X ou Y pessoa que desfruta de tal e tal posição. É o caso de um oficial ter o direito de dar ordens a um soldado – o contrário resultaria na quebra do protocolo social.

Passando do aspecto social da argumentação para o lingüístico, devemos observar que a prática social se vale de estruturas lingüísticas e de estruturas cognitivas em funcionamento para alcançar o convencimento ou a persuasão. Vejamos um exemplo cotidiano: se considerarmos que um “Bom dia!” mobiliza o outro para uma ação responsiva, isso caracteriza que o outro foi persuadido ou convencido a responder. Mesmo a intenção fática tem sua finalidade argumentativa, compreendida implicitamente: “Estou te saudando para que possamos iniciar uma conversa”. Assim, a argumentação, seja em qualquer nível de interação, existe em virtude das relações sociais e da obrigatoriedade de uma resposta, seja ela uma frase, um gesto ou mesmo o silêncio.

Há, ademais, outro argumento em prol de ver a língua composta por instrumentos argumentativos. Um exemplo disso seriam os **operadores argumentativos**. É interessante notar que esses termos, nas gramáticas normativas, são tidos como elementos sem uma classificação exata. Vejamos o que Koch (1993:105) comenta sobre o estatuto que eles possuem na NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira):

É importante salientar que se trata, em alguns casos, de morfemas que a gramática tradicional considera como elementos meramente relacionais – **conectivos**, como **mas, porém, embora, já que, pois, etc.**; e, em outros, justamente de vocábulos que, segundo a NGB, (Nomenclatura Gramatical Brasileira) não se enquadram em nenhuma das dez classes gramaticais.

Essa observação nos leva a fazer algumas reflexões. Os elementos que ficam de fora de uma categorização mais “exata”, nos termos de uma nomenclatura ou uma gramática normativa são os que mais dependem de um contexto. Se quiséssemos desenvolver uma gradação entre os termos, poderíamos notar que os elementos marginalizáveis são os mais suscetíveis de desempenhar papéis cruciais na argumentatividade dos textos. Não que um substantivo ou um verbo não o façam, mas os elementos marginalizáveis (conforme são vistos os adverbiais pela gramática normativa e pelas correntes lógicas) parecem desempenhar papéis cuja tonalidade confere ao texto mais que um simples acessório, para se tornar um elemento diferencial. Assim, interessa-nos compreender as relações efetuais de sentido argumentativo nas estruturas topicalizadas. Observemos as frases e a diferença de efeitos nelas contidas:

(9) **Atualmente no Brasil** as leis não estão sendo cumpridas. a cada dia que se passa a impunidade toma conta dele.

(10) As leis não estão sendo cumpridas, a cada dia que se passa a impunidade toma conta *dele*.

As gramáticas normativas classificam os adjuntos adverbiais (sintaticamente) como termos acessórios, mas, se compararmos as duas frases, vemos que o sentido da segunda fica comprometido, porque falta indexação para o pronome “ele” da combinação “dele”. Assim, o que era para ser acessório passou a ser imprescindível. Constatamos sentidos diferentes, denunciando que o elemento adverbial não é acessório, o que demonstra que fatores sintáticos são importantes para a compreensão desse caso, embora nossa análise não contemple aspectos sintáticos. Quisemos apenas mostrar que muitas vezes a noção de “acessório” na sintaxe pode prejudicar a significação do texto. Nessa perspectiva, uma marca como a topicalização do elemento adverbial deve ser vista como lugar em que se deixam mostrar relações pragmáticas e discursivas da língua em ação, e isso se concretizou como pudemos ver na indexação entre “Brasil” e “ele”, na frase (9).

Uma vez que acreditamos que todo enunciado linguístico tem intencionalidade, considerando, como parte material, desde a posição de determinado segmento na frase e no texto até a escolha lexical, e considerando também as condições de produção (intertextualidade, ideologia, esferas da atividade humana), acreditamos que a recorrência de determinada palavra em determinado espaço, como o caso da topicalização de adverbiais,

representa não só uma escolha acidentalmente coletiva, mas também uma intenção que se repete em vários escreventes, porque compartilham de um mesmo discurso e intertexto. É possível imaginar que o escritor da fase (9) tinha conhecimento de que “dele” retomaria parte do tópico e fecharia o sentido de sua frase, sendo assim uma parte importante e não acessória.

Ao nosso ver, a argumentação deve ser compreendida enquanto uma das finalidades da língua e que serve inclusive para elaborar determinados procedimentos no que diz respeito à interação, isto é, a argumentação faz parte do processo interativo, que por sua vez se dá sob determinadas condições, obedecendo ao gênero discursivo em que está inscrito o enunciado. Enfim, a argumentatividade não invalida qualquer visão interacional, mas colabora com sua fundamentação, uma vez que ela é peça fundamental na relações intersubjetivas.

1.3. Macroestruturas e microestruturas – funcionamento cognitivo

Um dos fatos que nos chamou a atenção para a análise foi que as recorrências estudadas, além de terem um lugar fixo na estrutura da frase, também têm um lugar definido no texto: o primeiro parágrafo. Outro dado a ser observado, além do lugar da recorrência nos textos, é a relação macro e microestrutural da recorrência. Para a compreensão da posição da recorrência, bem como suas relações semânticas conforme a noção de micro e macroestrutura, nos valem de algumas noções trabalhadas por van Dijk (1992). Devemos advertir que a obra desse autor é muito grande e que, infelizmente, corremos o risco de deixar algum aspecto de fora. No entanto, para os presentes propósitos, acreditamos que os conceitos que iremos tratar são pertinentes.

Van Dijk busca subsídios para sua teoria em Petöfi (*apud* Bernárdez, 1982) cujo foco é a relação entre a estrutura de mundo e a estrutura textual. Desse modo, ao tratarmos de uma narrativa simples, estaremos, por exemplo, reproduzindo as ações em níveis linguísticos, mas obedecendo às estruturas próprias do acontecimento (*frames*³ ou *scripts*). Esses conceitos explicam como nosso sistema de conhecimento é organizado, lembrando que cada cultura tem seus *frames* específicos. Ora em uma pequena narrativa como: “Quando eu cheguei ao cinema, fui barrado, não portava meus documentos” o *frame* contido nessa micronarrativa pode ser compreendido em três momentos: o primeiro é “chegar ao cinema”, o segundo é “ser barrado” e o terceiro é “esquecer os documentos”. Este último é condição para o segundo. O *frame* ou

³ *Frame* corresponde em português a estrutura.

estrutura se baseia em: esquecer os documentos \Rightarrow chegar ao cinema \Rightarrow ser barrado, ou seja, é a estrutura de mundo contida nesses três momentos distintos de um acontecimento em seu todo. Isso porque se trata do conhecimento de mundo sobre como atuar em diferentes situações. O que nos faz compreender essa narrativa é que em nossa cultura sabemos que o porteiro do cinema tem o direito de exigir documentos dos que querem entrar quando a sessão é imprópria para menores e se uma pessoa tentar entrar e ela aparentar pouca idade (mesmo que tenha o suficiente), se não comprovar sua habilitação para o intento, será impedida de assistir à sessão. É importante observar que nem sempre a ordem do mundo reflete-se na ordem do texto.

Em textos mais desenvolvidos, como seria o caso de um romance ou de um artigo jornalístico, Van Dijk propõe a noção de *episódio* como unidade significativa menor dentro do texto. O autor tem como princípio uma análise semântica abstrata do que seria o episódio, tratando-o como unidade de proposições que têm coerência no discurso, linguisticamente marcado, em que há um começo e um fim. Adentra nesse conceito uma noção de “unidade temática”, isto é, “(...) o episódio deve ser de algum modo ‘unificado’ e possuir certa independência relativa: podemos identificá-lo e distingui-lo de outros episódios.” (Van Dijk, 1992:102) E essa unidade temática é, por sua vez, uma seqüência de proposições de um discurso que podem ser subsumidas por uma macroposição¹. Assim, se aplicássemos esse conceito à nossa pequena narrativa e se quiséssemos estendê-la, poderíamos ter como episódio cada um dos momentos, **ir (chegar) ao cinema, esquecer os documentos e ser barrado** como derivados da ação maior “ir a cinema” (macroposição) e cada um desses episódios organizados em parágrafos diferentes.

No caso dos textos dissertativos escolares, a introdução é marcada canonicamente pelo primeiro parágrafo, como atesta o material didático utilizado pelos professores. Isso porque um “episódio é propriamente uma unidade semântica, enquanto um parágrafo é a manifestação superficial ou a expressão de tal episódio” (idem, p. 100). Conforme essa reflexão, podemos dizer que, na prática de produção de texto, os alunos, ao tratarem determinado tema (envolvendo seus *frames* em relação ao mundo) empregam como marcadores de primeiro parágrafo, além de sua posição gráfica, as recorrências, com alguma intenção. Todavia, a derivação de um tema depende de uma macroestrutura que transparece em uma microestruturura.

¹ Macroposição é a regra semântica que permite a derivação de um tema (ou macroestrutura) de um texto. (van Dijk, 1992)

A macroestrutura do discurso consiste

numa reconstrução teórica de noções intuitivas como a de “tópico” ou a de “tema” de um discurso. Ela explica o que é mais relevante, importante, ou proeminente na informação semântica do discurso como um todo. (Van Dijk, 1992:51)⁵

A macroestrutura ou tema do texto é o que comanda a coerência em nível global, conforme as explicações do autor. Assim, ao se tratar de um tema como “impunidade”, os parágrafos ou episódios do texto estarão intimamente ligados a ele como princípio. Já a microestrutura diz respeito à organização do texto em nível local, ou seja, as relações entre tema e rema, orações, frases na superficialidade. Mais uma vez, lembrando a nossa pequena narrativa, vemos que o texto comporta um elemento coesivo local explicitado “quando” e outro elíptico “porque”: “Quando eu cheguei ao cinema, fui barrado, (porque) não portava meus documentos”. A frase ficaria truncada se por um acaso nós retirássemos o primeiro elemento coesivo, com possível prejuízo do segundo também. Assim, as relações macro e microestruturais são interdependentes, tanto para derivar uma, quanto para se ascender a outra.

Em suma, os *frames* ou *scripts* estão intimamente ligados à organização do texto, o que nos faz colocar a seguinte hipótese: em relação à macroestrutura do discurso, os alunos, ao topicalizarem os adverbiais, estão atualizando um *frame* que se dá na seguinte proposição: o episódio **introdução** de um texto dissertativo deve vir marcado pela topicalização do **adverbial** como elemento participante na construção da macroestrutura. As razões que levam a essa estrutura são muito variáveis, nós consideraremos esse efeito na estrutura a partir do fator interacional que engloba todos os outros fatores até aqui tratados (material, argumentativo e cognitivo).

1.4. O aspecto sócio-interacional

Até o presente momento, discutimos a noção de texto, a argumentatividade e a organização do texto sob a perspectiva cognitiva. Neste momento de nosso trabalho, faremos algumas colocações a respeito da quarta característica do texto levantada por Koch (1995): a **interação social pela linguagem**.

Os quatro elementos destacados são solidários entre si, tendo, no entanto, como fator preponderante a sociabilidade pela linguagem, ou seja, os aspectos sociais de interação pela linguagem que comandam a materialidade do texto, a argumentatividade e a cognição.

Para uma compreensão melhor do que vem a ser o social e o interacional na linguagem, Bakhtin é leitura obrigatória; sua obra denuncia a preocupação com o texto em uma perspectiva socializante – como vimos há pouco – e também mostra um modelo marxista de lingüística, ao tratar principalmente do signo lingüístico como algo eminentemente ideológico. Concordamos com o autor no que tange as perspectivas social e ideológica do signo, como sendo determinantes do funcionamento da linguagem. Veremos, no transcorrer desta seção, como a noção de gênero discursivo – não no sentido aristotélico – e tipo textual são fundamentais para uma compreensão da linguagem sob o prisma sócio-interacional, bem como os fatores materialidade, argumentatividade e cognição estão agrupados sob essa perspectiva.

Começemos pela questão do gênero discursivo. A discussão do que se vem chamando de gênero é tão antiga quanto a discussão sobre o discurso (texto) iniciada com Aristóteles em sua *Arte Retórica* e na *Arte Poética* ao tratar dos gêneros literários (tragédia, comédia, poesia épica e lírica etc.). Acrescentemos um fato interessante: o filósofo grego já propunha a idéia de que os gêneros não são puros, mas derivados uns dos outros. Infelizmente, muito se discutiu sobre o gênero enquanto obra literária, mas não como espécie de discurso dentro das práticas sociais, fato que Bakhtin traz com muita propriedade, embora Benveniste (1991), Jakobson (1988) e muitos outros oriundos das escolas estruturalistas tenham feito importantes incursões nas questões do gênero. Ao criticar a escola estruturalista, Bakhtin concorda que o modelo de comunicação proposto por Jakobson é válido, mas que não comporta toda a realidade do processo comunicativo, porque parte de um “objetivismo abstrato”. Nessa perspectiva, a língua é abordada como um sistema que parece “mecânico”, estendendo essa noção aos integrantes da comunicação como o “emissor” – aquele que envia uma mensagem – e o “receptor” – aquele que a recebe. Nessa visão, os dois sujeitos principais não são mais que peças no mecanismo. Esse tipo de noção coloca o sistema em primazia, com o que Bakhtin não concorda, uma vez que tanto o sistema da comunicação quanto a língua são neutros, ou seja, não carregam em si ideologia a autonomia que a tradição pós-saussureana deixou entrever: um sistema é independente da sociedade e do homem. Já na concepção interacionista, o emissor e o receptor são passíveis da historicidade e da ideologia que esta carrega, ou seja, o homem é marcado historicamente. Enfim, Bakhtin acredita que o “objetivismo abstrato” reduz

⁵ É importante ressaltar que não tomamos “tópico” por sinônimo de “tema”, como faz Van Dijk.

o processo comunicativo, que, para ele, deve estar identificado com as relações históricas⁶ do homem.

Para tratarmos do assunto do gênero – que está intimamente ligado à perspectiva da humanização do estudo lingüístico – utilizaremos, basicamente, o artigo intitulado *Os gêneros do discurso*, contido em *A Estética da Criação Verbal* (Bakhtin, 1997) Esse artigo comporta definições que nos foram muito úteis no decorrer da pesquisa.

Bakhtin, considerando as esferas da atividade humana, afirma que é imprescindível que se utilize a língua enquanto sistema para se comunicar; e a utilização do sistema lingüístico, seja pelo modo oral ou escrito, se atualiza em enunciados “concretos” e “únicos”. Para Bakhtin o sistema é neutro, não passa de suporte – não menos importante, é claro –, uma frase não constitui sentido se não tiver contexto e historicidade, conforme a vivência em sociedade. Os enunciados criam e recriam condições específicas das relações humanas. “(...) cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*.” (idem, p. 279) Equivale a dizer que, assim como existe um grande número de esferas da atividade humana, para cada uma delas existem os gêneros específicos do discurso, que podem ser homogeneizados através de alguns “tipos relativamente estáveis”. Como a relação entre as esferas da atividade humana e o gênero discursivo é de um para um, a quantidade de gêneros se torna infinita e, conseqüentemente, inoperante para se classificar detalhadamente todos os gêneros. Esse problema, Bakhtin resolve da seguinte forma: agrupa os gêneros em dois grandes blocos: o gênero primário (simples) relacionado a todo enunciado em circunstância de espontaneidade; e o gênero secundário (complexo) relacionado ao gênero primário, mas em um contexto mormente elaborado. Enquadram-se no primeiro os diálogos do cotidiano, a fala familiar, a ordem militar etc.; enquanto no gênero secundário estão o discurso político-ideológico, o romance, o conto etc.. Dada à sua simplicidade, abrangência e mobilidade, essa distinção entre os gêneros nos rende uma boa perspectiva de análise lingüística, haja vista que o autor considera as relações entre os gêneros, sem contudo hierarquizá-los, de tal sorte que sentindo a necessidade de recorrer à compreensão do gênero primário em sua expressão oral, estaríamos sendo coerentes com essa perspectiva, mas não o fazemos, como ficará claro no capítulo de análise. É essa mesma

⁶ A “história” deve ser entendida não como a sucessão de fatos, mas como memória social relacionada às práticas sociais. Por exemplo, quando um indivíduo se dirige à Justiça Pública, através de práticas lingüísticas (uma petição, um apelo), ele projeta todo um arcabouço de conhecimento e vivência social para a formulação do conceito de justiça e das práticas próprias desse aparelho, que não nasceram no momento em que o indivíduo enuncia, mas que são herdadas de geração em geração, sem contudo ser um conceito estático.

mobilidade que rende aos gêneros muita produtividade, que confirma o *continuum* entre oral e escrito, defendido por Olson (apud Corrêa, 1997). Essas observações nos levam a crer que um texto dissertativo escolar, por exemplo, tem marcas de um gênero primário, embora esteja arraigado às suas específicas condições de produção que prevêm um gênero próprio e distinto do primário. Os gêneros discursivos, enfim, constituem condições de produção do texto. Observemos o que diz Furlanetto ([s.d.] p. 5):

Encaro o discurso como um objeto de investigação vinculado às condições de produção dos enunciados (cf. Maingueneau, 1991); os textos, conjunto de enunciados obedecendo a certas condições de organização, são formulados dentro de uma moldura institucional que estabelece balizas para a sua enunciação; eles refletem, de algum modo, as características históricas da sociedade onde circulam, e de que são marcos e documentos – refletem, pois, valores, convicções, crenças, conflitos.

Sem entrarmos no mérito do que a autora entende por enunciado, uma vez que adotamos a noção de Bakhtin, queremos observar que as condições de produção do enunciado, bem como as molduras que balizam o discurso, são cruciais para a produção do texto. Assim é que para compreender por que as recorrências acontecem, acreditamos ser importante observar as condições de produção, envolvendo vários fatores: a própria prova de vestibular – que condiciona o curso pré-vestibular –; o material didático utilizado pelo professor e as imagens recíprocas inscritas no material didático e, finalmente, o texto produzido, como fruto dessas condições de produção, ou seja, os textos dos alunos em que surgem as recorrências.

A autora afirma, a certa altura de seu trabalho, que está fazendo o mesmo caminho que fez Bakhtin ao considerar os gêneros discursivos como as condições de produção do enunciado. Por extensão, a **tipologia textual**

se desdobra num espaço limitado dentro do quadro maior das práticas discursivas (...) No caso, a narração, a descrição, a argumentação comporiam tipos textuais que podem atravessar todos os discursos institucionalmente caracterizáveis (jornalístico, literário,...) e todos os gêneros de discurso (o sermão, a reportagem, o conto, o romance,...) (Furlanetto, [s.d.] p. 7)

É a partir dessas definições, que podemos começar a pensar em uma tipologia do discurso e uma tipologia textual baseadas em práticas sociais, em espaços definidos, como no caso o curso pré-vestibular, e na tipologia de texto que é ensinada nesse espaço. Para complementar nosso direcionamento, Meurer (1997:17) explica como é premente a expectativa social arrolada para uma produção tipológica e genérica, dadas determinadas circunstâncias:

(...) sempre que alguém escreve, há uma expectativa de que o texto produzido seja o reflexo de determinados discursos e que, portanto, espelhe as maneiras de falar ou escrever das diferentes instituições que regulam a comunidade onde o indivíduo está inserido. Por isso, há também uma expectativa de que todos os textos tenham formas, funções e conteúdos específicos. E é esta expectativa que impõe ao escritor um conjunto de exigências de caráter psicossociolingüístico que precisam ser contempladas durante o processo de composição.

Essa citação vem confirmar que os mecanismos de produção de texto estão, impreterivelmente, submetidos às condições sociais de produção – bem como psicológicos e lingüísticos –, o que nos desperta a tecer algumas considerações quanto ao funcionamento do mecanismo.

Para compreender o mecanismo de textualização, precisamos estabelecer algo que seja tido como unidade mínima de análise. Vejamos: na lingüística estrutural, a unidade mínima de análise constituía-se do signo lingüístico, tido como a palavra (no modelo de Saussure o signo de dupla face contendo o significante e o significado); para o Gerativismo, a unidade mínima de análise é a frase; para a visão interacionista proposta, o objeto é o **enunciado**.

O **enunciado** é, para Bakhtin, a “unidade da comunicação verbal”, diferentemente de que é para as escolas estruturalistas e gerativistas. A unidade, enquanto enunciado, obedece à definição interacionista, como podemos observar: “As fronteiras do enunciado concreto, compreendido como uma unidade da comunicação verbal, são determinadas pela *alternância dos sujeitos falantes*, ou seja, pela alternância dos locutores.” (Bakhtin, 1997:293-4). Vale, nessa definição, a troca de turno conversacional, expressão que deve ser compreendida *lato sensu*, para além da conversação oral, de modo que um enunciado pode ser uma frase, um romance, uma tese acadêmica, um memorando administrativo, um sermão na igreja e assim por diante. Constitui cada um dos enunciados objeto de análise para uma lingüística interacionista, que compreende as práticas sociais através da linguagem, em suas condições de produção, uma

vez que o enunciado é histórico, e é por essa perspectiva que o autor afirma que antes de qualquer enunciado há outros enunciados, bem como depois deles há “enunciados-respostas”. No entendimento de Bakhtin, a problemática da resposta e da troca de interlocutores deve ser encarada sob uma perspectiva **ativa**. Daí a noção de “atitude responsiva ativa” pertencente à comunicação real, bem como o condicionamento dessa atitude responsiva ativa a uma “compreensão responsiva ativa” – fato que os modelos estruturalistas da comunicação não abarcam.

O autor russo resume o que se espera dos interlocutores no momento de produção:

o locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas **duplicaria seu pensamento no espírito do outro**, o que espera é um resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução (...). Bakhtin (1997:291)

Fica patente a questão da alteridade para o autor, fato que se confirma em Benveniste (1991) e em Pêcheux (1993).

Com relação ao caráter da resposta, devemos observar que os enunciados da oralidade estão em interação direta; no caso dos gêneros secundários, a resposta ativa é retardada, mas ela não deixa de existir. Desse modo, quando um romancista escreve, ele não está criando apenas por um motivo fútil, mas espera uma resposta, de seus interlocutores, mesmo que seja distante, que pode vir sob um posicionamento social, uma inquietação, uma atividade política, ou o engajamento em uma linha de pensamento. Como então um escritor responde através de um romance? Não queremos nos arriscar a fazer teoria literária, mas serviria de exemplo de romance engajado com o existencialismo *O estrangeiro* de Albert Camus, de alguma forma denunciando o momento pós-guerra do vazio existencial moderno, e ao mesmo tempo sendo uma réplica a uma série de conflitos do autor. As respostas que damos a todo momento são direcionadas e condicionadas pelas esferas de atuação, somos impelidos a respondermos incessantemente às interpelações de instituições como o Estado, a justiça, a família, a educação.

Os enunciados – nossas respostas – comportam, enquanto unidade, lugares-limite (fronteiras), demarcados pela mudança no turno da fala, onde começa um e finaliza outro. No caso da oralidade existem a entonação e os léxicos, como, por exemplo, “então”, “aí”, “veja” nos mais diversos contextos; similarmente, na escrita, podemos afirmar que existem marcos da

tomada da palavra. É em virtude dos limites da enunciação, que Bakhtin (idem, p. 314, em nota de roda-pé) afirma:

As orações iniciais e finais de um enunciado são, em geral, de uma natureza especial e comportam um princípio de complementaridade. São, de fato, orações de “vanguarda”, a bem dizer, **situadas em cheio na linha de demarcação onde se realiza a alternância (o revezamento) dos sujeitos falantes.**

Isso nos faz supor que o movimento de tomada e encerramento da palavra é uma prática intimamente relacionada à réplica, contendo assim, “uma natureza especial”, cujas características podem ser marcadas, ao nosso ver, por elementos lingüísticos. Nesse caso, os advérbiais que estamos analisando seriam a demarcação da fronteira, em que termina o comando da prova e se inicia a resposta, momento em que é passada a palavra ao aluno. Para complementar o que dissemos há pouco, vejamos, o que Corrêa (1997:124) afirma em sua análise utilizando textos de vestibular:

No caso do vestibular, portanto, o caráter de réplica, típico das situações em que alguém se submete a um avaliador, permite levantar a hipótese de que a (re-)produção do *esquema* está ligada tanto ao imaginário sobre a instituição à qual o vestibulando se dirige, como ao contato prévio com tipos de textos que apresentam uma estrutura formal (...)

Os sujeitos envolvidos nesse processo comportam, assim, uma imagem esquematizada de produção, muitas vezes, passada pelas instituições de ensino ou pelas instituições avaliadoras uma vez que existe um “diálogo”⁷ entre elas. Comparando o que diz Bakhtin e Corrêa podemos afirmar que as frases de “vanguarda”, responsáveis pela demarcação da alternância entre os sujeitos comportam um “esquema”, ou uma série de protocolos a serem cumpridos no momento de se produzir um texto, como, por exemplo:

para se falar de X assunto usar Y elemento em posição W.

⁷ Quanto ao diálogo existente entre a instituição avaliadora e as instituições de ensino, em especial os cursos pré-vestibular e as escolas de ensino médio, trataremos no momento da análise em que abordaremos as questões pertinentes às condições de produção do texto.

No caso dos textos em que surgem as recorrências – os textos dissertativos escolares – a natureza é dar a palavra ao aluno, que coloca em funcionamento os *frames* respectivos à tipologia textual e ao assunto, tudo isso pautado pela noção que tem do que é textualizar, diante do que já leu ou ouviu dizer sobre essa prática, bem como sobre o tema que irá desenvolver no momento da escrita.

Outro fator a ter suma importância para ser observado em nosso trabalho é a **intertextualidade**, fator que interessa a todo estudo que considera a linguagem do ponto de vista interacional. Bakhtin (1997:314) afirma que

nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras *dos outros*, caracterizadas em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado.

A intertextualidade combate a visão adâmica da linguagem que o “subjativismo idealista” acabava defendendo ao considerar a língua como algo com a função de externar nossos pensamentos e sentimentos, e que cada um de nós seria um “Adão”, nomeando as coisas pela primeira vez. A negação do subjativismo idealista aponta também para uma outra realidade: a apreensão dos símbolos não escapa do crivo do dialogismo, ou seja, do crivo da interação entre os diferentes **enunciados** e a construção **coletiva e histórica** do sentido. Vendo dessa forma, compreendemos que um enunciado entra na construção do outro, que por sua vez depende das diferentes perspectivas reunidas naquilo que é comum e diferente entre os indivíduos (coletividade) e os diferentes momentos em que os enunciados e indivíduos se constroem (história do sentido). Por isso, nenhum sentido é independente da vivência social, pois é através dela que os indivíduos trocam os textos permitindo-lhes que possam um interagir com o outro. Ademais, essa circulação do significado através da linguagem é o circuito em que a ideologia constitui também suas práticas. Vejamos alguns conceitos de ideologia e tentemos operacionalizar um deles para nosso trabalho.

Queremos neste momento abrir um parêntese para dar algumas notas explicativas quanto ao que já vimos trabalhando até aqui. Os fatores texto (materialidade), argumentatividade e cognição parecem assuntos de teorias distantes, que não têm um ponto de ligação, afinal, o que haveria de comum entre Aristóteles, Perelman, Koch, Van Dijk e

Bakhtin? Ao nosso ver, tanto a argumentatividade observada em um texto quanto a estruturação dele, sob o ponto de vista cognitivo de Van Dijk, são explicações para a cristalização, ou a transparência de dados do que é próprio da língua – a discursividade formulada pelo ideológico. Portanto, ao nos colocarmos na posição de seres argumentativos, estamos produzindo e reproduzindo estruturas na linguagem que comprovam nossa vida em sociedade e todos os protocolos que ela nos exige. Inevitavelmente, para argumentar temos de nos posicionar, temos de saber quais as estruturas frasais, textuais e quais os léxicos que empregamos em dada disposição para alcançar nossos objetivos imediatos junto aos interlocutores. Isso tudo baseado em um dado discurso, ou gênero do discurso que nasce no seio da vida social. Por exemplo, os processos de topicalização, ou de recorrência, não são gratuitos no sentido de simplesmente surgirem, são cristalizações de um fato discursivo e ideológico que escapa ao imediato da língua e subjaz à prática social. Portanto, é importante reconhecer alguns processos, como o argumentativo e o da representação do texto, mas sempre tendo em mente que eles não são a essência do jogo, nem o que é discursivo. A essência da linguagem está em seu todo orgânico, dividir suas partes é apenas uma tentativa de apreendê-la

É com vistas nisso que concordamos com Bakhtin (1979:81): “*A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico vivencial*”. Foi a partir dessas palavras que começamos a observar o fenômeno das recorrências com outros olhos, pois até então, o víamos como “muleta” textual, sem pensar que poderia haver processos mais complexos além de uma fórmula frasal pronta, para início de texto, sem pensarmos que existiam intenções argumentativas, representações cognitivas e o reflexo de uma mobilização de sentido atravessada pela ideologia. Para darmos continuidade, é necessário, agora, fazermos algumas observações sobre algumas noções de ideologia, uma vez que é tão importante para compreendermos as relações sociais.

A palavra *ideologia* muitas vezes se reveste de significados controversos, tanto no senso comum, quanto no meio acadêmico, envolvendo uma rede de conceitos estereotipados através de viéses partidários, políticos, científico-metodológicos etc.. A ideologia é compreendida, entre as múltiplas formas que os cientistas têm de vê-la, em diferentes momentos históricos – como pensamento dominante, conjunto de idéias, ou como consciência de classe; ou tomada como prática diária que embriaga e constitui o sujeito tal como ele é.

Dada a complexidade do assunto e os vários teóricos que nele se aventuraram, decidimos fazer um recorte histórico delimitando o que chamamos de *dois grandes períodos*

no conceito de ideologia para, finalmente, adotarmos uma noção condizente à explicação de nosso objeto: o primeiro momento contempla a ideologia como consciência; no segundo ela é tida como prática inconsciente.

Tratemos da primeira fase. Quando Marx fala de ideologia, sustenta a concepção de que ela é uma visão distorcida da realidade (cf. Chauí, 1980), ou seja, como o espelho que inverte a nossa visão da realidade, de modo que pensamos que o reflexo do espelho é a medida justa de nossa realidade. Na teoria de Marx (cf. Eagleton, 1996), a ideologia é um operador que atua na consciência e transforma a realidade objetiva em uma imagem, segundo os interesses da classe dominante, assim, só existe uma ideologia para Marx, e é a da burguesia.

Para Lukács, a visão de Marx simplifica um pouco a maneira de enxergar a ideologia. Se para Marx ela é monopolar, para Lukács ela é bipolar, está tanto na burguesia quanto no proletariado. A ideologia, para Lukács, é uma força que opera no âmbito da falsa ou verdadeira consciência. A verdadeira consciência é a constituída pelo proletariado, que, devido ao seu lugar desprivilegiado na malha social, consegue contemplar a si mesmo e seu papel de explorado. Ao contrário, a burguesia possui uma falsa consciência da realidade, porque manipula um pensamento parcial no sentido de mascarar as relações de exploração – a essa visão que a burguesia tem, dá-se o nome de consciência **reificada**. “Assim, a ideologia é, para Lukács, não exatamente um discurso infiel á maneira como as coisas são, mas fiel apenas de uma maneira limitada”, superficial, ignorando suas tendências e ligações mais profundas. E este é outro sentido em que, ao contrário da opinião difundida, para ele. “a ideologia não é falsa consciência no sentido de simples erro ou ilusão.” (idem, p. 94) O problema do modelo lukácsiano é a recorrência da crença em um essencialismo da consciência (modelo visão-de-mundo), através da **reificação** da economia, da cultura, da educação. Isso reduz a burguesia a “um conjunto de ‘expressões’ de reificação cuidadosamente superpostas” (idem). Assim, a ideologia é tida como algo prescritivo e consciente.

Para Althusser (1970), no qual vamos nos deter com mais propriedade, a ideologia constitui uma prática social, não mais com um viés prescritivo, mas descritivo. Althusser consegue formular uma teoria da ideologia coerente, a partir da visão de Gramsci – a luta pela hegemonia das classes – e do psicanalista Jacques Lacan, conciliando a prática ideológica ao processo de formação do sujeito. “Para Althusser, (...) é apenas a ideologia que empresta ao sujeito humano a coerência ilusória, provisória, suficiente para que se torne um agente social prático”. (idem, p. 128) Assim, o que convoca um indivíduo a ser sujeito? É o processo de **interpelação**. É através desse processo que o “sempre-já sujeito” é constituído como sujeito.

Por isso é que o homem é um “animal ideológico” (Pêcheux, 1996), pois é possível diferenciar o ser humano dos demais animais, pela sua propriedade de poder criar um campo simbólico que lhe dá a ilusão de essência em si. A destruição do mito do homem enquanto ser uno é um passo para o fim do sujeito adâmico, ou seja, é o fim do sujeito enquanto essência em si.

Sob a visão da ideologia que opera no inconsciente, poderíamos dizer que existe uma infinidade de discursos, consideradas suas nuances, de tal sorte que o sujeito interpelado por eles deve assumir uma postura diante de cada um. Ao nosso ver, a própria diversidade de discursos atribui o caráter de individuação do sujeito porque são tantos os discursos que quando os interlocutores interagem acreditam que criam novos enunciados, não tendo em conta de que estão reproduzindo discursos inteiros ou fragmentos deles, por isso a ilusão de sempre se estar lidando com um novo enunciado. Além do mais, a questão não gira em torno da escolha de um discurso, mas de como os diferentes textos (aos quais se inscrevem ideologias) são ligados entre si para comporem um discurso “novo”. O resultado disso é a ilusão de que o locutor é o dono do seu falar, dono de uma unicidade essencial que não passa do limite fisiológico da produção do texto:

O que é reconhecido erroneamente na ideologia não é primeiramente o mundo, já que a ideologia para Althusser não é absolutamente uma questão de deixar de conhecer a realidade. A interpretação errônea em questão é essencialmente um auto-reconhecimento errôneo, que, na verdade, é um efeito da dimensão “imaginária” da existência humana. (Eagleton, 1997)

O filósofo francês usa, como referência dessa ilusão, o artigo de Lacan intitulado “O estádio do espelho como formativo da função do eu”. A dimensão imaginária é a que representa as relações entre os seres humanos, não da forma real, mas através de imagens que se criam nessas relações. Assim, o que teriam a ver a *ideologia* em Bakhtin e a *ideologia* em Althusser? O primeiro ainda está atrelado a uma noção de ideologia enquanto consciência, mas prevê a polifonia e a morte do sujeito adâmico; o segundo complementa a idéia da polifonia considerando que a ideologia passa por uma prática discursiva, em que se apaga a multiplicidade de vozes, e se dá uma unicidade ao sujeito, que lhe permite apropriar-se da fala.

Como a teoria da ideologia de Althusser pode ajudar na compreensão de fenômenos da linguagem na abordagem das recorrências? Partimos das seguintes hipóteses: quando o falante mobiliza tempo e espaço (normalmente o hoje e o aqui) como informação mais importante, ele

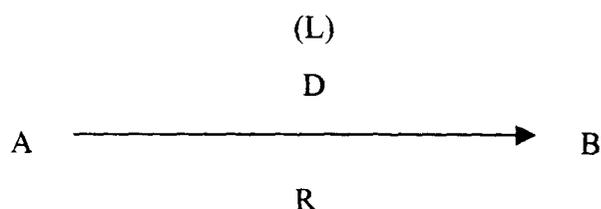
ancora seu discurso em sua realidade imediata, sem contar com o passado, sem contar com outros espaços que poderiam servir de referência, cristalizando um discurso imediatista e restrigente que não lhe pertence mas lhe dá a ilusão de tal. Ao considerar apenas sua realidade, ele fica muito preso a uma visão, sendo que os fatos da realidade não precisam ser referenciados sempre como o momento atual e o espaço local. Não queremos dizer que não seja válido esse artifício, mas queremos afirmar que não é o único para se partir em direção a uma argumentação. Enfim, o centramento do sujeito em seu espaço e tempo são formas interpelativas, que fazem com que ele se assuma como sujeito e acredite ser o centro de toda a sua fala e opinião, o que é muito saudável, por sinal, pois sem essa ilusão o **sujeito passa a ser apenas determinado**, eis aí uma visão radicalizante e determinista, que não precisa ser sustentada como dogma. Quanto à questão do sujeito assujeitado da AD e o sujeito livre da argumentatividade, que parece formar um paradoxo em nosso estudo, discutiremos mais adiante.

Outro fato a ser levado em consideração em prol do que afirmam Bakhtin e Althusser, é que há um grande número de recorrências, ou seja, um grupo razoável de pessoas é alcançado por um dado discurso produzido em uma dada circunstância. Seria o fato de lançarmos suspeitas em direção ao discurso pedagógico como principal formulador das recorrências, no entanto, o discurso pedagógico também é constituído de outros discursos, bem como os interlocutores não são alcançados apenas por ele, embora seja o mais presente.

A crítica mais sofrida pelo modelo de Althusser é fruto da idéia romântica de sujeito uno e completamente subjetivo, que sempre superestima a diversidade essencial. Não queremos dizer que a diversidade não exista, mas seu estatuto é diferente do que pregam os essencialistas. O que ocorre é que nenhuma expressão linguística nasce no sujeito, mas também não queremos dizer que os alunos repetiram um discurso mecanicamente, mas que foram enredados por discursos semelhantes a reproduzirem-nos, inconscientemente. Como veremos na análise, não se trata de uma reprodução fiel, pois os textos têm nuances irrepetíveis, próprias da enunciação.

Baseando-se na perspectiva de posições sociais de onde os interlocutores interagem, Pêcheux (1993) apresentou um modelo de Análise Automática do Discurso em 1969, modelo que se tornou célebre para os analistas de discurso e que tem seu mérito em fazer profundas mudanças no modelo comunicacional de Jakobson, colocando o emissor e receptor não mais como seres ontológicos e peças no processo. Pêcheux tomou “emissor” e “receptor” como **lugares sociais imaginários** (no sentido em que quando o ser-função – sujeito – passa a tomar

qualquer lugar social, também toma uma certa imagem que condicionará seu discurso). Assim, passaremos a reproduzir o esquema proposto pelo autor e fazer alguns comentários, uma vez que utilizaremos esse esquema conforme a necessidade que sentirmos:



A: o “destinador”

B: o “destinatário”

R: o “referente”

(L): o código linguístico comum a “A” e a “B”

D: a seqüência verbal emitida por “A” a “B” (idem, p. 81-2)

Aqui, “D” não é uma simples mensagem, mas o efeito de sentido⁸ que “A” provoca em “B”, e o sentido dessa seqüência vai depender da formação imaginária entre os interlocutores posicionados em “A” e “B”. Considerando que as formações imaginárias dependem das posições sociais que os interlocutores compartilham, podemos ver no seguinte quadro como se dá o funcionamento desse esquema:

⁸ Vamos entender “efeito de sentido” como o produto do sentido contextualizado no enunciado integral (que envolve desde as imagens dos interlocutores à ideologia que eles veiculam), por exemplo, no caso do sintagma

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja resposta subentende a formação imaginária correspondente.
[*] I _A (A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou para lhe falar assim?”
I _A (B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
I _B (B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou para que ele me fale assim?”
I _B (A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim?”

Como o autor reafirma, aqui não se considera a posição física do sujeito, mas a sua posição imaginária dentro do tecido social, no que diz respeito à posição dos protagonistas do discurso. Não adentraremos no esquema em que Pêcheux trata da imagem que os protagonistas produzem a partir do R (referente), pois nossa intenção é apenas mostrar como se dá *grosso modo* a visão de uma AD que compreende o sujeito como **função**, ou seja, como lugar em que os discursos se entrecruzam. Trata-se de uma visão do **sujeito assujeitado**, mas que pode nos auxiliar se considerarmos que as posições ocupadas não são fatores de puro assujeitamento.

Conforme toda a discussão até aqui desenvolvida, há um problema de ordem teórica que precisa ser resolvido. Para determinados autores e estudiosos do assunto, há um sujeito para cada tipo de ciência, existindo assim, um sujeito diferente para a Psicolinguística, para Sociolinguística, para LT, para a Semântica, para a AD. Concordamos haver diferenças nas abordagens que se dê ao sujeito em áreas muito díspares, mas quando se trata de lugares afins, acreditamos que existam pontos convergentes. Não nos deteremos em afirmar se o sujeito que estamos compreendendo seja o da LT, da AD ou da Semântica Argumentativa. Queremos apenas mostrar o sujeito que os nossos dados evidenciam, um sujeito que não é assujeitado,

“hoje em dia”. ao invés de significar tempo, passa a ter o efeito de um elemento argumentativo e representante de uma visão de mundo.

^{*} “I” significa imagem.

mas também não é totalmente livre. Por isso fazemos das palavras de Possenti (1996:37) as nossas palavras:

Não acredito em sujeitos livres nem em sujeitos assujeitados. Sujeitos livres decidiriam a seu bel-prazer o que dizer numa situação de interação. Sujeitos assujeitados seriam apenas um ponto pelo qual passariam discursos prévios. Acredito em sujeitos ativos, e que sua ação se dá no interior de semi-sistemas em processo.

Não se trata aqui de apenas um meio termo ou uma posição pacífica para agradar a gregos e troianos, mas de uma posição verdadeiramente teórica e fundamentada no sujeito ativo, porque “certamente há domínios em que os sujeitos sofrem efeitos, mas há outros em que sua atuação é demandada e verificável” (idem, p. 44). Por isso, acreditamos que seja possível, na investigação, encontrar até onde vai o efeito de um discurso interpelador, e onde está a vontade do sujeito em mobilizar determinado elemento da língua para alcançar o efeito desejado. Enfim, nosso sujeito acaba sendo um sujeito polifônico e dialógico, porque entra em contato com outros sujeitos produtores de outros enunciados assumindo-os, repelindo-os ou reproduzindo-os, mas direcionado por uma relativa liberdade, condicionada por alguns fatores constitutivos do próprio aparelho comunicativo, o mesmo aparelho que lhe permite ascender através dos enunciados.

Enfim, a questão: em que vem redundar todas essas páginas de discussão? Primeiramente: definimos em um nível bastante material o que vamos tomar como texto e dentro dele o que será um adverbial e a topicalização; segundo: compreendemos que o texto, enquanto expressão do homem, não pode ser tido como objeto neutro, sem intenção argumentativa, sem processo cognitivo organizador e sem historicidade, e que todos esses fatores estão, de alguma forma, relacionados à prática social da linguagem. Em terceiro e último: delimitamos como compreenderemos o sujeito em nossa análise.

Para podermos continuar nossas observações, devemos nos situar quanto à terminologia que será adotada no decorrer desta obra. Por algumas vezes usamos as palavras “texto”, “discurso”, “estrutura textual”, “modelo textual”, “tipologia textual”, “gênero discursivo”, “sentido”, “referência” e muitas vezes esses termos parecem perder seu referencial, dada a complexidade do próprio assunto. Assim, queremos definir cada um deles

para que o leitor possa se guiar no interior da obra sem perder a noção do que estamos tratando.

Começamos pela noção de texto e discurso. Acreditamos que ficou assente a que texto será compreendido como nosso objeto palpável e materialmente visível da interação entre os homens e da construção de sentidos. Enquanto que o discurso constitui a construção de determinados posicionamentos diante da realidade do mundo a partir de posicionamentos em diferentes lugares sociais, que por sua vez são construídos historicamente e, por conseguinte, fruto de movimentos ideológicos de interpelação do indivíduo. Contudo, texto e discurso não existem independentemente.

As noções de “estrutura textual”, “modelo textual” e “tipologia textual” se dão da seguinte forma: a “estrutura textual” diz respeito àquilo que os textos apresentam em termos de organização macro e microestrutural. Já o “modelo textual” é a estrutura oficializada pela instituição de ensino, ou seja, aquilo que se pretende normativizado e seguido pelo aluno. A diferença reside em que a primeira definição diz respeito aos textos como eles são e a segunda como a escola gostaria que eles fossem. A “tipologia textual” é produto da enunciação compreendida no contexto bakhtiniano, sendo a união da estrutura textual pronta e acabada de um dado texto em uma dada circunstância enunciativa, influenciada por modelos textuais estipulados pelos aparelhos sociais (educação, justiça, igreja) e suas condições de produção. O interessante é que tanto o modelo quanto a tipologia tendem a ter características mais estáticas, enquanto a estrutura textual tende a ser dinâmica, por isso dinamizando tanto o modelo quanto a tipologia. Por exemplo: o editorial de jornal é um tipo textual próprio do gênero discursivo jornalístico que contém uma estrutura textual própria e que segue um modelo textual institucional (no caso a comissão editorial que decide). Logo, sempre teremos estruturas textuais diversas e irrepetíveis em vários aspectos, mas que estarão compartilhando de certos tipos textuais, porque se filiam a determinados gêneros discursivos (por exemplo: a dissertação escolar), seguindo um dado modelo textual.

Em suma, quando estamos falando de estrutura textual, nos referimos ao que o texto apresenta em sua particularidade (o que permite que existam textos dissertativos escolares com a estrutura de nove parágrafos, por exemplo). Quando nos referimos ao modelo, estamos falando do que é institucional no texto (o texto dissertativo “deve” conter no máximo 4 parágrafos). Em se falando de tipologia, estamos agrupando o texto de acordo com suas características genéricas no seio do discurso (narrativa escolar, crônica jornalística, boletim de ocorrência), ou seja, a propriedade que nos permite ler centenas de textos produzidos pelos

alunos e identificarmos o que é um texto dissertativo escolar e o que é um bilhete pessoal. Nesse ínterim, notamos que o gênero discursivo fica mais no nível do sócio-histórico delimitando em que espaço ocorrem determinados tipos textuais seguindo determinados modelos, como é o caso do concurso vestibular, que formula o gênero discursivo “prova de vestibular”, em que se tem um modelo, em que os textos se enquadram a partir do tipo textual, p. ex. “dissertação de vestibular”.

“Sentido” e “referência” constituem um binômio que nos causa preocupação, mas que equacionamos simploriamente a partir de Frege (1978): sentido são as maneiras que se têm de chegar à referência, enquanto que a referência é o que consta no “mundo da razão pública”. Assim, a idéia de atualidade que é única no mundo da razão pública, pode ser indicada através dos sentidos de “atualmente”, “hoje em dia”. No entanto, no decorrer de nossas observações, vamos notar que a referência estará mais elaborada dentro do contexto frasal. Assim, faz-se referência não só à idéia de atualidade, mas da atualidade de um dado tema, ou da circunstanciação dele. Por exemplo:

1) Hoje em dia existe muita violência no campo.

A referência pode estar por conta de que é nos dias atuais em que existe violência no campo, daí, a informação que faz referência “aos dias atuais” em que se dá tal fato. É interessante notar como o adverbial colabora na construção do sentido pelo qual se aponta a referência, o que ficará mais claro no decorrer deste trabalho.

2. Sobre os adverbiais

Notamos que as recorrências nos textos dos alunos se traduzem, em grande parte, em advérbios ou locuções adverbiais. Neste trabalho, compreendemos por adverbial tanto o advérbio isolado, quanto a locução formada por mais de um termo que desempenha as funções de advérbio. As definições de advérbio ou de locução adverbial que constam nas gramáticas normativas servirão somente como ponto de partida para iniciarmos a discussão, porque possuem problemas sérios em seus conceitos.

Vejam os que dizem algumas gramáticas normativas a respeito do assunto:
(a) “**Advérbio** é toda a palavra que pode modificar o verbo, o adjetivo e até o próprio

advérbio” (Almeida, 1995 : 316); (b) “**Advérbio** é, portanto, a palavra que modifica um verbo, um adjetivo, um outro advérbio ou, mesmo, toda uma oração” (Mesquita, 1996 : 337). As definições não explicitam em que consiste a modificação. Consistiria na aspectualização do verbo, da frase? Consistiria na circunstanciação do contexto?. Para nós, as gramáticas querem sugerir que o advérbio muda o sentido de uma palavra, mas não explica como se dá essa “modificação”. O que fica pressuposto é que se uma palavra significa X, a princípio, quando “modificada” por um advérbio ela passa a significar X+a, por exemplo:

(3) O menino andou *devagar*.

X = andar e a = devagar.

Assim, “andou” pressupõe uma certa velocidade e “devagar” que essa velocidade foi menor que o habitual. Não houve uma mudança do sentido do verbo que continua sendo “andar”, mas circunstanciou como se deu esse “andar”. As gramáticas normativas partiram de um critério nocional.

Vejamos outra definição que dá mais ênfase ao critério sintático:

O adjunto adverbial, portanto, não é exigido pelo verbo; é um complemento accidental, e, não, essencial; é, enfim, **um termo acessório da oração, que modifica o verbo, o adjetivo ou o próprio advérbio**. Numa palavra, adjunto adverbial é, em análise sintática, o que é o advérbio ou locução adverbial na morfologia. (Almeida, 1995 : 432)

O autor afirma que aplicando o critério “morfológico” ao sintático é possível determinar e identificar a função do advérbio na frase. O que ocorreu aqui, Ilari (1996), já havia identificado: que as gramáticas normativas usam três critérios distintos e que nem sempre são compatíveis, são eles o critério **morfológico**, o **sintático** e o **nocional**. Esses critérios não ficam bem delimitados nas gramáticas, o que explica o fato de os estudantes de língua portuguesa não saberem até onde vai o critério morfológico, o sintático e o nocional nos exercícios e provas propostas pelo professor em que a tônica fica por conta da classificação ou emprego de determinadas estruturas. Aliás, nem mesmo o professor sabe exatamente. Apesar dos problemas que as gramáticas possuem, elas podem ser aproveitadas como ponto de partida para algumas observações, o que Ilari (1996) confirma, e que nós acreditamos ser conveniente, uma vez que a formação de muitos alunos passa pelo crivo das gramáticas normativas; logo,

suas concepções sobre língua e linguagem estão influenciadas por essas perspectivas. Na verdade, as gramáticas normativas não dão conta de todo fenômeno:

Os três critérios que acabamos de formular apontam, ainda que intuitivamente, para distinções importantes, que permanecem como pontos de referência válidos em qualquer tratamento dos advérbios. Mas, como inúmeros critérios válidos da tradição gramatical, sua aplicação surte efeitos claros e não contraditórios apenas em um pequeno número de casos exemplares. (Ilari, 1996: 69)

Se tomarmos o critério morfológico, no sentido da estrutura da palavra (trata-se de uma classe invariável), concordamos com as gramáticas. Por outro lado, o critério sintático nesse sentido pode despertar noções perigosas, uma delas é afirmar que os adjuntos adverbiais são termos acessórios. A idéia de acessório leva a crer que se trata de um conjunto de elementos dispensáveis ou acidentais na frase. Ora se é como tal, por que consta na língua? Por que o utilizamos todos os dias quando queremos particularizar fatos ou eventos? Nesse tocante, a definição sintática ou é mal elaborada ou obscura, pois, em se tratando de efeito de sentido, não é possível generalizar esse tipo de pensamento em situações reais de fala/escrita. Haveria muito mais a discutirmos sobre os problemas das gramáticas normativas e seus critérios, contudo, nos detemos aqui e nos contentamos em apenas apresentar o modelo linguístico que definirá nosso objeto.

Na tradição linguística, existem inúmeros estudos que contemplam os advérbios: sob a perspectiva da sintaxe gerativa (Chomsky, 1975 e Jackendoff, 1980); sob a perspectiva distribucional e pragmática (Bellert, 1977); sob a perspectiva semântica (Huang, 1975); sob perspectiva da Semântica Argumentativa (baseada nos atos de fala de Searle, 1972; Ducrot 1977); e, sob a perspectiva da Enunciação, (Vogt, 1977 e Koch, 1981) entre outros.

Para este trabalho elegemos a classificação empregada por Ilari (1996) que se baseia em critérios sintáticos-funcionais. Apesar de seu trabalho se basear nos dados da língua oral, extraídos dos inquéritos do Projeto de Estudo da Norma Urbana Linguística Culta (Projeto NURC), acreditamos que, para as pretensões desta pesquisa, é o suficiente. Não entramos nos detalhes dessa classificação, mas tomamos o seu critério mais geral como indicador.

Ilari faz uma classificação geral dos advérbios em duas grandes classes: a dos **predicativos** e a dos **não-predicativos**. Para tanto, ele parte da idéia de que verbos e adjetivos são elementos predicativos do sujeito, como por exemplo (Ilari, 1996:89):

(4) João caminha lentamente.

Em que “caminha” é uma predicação de primeiro grau que se atribui a “João” e que “lentamente” é uma predicação que se atribui à ação de “João” (caminhar), daí, tem-se uma predicação de segundo grau. Assim, os casos em que se confirma a predicação de segundo grau, exercida pelo advérbio, são os de **advérbio predicativo**. Os advérbios **não-predicativos**, como a própria negação já indica, são os casos em que a expressão adverbial não desenvolve o papel de um predicado de “segunda ordem”, que “modifica” um dos sintagmas da frase. Entram nesses exemplos expressões do tipo:

(5) **Hoje em dia** não há mais respeito aos idosos.

Tomando “hoje em dia” podemos identificar um elemento “circunstancial”, no sentido em que particulariza uma referência temporal presente. Concomitante ao tempo do presente a que se referencia a expressão adverbial, há também uma referência dêitica, ora, não há predicação de segmento da frase. Importa, nessa distinção, o papel que o elemento está desempenhando, ou seja, de predicativo de segunda ordem (4) ou de não-predicativo na frase (5): “A distinção predicativo/não-predicativo não se fundamenta na possibilidade de obter para as ocorrências em questão paráfrases em que a expressão adverbial seja substituída por um predicado, mas na diferença dos papéis que desempenham.” (Ilari, 1996:90)

A classificação empregada por Ilari vai mais além do que relatamos aqui. A partir da distinção geral, ela estabelece sub-classes, como é o caso de os predicativos se subdividirem em “qualitativos”, “intensificadores”, “modalizadores (classe intermediária)” e “aspectualizadores”; enquanto que os não-predicativos se dividem em “não-predicativos de verificação” (que por sua vez se dividem em *de re* e *de dicto*) e “circunstanciais”. (ver Ilari, 1996:95).

A classificação também estabelece a distinção entre **advérbios de constituinte, de sentença e de discurso**, pensando no “escopo” que eles têm. Tomemos como exemplo os dêiticos que podem ultrapassar os limites dos constituintes da frase, como também da

sentença. (idem, p. 80).⁹ Vejamos os seguintes exemplos (de 6 a 8) retirados de Ilari (idem, p. 85):

(6) Por enquanto não [têm esses problemas de juventude] porque... as mais velhas estão entrando *agora* na adolescência.

“Agora indica que a ação se realiza no momento da enunciação”, demonstrando assim a predicação de “as mais velhas estão entrando”.

(7) *Agora* eu assumi também uma secretaria na APM...

Agora se estende à sentença toda, estabelecendo “para a ação ou estado referidos um quadro genérico de referência temporal que inclui o momento de enunciação, mas se estende além dele” para toda sentença.

- (8) – Agora que estão todas maiores, quer dizer, cada uma fica mais ou menos responsável por si.
 – já se cuidam.
 – de higiene, de trocar de roupa, todo esse negocio. Quer dizer, já é alguma coisa que eles fazem que...
 – Ajuda demais, né?
 – Já ajudam bem.
 – *Agora* tem sempre [...] numa família grande há sempre um com tarefa de supervisor... por instinto, não por obrigação.

Em (8), que abarca uma seqüência mais ampla, “agora” define uma nova orientação do discurso. Ilari (idem, p. 86) faz o seguinte comentário que acreditamos ser uma pista generosa para nossas investigações: “Não causa estranheza encontrar em funções discursivas precisamente os elementos dêiticos-anafóricos. Entre a dêixis propriamente dita, e a anáfora, e

⁹ Aprofundando ainda mais os estudos dos advérbios circunstanciais, não podemos deixar de citar o importante artigo de Neves (1992) intitulado “Os *advérbios* circunstanciais (de lugar e de tempo)” que traz uma classificação mais detalhada e por isso complexa. Ressaltamos, contudo, que tanto Ilari (1996) quanto Neves (1992) trabalham com dados da língua oral e, por isso, ambos os trabalhos devem ser utilizados no estudo de fenômenos da escrita com ressalvas e adaptações coerentes.

entre anáfora e operações discursivas, há um progressivo esvaziamento da dimensão espaço-temporal, na medida em que o discurso se torna a dimensão da referência.” Vejamos da seguinte forma: “agora” deixou de referenciar o tempo (momento da enunciação) para se refletir na orientação do discurso, como se houvesse uma tomada de desvio da direção em que se estava seguindo, mas que não é um desvio assimétrico, senão paralelo, porque não houve mudança de assunto, mas mudança de perspectiva de quem enuncia – os interlocutores continuam falando da ajuda e da responsabilidade que os filhos(as) de um dos entrevistados desempenham. Nossa intenção é ressaltar o “esvaziamento” de sentido “de dicionário”¹⁰ que *agora* sofreu, transformando-se de dêitico para orientador do discurso. Esse esvaziamento seria capaz de ocorrer na língua escrita? Tomando por base a frase (5) “**Hoje em dia** não há mais respeito aos idosos”, podemos dizer que há um meio esvaziamento pois há o resquício dêitico, porque no momento em que o enunciador produz o enunciado dizendo que “não há mais respeito aos idosos”, é também o tempo em que ele está inserido – ou seja é um “eu” que fala em um “agora”. O “hoje em dia”, por outro lado, orienta o discurso para o caminho da “atualidade” compreendendo uma certa intenção de direcionamento discursivo.

Essas reflexões nos levam a crer que as ocorrências adverbiais que estamos tratando não são advérbios predicativos, nem de constituinte, pois para ser de constituinte é necessário que seja predicativo. Também não se trata de adverbial de sentença, embora tenha função não-predicativa. Trata-se então de um adverbial de **discurso** no sentido de orientar o discurso, pois, acreditamos que nas circunstâncias de sua ocorrência descritas no capítulo I ele desempenha um papel importante porque está situado na “linha de demarcação onde se realiza a alternância (ou revezamento) dos sujeitos falantes” (Bakhtin, 1997:314, nota). Ao final, os adverbiais de que estamos tratando são **discursivos não-predicativos circunstanciais de tempo e espaço**.

¹⁰ Ilari (1996:90) propõe um exercício de três etapas para identificar os papéis que os advérbios apresentam:
 – considerar o verbo ou o adjetivo “em estado de dicionário”;
 – refletir sobre sua definição lexical, chegando a um núcleo significativo;
 – verificar de que modo esse núcleo significativo foi afetado pelo advérbio.

3. Sobre a topicalização

Antes de adentrarmos nesse assunto, acreditamos ser necessário fazermos algumas advertências. A primeira delas é que a noção de tópico é muito ampla e sempre corremos o risco de deixarmos alguns aspectos de fora, por isso a visão adotada aqui é declaradamente reducionista; servirá, apenas, para satisfazer as necessidades da presente pesquisa. Dai, nossas escusas.

A linearidade dos significantes¹¹ de uma língua permite que suas estruturas venham organizadas em seqüência, o que significa que os termos se sucedem. Essa organização linear permite a manifestação de determinados fenômenos, um deles é a **topicalização**. Segundo Dubois (1993:590) a topicalização “é uma operação lingüística que consiste em fazer de um constituinte da frase o ‘tópico’, isto é, o tema de que o resto da frase será comentário”. O conceito de topicalização que utilizamos é diferente, porque nosso conceito não tomará “tópico” por sinônimo de tema, como ficará claro no decorrer deste item.

A topicalização pode se expressar de diferentes maneiras, uma delas pode ser o ritmo e a entonação nas frases. A forma de sua expressão que vamos adotar é a que consiste em alterar a ordem S+V+O nas frases. Para chegarmos a um conceito melhor elaborado, observamos algumas definições. Começamos por Givón (1993):

A topicalização é uma propriedade dos participantes nominais (‘referentes’, SNs) em cláusulas. A informação proposicional tende a estar sobre um dos participantes, estados ou eventos codificados (...) (p.201)

Pelo que podemos ver, o autor mostra que a topicalização consiste em destacar um dado elemento, para nós, na língua escrita, isso se dará pelo posicionamento do termo da ordem da frase. Vejamos em um exemplo:

(9) a. **O menino** comeu o doce.

b. **O doce**, o menino comeu.

Vemos que a disposição de certos sintagmas na frase privilegia ora uma, ora outra informação. No caso de 9.a., o sujeito, na posição de tópico, surge no primeiro lugar de

sucessão dos itens. Já em 9.b, o objeto é colocado em evidência, como a primeira informação a ser dada ou a ser acessada. Poderíamos arriscar dizendo que a topicalização está em ligação direta com alguns princípios de informatividade (a informação mais importante vem primeiro), assim, o enunciador de 9.a. “prefere” que a informação mais importante seja “o menino”; o de 9.b. coloca “o doce”. Essa escolha pode ser atribuída a vários fatores, um deles as expectativas do enunciatário. Na abordagem de Givón, a antecipação ou expectativa do que o outro vai dizer depende de questões cognitivas. Para Pêcheux (1993) esse tipo de projeção sobre o que o outro pode responder não depende só de conhecimento, mas das formações imaginárias entre as posições sociais que os locutores ocupam. Sem querermos associar Funcionalismo e Análise do Discurso (AD), desejamos mostrar que há pontos de proximidade entre essas duas teorias, o que nos leva a acreditar que o processo de topicalização – tal qual o definimos – pode estar atrelado às estratégias argumentativas, e às cognitivas e interacionais.

Para facilitar nossa definição e como veremos as questão da topicalização, adotaremos o conceito de Vasconcelos (1993:81), que se baseou se também nos trabalhos de Givón:

Classifico sob o rótulo de topicalização (TOP) as construções em que se evidencia a alteração da ordem V/O (verbo e objeto) na cláusula, pela anteposição ao verbo de outros constituintes que não o sujeito, a saber: objetos direto e indireto, complementos nominais, predicativos do sujeito e do objeto, **adjuntos adverbiais**, assim como orações inteiras portadoras dessas funções. [grifo nosso]

Achamos por bem adotar a definição acima para efeito de análise e por se ligar bem à idéia da qual também compartilhamos de que na língua as estruturas sempre têm alguma função, mesmo que não se apresente explicitamente. Para a autora, a função principal da topicalização se baseia em ressaltar uma informação que o falante julga ser interessante para o seu interlocutor, o que atesta a questão da linearidade, em que a informação mais importante vem em primeiro lugar no segmento.

A questão da topicalização não fica somente no nível da ordem dos elementos, ao nosso ver, esse tipo de recurso utilizado em português e em outras línguas em larga escala, vem demonstrar o que Koch (1993) defende: a língua é instrumento da argumentatividade. Desse modo, a construção de um sentido argumentativo consiste – entre outras coisas – em

¹¹ Conforme as características do signo linguístico levantadas por Saussure (1975).

chamar a atenção do interlocutor para determinado ponto do enunciado, como complementa Givón (*apud*, Vasconcelos, 1993:19): “Antepor um constituinte é um recurso cognitivamente transparente para atrair a atenção a ele.” Assim, atraindo a atenção para um constituinte, conseqüentemente estamos também atraindo a atenção para uma informação veiculada pelo segmento. Em seu trabalho, Vasconcelos detecta que é muito grande a incidência de adjuntos adverbiais nos textos escritos pelos seus informantes. A incidência cresce à medida que aumenta o nível de escolaridade deles. Isso nos faz imaginar que, se a topicalização é corriqueira no texto oral e escrito, a opção por inscrever um adverbial tem mais significado do que uma simples “muleta”. Observemos a seguinte frase:

(10) **Hoje em dia** o Brasil é o maior país em que existe corrupção.

Ao se topicalizar o *hoje em dia* exclui-se, implicitamente “*antigamente*”, “*há algum tempo*”, “*nos tempos do meu avô*”. Ora, fica a idéia subentendida de que em outros tempos a impunidade (cf. o Capítulo I) não existia, como por exemplo, no passado histórico, ou talvez não com a mesma intensidade de hoje. Do ponto de vista da Análise do Discurso, pode haver muito mais fatores envolvidos nessa ocorrência que simplesmente as questões da memória (no campo cognitivo). Um deles é que selecionando uma das informações o efeito de sentido acaba remetendo para algumas práticas discursivas que evidenciam uma dada ideologia, fato que observaremos mais adiante. Por outro lado, as condições de produção do texto, envolvendo a situação, os textos-temas, os interlocutores avaliadores (banca de avaliação ou professor) são determinantes nas escolhas dos expedientes argumentativos. Enfim, a topicalização é uma estratégia, cujas bases são cognitivas, argumentativas e interacionais como veremos mais adiante quando fazemos a análise do *corpus*.

Em suma, quando em um texto há topicalização, conforme vimos, há a intenção de ressaltar uma informação que o locutor acredita ser importante para alcançar determinados efeitos, porque antepor um elemento a outro é significativo. Ademais, essa informação tem de cumprir a meta de argumentar, além de refletir uma dada postura diante dos fatos do mundo, que evidencia um discurso.

4. Algumas considerações de ordem teórico-metodológica

No percurso todo desta fundamentação teórica, a partir de uma abordagem que envolve os aspectos textuais, argumentativo, cognitivo e interacional, não nos filiamos exatamente a uma teoria em específico, a não ser quando falamos que iríamos adotar a LT como ponto de partida para considerar o texto. Essa multiplicidade de abordagens tem um porquê. Em primeiro lugar, ao nos depararmos com um objeto tão complexo como é o texto não estamos diante apenas de uma forma, mas de um acontecimento em dada forma envolvido em uma malha de relações que, por alguns breves momentos vertiginosos, nos parece evidente. O fato é que, se abordássemos o assunto apenas pelo viés de textualidade, nos faltariam subsídios que explicassem as intenções do falante em usar determinada forma. Ao se explicar porque ele usa uma determinada estrutura para argumentar, faltaria a explicação de como ele acredita que isso possa fazer seu texto argumentar e por fim (?), restaria ainda saber como esse conhecimento consegue alcançar um dado efeito. Voltamos a dizer que os quatro elementos abordados até aqui **textualidade, argumentatividade, cognição e interação** estão intimamente relacionados na construção do sentido do texto e não podem ser abordados sozinhos, mesmo em se tratando de apenas uma parte do texto, como é o caso de nossa análise.

Devemos admitir que o círculo não se fecha no sócio-interacional, mas dá a impressão de fazê-lo. A nossa mais sincera intenção não é fazer uma abordagem inter-disciplinar, mas compreender os fatos à medida que uma teoria deixa uma fenda teórica que a outra tenta cobrir. E reconhecidamente, nenhuma teoria pode dar conta da verdade, por si só. Se um dia isso acontecer, a ciência estará condenada a um triste monólogo e a diversidade será finalmente marginalizada.

Ademais, não poderemos adentrar nos dois seguintes capítulos, em que versaremos sobre as análises feitas, sem antes definirmos, finalmente, alguns conceitos basilares que direcionam toda a nossa visão. Acreditamos que, no decorrer deste capítulo, algumas noções tenham ficado pressupostas, e outras não muito claras.

Relembrando o traçado desta fundamentação teórica, observamos que o texto como expressão do enunciado é constituído de **elemento material, argumentativo, cognitivo e sócio-interacional**. Tomando todos esses conceitos que foram colocados queremos deixar claro um último e indispensável conceito:

Por **linguagem**, entenderemos o “instrumento de interação entre os indivíduos” que se constitui através do signo ideológico por natureza (cf. Bakhtin, 1979), um texto só pode ter sentido quando faz parte de um enunciado completo; fora disso não passa de sinais, não chegando a constituir signos.

Enfim, passamos aos próximos capítulos em que estaremos observando as condições do texto e os textos produzidos em que se inscrevem as recorrências conforme delimitados

CAPÍTULO III

Das Condições de Produção do Texto

Neste capítulo, desenvolvemos uma análise das condições de produção dos textos dos alunos pré-vestibulandos, com a finalidade de encontrar relações entre alguns aspectos das condições de produção e as recorrências. As condições são várias e por isso observaremos alguns de seus aspectos: 1) a questão institucional; 2) o encaminhamento do trabalho do professor; 3) os comandos utilizados nas provas. Para tanto, estaremos observando a prova de vestibular empreendida pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), depois observamos um pouco o material didático utilizado pelo professor em sala de aula, que está influenciado pela perspectiva do vestibular e, finalmente, os comandos das provas que são fruto do interdiscurso com a proposta do vestibular e a prática em sala de aula. Começamos pelo concurso vestibular.

A razão da existência de cursos pré-vestibulares é o próprio vestibular; se essa forma avaliativa não mais existisse, os cursos preparatórios também perderiam sua razão de ser. Dada a relação estreita entre vestibular e curso preparatório, alguns aspectos dessa relação são muito evidentes. Um deles, talvez o mais importante, é o espírito avaliativo em ritmo de vestibular que ronda o clima e o discurso dos cursinhos. Esse aspecto também se reflete na motivação das pessoas que entram em um curso pré-vestibular. Segundo a nossa experiência, os indivíduos se inscrevem no curso com o intuito de fazer um exercício de revisão do que já viram, ou para aprender aquilo que não viram em sua escolarização, com o objetivo de serem aprovados em um curso oferecido pela faculdade ou universidade

desejada, sem se preocuparem com o conhecimento a ser adquirido e sua aplicação futura, tendo como meta conseguir boa pontuação na prova. Esse tipo de pensamento, circunstancialmente utilitarista do conhecimento, esvazia o conteúdo técnico e científico que deveria ser objetivado no ensino para a vida do cidadão. Apesar de à primeira vista as recorrências produzidas em condição de vestibular ou condição semelhante parecerem elementos esvaziados de sentido, ou que não passam de “muletas”, os dados e uma leitura mais acurada mostraram que há mais a ser observado que o estereótipo que fazemos do texto de alunos de cursinho. Bem como nossas observações nos levaram a crer, a gênese das recorrências está em outros lugares além da prova; está também na postura dos cursinhos quanto à noção de texto e suas partes, e, principalmente, no circuito interacional composto pelo vestibular, cursinho e aluno/candidato.

O circuito avaliativo se concretiza no “diálogo” entre a universidade e a sociedade, que se dá em duas falas: 1) a primeira fala é a própria prova que serve de paradigma ao ensino médio e aos cursos preparatórios, fazendo com que exercícios e conteúdos trabalhados sejam instrumentalizados para a prova. Essa prática reflete também o que ocorre em sala de aula: os alunos, antes de terem contato com o conteúdo a ser aprendido, já sabem que ele constará na prova e esta passa a ser mais importante que o conhecimento. 2) A segunda fala do diálogo se dá mais explicitamente. No caso da avaliação da redação da UEM, há publicações feitas pela comissão organizadora da prova de redação, constituindo critérios para a avaliação embasados em teorias a respeito do texto e da produção textual; por isso, faremos breves comentários sobre a segunda fala nessa esfera de interação.

A elaboração e a avaliação das provas do vestibular não constituem uma “organização secreta” em que os candidatos não saibam o assunto de cada disciplina, ou como será feita a avaliação. Nas provas objetivas, isto é, naquelas em que os candidatos escolhem as alternativas corretas, a correção é feita eletronicamente, através da leitura óptica do gabarito. Quanto à prova escrita de redação, há uma banca avaliadora, à qual o texto é submetido, pelo menos, a dois avaliadores. Não é segredo nem causa espanto que haja dificuldades em se avaliar textos, dadas as próprias condições do ser humano, pois enquanto produtor de textos, somos motivados e constituídos por condições (psíquicas e sociais) que moldam e coordenam as perspectivas do leitor-avaliador. O leitor-avaliador

não é uma máquina de atribuir pontos; ele é um ser dotado de conhecimento de mundo, concepção de linguagem, estado emocional, imagens produzidas sobre os interlocutores e sua memória lingüística é formada por diferentes textos e discursos. Como então minimizar a parcialidade própria do ser humano para que o candidato não seja prejudicado? Como tornar a avaliação mais objetiva possível? O primeiro passo e o mais lógico é não deixar essa responsabilidade nas mãos de apenas um avaliador, por isso a existência da banca. No entanto, isso não é suficiente. Foi pensando na dificuldade que mesmo dois ou mais avaliadores têm em serem objetivos que a comissão responsável pela elaboração e correção da prova de redação começou a “consolidar uma planilha de avaliação de redação” (Menegassi & Zanini, 1997a: 749):

O projeto de pesquisa *Avaliação de redação: critérios para o vestibular*, desenvolvido na Universidade Estadual de Maringá-PR (UEM), tem como objetivo consolidar uma planilha de avaliação de redação, com critérios objetivos e justos, que auxilie o professor a avaliar uma redação numa situação específica como o concurso Vestibular. Na realidade, é propósito do projeto desenvolver, a partir dos resultados aqui demonstrados, uma planilha que possa ser empregada por professores que atuem no ensino de 2º grau e, também, do 3º grau.

No “diálogo” entre a universidade, os cursos pré-vestibulares e o ensino médio, ficam claros os princípios avaliativos. No caso da UEM, a intenção é objetivar o máximo possível, com a finalidade de os avaliadores não cometerem injustiça, bem como de a planilha servir de instrumento para professores do ensino médio e superior. A série de artigos que Zanini e Menegassi lançaram em diversas publicações aclara como são elaborados e aplicados os critérios para a avaliação no vestibular. É por causa do diálogo entre instituição avaliadora e sociedade que desenvolvemos algumas observações quanto ao caráter do vestibular da UEM – porque se trata da universidade em que os cursos de Maringá se inspiram para formular seu plano de ensino e suas provas em todas as disciplinas; prática essa que não deve ser diferente em outros lugares do país, dado que o concurso vestibular é uma realidade nacional. É por causa dessa estreita relação entre vestibular e curso preparatório que nos sentimos na necessidade de desenvolver

observações sobre o impacto que a prova tem sobre o ensino, logo, sobre como se constituem os gêneros discursivos e o tipo textual empregado exigidos na avaliação, fator determinante sobre as recorrências.

Devemos advertir que nossas observações sobre a prova de redação não têm o intuito de criticar os princípios e critérios da avaliação. Tão somente queremos mostrar as relações dialógicas existentes entre a proposta da prova e a prática dos cursinhos.

1. A questão institucional

Na série de artigos, ao todo sete (constam todos na referência bibliográfica), distribuídos em diferentes publicações, Zanini & Menegassi expõem os critérios da avaliação da prova de redação do vestibular. No primeiro artigo, vem a proposta de uma avaliação objetiva do texto do aluno, a partir de uma planilha que contemple determinados itens; nesse primeiro momento, também fazem a distinção entre correção e avaliação. Na planilha proposta, constam critérios direcionados teórica e metodologicamente, que vão desde a noção de linguagem, interação, produção de **texto versus redação e avaliação versus correção** até coesão textual.

De partida, é importante observarmos a concepção de linguagem:

A concepção de linguagem que evidencia o leitor, que o coloca como elemento participativo, ou seja, quem constrói a significação do texto, é também a concepção que os professores envolvidos na elaboração e na avaliação das provas de redação dos vestibulandos da UEM, nos últimos concursos têm assumido. (Menegassi & Zanini, 1997a:748)

Para os organizadores da prova, bem como para a banca avaliadora, a concepção de linguagem e texto se coaduna com a proposta dialógica de Bakhtin, ao se levantar a idéia de o interlocutor interagir com o texto, de forma que a mensagem não é recebida passivamente, mas ativamente – o interlocutor constrói o significado a partir da interação com o texto e seu autor. Assim, o tema utilizado para que se disserte é colocado aos interlocutores reais, membros de uma sociedade e prontos a darem uma significação a ele; esses indivíduos reais estão aptos a responderem à proposta de redação através de seus

conhecimentos lingüísticos e de mundo. Por isso é o vestibulando um ser ativo e responsivo como no modelo bakhtiniano de enunciação: o vestibulando “é o ser ativo, que participa, que responde, mesmo que de forma direcionada, como é o caso dessa situação específica [o vestibular]. É com ele que dialogamos no concurso vestibular.” (idem) Além do diálogo exercitado com a sociedade através das publicações e da própria prova e toda a leitura que ela suscita na escola e nos cursinhos, a instituição, no momento em que propõe o tema, mais especificamente se dirige ao vestibulando e espera dele uma resposta, que em linhas gerais ela mesma já imagina qual será.

O diálogo entre universidade e vestibulando se inicia desde o ensino médio e vai até a prova, momento em que a instituição dá a sua palavra através do tema e do texto de apoio. A “concepção de texto como uma unidade lingüística concreta, em uma unidade de significação constituída de conteúdo formalizado numa tipologia específica, de acordo com o objetivo do autor” (idem, p. 749) direciona a maneira como o diálogo entre instituição e candidato se constitui. Nessa concepção de texto, os autores deixam claros alguns pontos específicos que vale ressaltar: o texto é uma “unidade lingüística concreta” (o que envolve a materialidade), daí a capacidade do candidato apreender os signos materiais e a partir deles construir o sentido do texto. Tal contexto de produção só se torna viável através da formulação do gênero de discurso envolvido e do estabelecimento da tipologia textual privilegiada na “prova de vestibular”, que por se tratar de uma esfera do relacionamento social tem o seu próprio discurso e submetido a esse discurso existem tipos textuais que lhe servem de base para a produção.

Se analisarmos sob a ótica de Bakhtin, conforme vimos no capítulo II desta dissertação, nós teríamos um sujeito – o vestibulando – que responde ativamente ao tema proposto e ao texto de apoio desse tema, formulando sua opinião, avaliação e compreensão de mundo no momento de produção, dando sua “resposta ativa”. É claro que o candidato não tem liberdade total para discorrer ou narrar sobre qualquer coisa que queira, porque atrelada à produção está a resposta planejada por aquele que propõe a primeira fala, pois, quando um enunciador se dirige a um enunciatário, aquele já prevê o que este irá lhe responder, por isso é que formula seu enunciado em determinada condição discursiva e lingüística, de tal sorte que o enunciatário faz uma imagem da resposta desejada do enunciador, embora nem sempre a resposta dada pelo candidato seja a esperada. Quando a

resposta dada não é esperada, como, por exemplo, a fuga do tema ou a fuga da tipologia textual exigida para determinado tema, o vestibulando é desclassificado. Ou pode ocorrer que a resposta dada seja insuficiente, razoável, boa ou ótima dependendo dos diferentes níveis de pontuação e diferentes subcritérios envolvidos na avaliação, como veremos mais adiante.

Considerando os dois locutores principais do processo avaliativo em que a instituição “pergunta” e o candidato “responde”, podemos colocar em paralelo duas principais etapas que o candidato tem de cumprir com eficácia: a primeira é a **leitura** (“ouvir” o que o vestibular pede) e a **compreensão** como formas também de produção do texto; a segunda etapa é a resposta textualizada materialmente – a redação –, constituindo assim, a “resposta ativa” (Bakhtin, 1997). É interessante ressaltar que o texto produzido pelo aluno será um enunciado que motivará também a resposta ativa da banca em dois momentos: 1) leitura compreensiva; 2) atribuição de pontos como resposta escrita formalizada. Enfim, embora a prova de redação, nos moldes propostos pela UEM, contemple o sujeito produtor de textos, que responde ativamente, ela ainda não deixa de ter um caráter de “prova”, uma avaliação que afunila o número de candidatos a uma vaga, excluindo assim muitos outros. Passemos aos comentários dos critérios utilizados.

Para formular a planilha, os autores consideram importantes distinções dentro do contexto de produção: as diferenças entre **avaliar e corrigir**, e **texto e redação**. Menegassi & Zanini (1997a), baseando-se em Serafini (1992), assumem que avaliar e corrigir não são coisas totalmente distintas, mas diferentes em suas funções: avaliar é mensurar o conhecimento sobre a produção de texto; corrigir precede à avaliação, é o momento em que o corretor aponta questões a serem observadas no texto pelo aluno, direciona, aconselha, anota no próprio texto. Ao nosso ver, o corretor interage como leitor em uma postura também “responsiva ativa” participando do texto através da sua perspectiva, porque registra a sua observação no texto e isso acontece entre interlocutores que se conhecem ou passam a se conhecer pela interação, por exemplo, a relação professor aluno, orientador e orientando. Isso não acontece na prova de vestibular, haja vista que as anotações do primeiro corretor podem influenciar na avaliação do segundo. Por isso a avaliação da redação se restringe só

a mensurar a redação do candidato, de modo que as notas do primeiro avaliador e do segundo não são de conhecimento um do outro¹.

Geraldi (1991:136) faz uma importante distinção: “(...) estabeleço no interior das atividades escolares, uma distinção entre *produção de textos* e *redação*. Nesta, produzem-se textos para a escola; naquela, produzem-se textos na escola.” Assim, o texto produzido na escola deve ser amparado por esta, sendo um suporte às condições de produção. Menegassi & Zanini (1997a) entendem que a redação é o produto final da produção textual porque é constituído para uma instituição, acabado e pronto para ser mensurado, como no caso do vestibular. A **redação**, como o produto de um momento específico de produção textual, não tem idas e vindas, o que os avaliadores têm para mensurar é o produto final. Na escola, pretende-se que o texto seja corrigido mais de uma vez para que o aluno tenha “feedback”, no vestibular isso não acontece.

Portanto, ficam delimitadas algumas questões que vão influenciar o curso pré-vestibular. Quanto à distinção entre avaliar e corrigir, pelo menos no curso em que foi tomado o *corpus*, a reprodução do esquema da prova do vestibular é idêntico, uma vez que os alunos não recebem suas provas com anotações, apenas têm em edital o score final obtido, o que ao nosso ver acaba sendo uma prática de redação ao invés de produção textual. Os alunos podem procurar em determinados horários o professor ou o monitor responsável para atender às questões referentes ao seu texto, mas não é prática utilizada por todos como parte do “diálogo”. A prática da produção de texto é inviável no cursinho, porque normalmente as turmas são compostas de mais de sessenta alunos, restando ao professor apenas dar uma aula “magna”. Assim, o curso reproduz um pouco da massificação própria do exame vestibular, conseqüentemente, o que os alunos no curso pré-vestibular são motivados a fazer é produzir esquemas para a redação. Seus textos não passam pelo refazer típico da prática textual, o que julgamos essencial para que haja produtividade, porque há “feedback”, podendo o aluno mudar alguns comportamentos de escrita, tornando-a mais eficaz.

Quanto ao modelo de prova utilizado no curso pré-vestibular – como é esperado – trata-se da imitação do vestibular. Para compreendermos o modelo do curso pré-vestibular,

¹ Conforme esclarecimento verbal dos professores Zanini & Menegassi, quando há um percentual acentuado de discrepância entre os pontos atribuídos pelos dois avaliadores, há uma terceira avaliação.

observaremos um dos temas propostos na prova do vestibular da UEM do segundo semestre de 1997; porém, antes de fazermos essas observações, estaremos conhecendo as diretrizes da planilha proposta pela comissão para compreendermos em que perspectiva também se dá a elaboração do tema e a resposta que se espera do candidato, porque acreditamos que os critérios utilizados na planilha estão em diálogo com as propostas apresentadas aos candidatos.

Vejamos os itens que são contemplados na planilha:

- o título;
- o tema;
- a coerência;
- a tipologia textual;
- o emprego da norma padrão culta;
- a coesão.

Cada um desses elementos na planilha tem sua pontuação específica, bem como estão agrupados em duas partes da avaliação sob os critérios **conteúdo** e **forma**. No critério conteúdo estão os itens **título**, **tema** e **coerência**; no campo da forma, tem-se **tipologia textual**, **emprego da norma padrão culta** e **coesão**. Observemos cada um dos itens.

No **título**, a avaliação se dá sob a noção de que “o título é um dos elementos compositivos do texto. Por isso, é avaliado em relação ao conteúdo apresentado na redação e, conseqüentemente, ao tema proposto como estímulo (...)” (Zanini & Menegassi, 1996:369), é avaliado se sua função articuladora desperta ou não o interesse do interlocutor para a leitura do texto.

O **tema** contém um pouco mais de complexidade no momento de avaliação. Os autores admitem que o tema é uma delimitação do assunto, estabelecendo a seguinte divisão ao que é proposto para a escrita: “**assunto** é uma idéia mais geral, é uma referência que está ao alcance do autor/produtor.” (Menegassi & Zanini, 1997b : 43) Assim, em uma escala o assunto seria o elemento mais acessível para o escrevente. Logo em seguida vem o **tema**: “uma delimitação do assunto, ou seja, é uma parte da referência” (idem). Por fim a noção de **enfoque temático**: “especificação de um aspecto do tema, que se apresenta mais

saliente no texto de apoio. Ele envolve o ponto de vista do autor/produtor do texto.” (idem)². Quando avaliado o item tema, o membro da banca avaliadora analisa, dentro dos subcritérios da planilha, se o texto do candidato referencia o assunto, o tema ou o enfoque temático, quanto mais próxima a abordagem no enfoque temático maior será a sua pontuação, quanto mais superficial, tocando de leve no assunto, menor sua pontuação. Existe por isso uma escala de pontos abordada no item tema.

O item **coerência**, terceiro e último do campo conteúdo, “visa a apreciar a articulação do texto, a sua progressão, a não-contradição e a repetição das idéias sobre o tema, com observação na sua argumentação.” (Zanini & Menegassi, 1997a:1) O trabalho nesse item está no nível da coerência, em relação ao que é macroestrutural, ou seja, se o texto acaba sendo fiel à abordagem proposta internamente e como essa proposta progride e é argumentada.

No campo da forma, o primeiro item a ser tratado é o que se refere à **tipologia textual**. A UEM considera que os tipos narrativo e dissertativo são os mais trabalhados em sala de aula pelos professores da região atendida pela universidade, daí a sua opção por privilegiar esses dois tipos. No item tipologia, são avaliadas as marcas típicas da dissertação e da narração, observa-se se o candidato utiliza as marcas de cada tipo de texto com facilidade e se ele sabe dominar suas categorias (Zanini e Menegassi, 1997b). A escolha entre esses dois tipos de texto suscita questionamentos de nossa parte quanto à validade ou não de se privilegiar apenas esses tipos. Segundo os autores, o que o vestibular faz, na escolha das duas tipologias, é apenas reproduzir aquilo que é trabalhado nos diferentes níveis de ensino, ou seja, no ensino fundamental e médio os alunos têm contato mais próximo com o texto narrativo e dissertativo. Não temos dados para contestar a afirmação dos autores, mas gostaríamos de levantar uma reflexão: seriam esses dois tipos mais trabalhados na escola porque são muito distintos e isso facilitaria a apreensão de suas estruturas ou são mais trabalhados nas escolas por que são privilegiados pela prova do vestibular? De nossa parte, acreditamos que a escola privilegia mais esses dois tipos textuais por causa do concurso vestibular; como dissemos há pouco, o vestibular acaba

² O item da planilha referente ao tema só se aplica aos textos da tipologia “dissertativa”, enquanto os demais itens se aplicam às duas tipologias utilizadas na prova. Na tipologia narrativa os subcritérios são utilizados diferentemente, mas a estrutura da planilha é a mesma.

sendo o fim de grande parte da aprendizagem, pelo menos no ensino médio, exercendo uma pressão verticalizada.

A relação existente entre vestibular, ensino médio e curso preparatório se torna muito importante para o nosso trabalho, porque condiciona o ensino dos cursinhos, estabelecendo padrões de texto e de conduta na sua produção. Daí, essa conduta pode ter relação com a réplica dada pelos alunos em condição de prova, uma vez que as frases iniciais dessa réplica têm um estatuto diferenciado; estamos diante de uma maneira de responder que pode se cristalizar através das recorrências. Isso se confirma lembrando que o estatuto diferenciado entre as frases que tomam e encerram o enunciado já havia sido previsto por Bakhtin (1997), o que vemos quando nos debruçamos sobre os textos.

O emprego da norma padrão culta é um dos critérios relacionados à forma do texto. Nele, a avaliação parte do princípio de que o domínio da norma padrão rende ao aluno um bom desempenho na vida social, considerando que o seu domínio possibilita maior poder de interação dos indivíduos em diferentes esferas sociais, dadas as exigências de cada gênero discursivo. Por isso a avaliação tenta não ser punitiva, pois valoriza o texto do aluno, levando em conta o uso do que conseguiu aprender em sua vida estudantil. Não há uma caça às bruxas. O avaliador não pretende que o aluno tenha um vocabulário erudito, nem que saiba escrever palavras que não fazem parte do seu cotidiano, mas que domine o mínimo das regras para um bom desempenho, isto é, a comissão toma a norma padrão culta como “uma das variedades da língua” (Zanini & Menegassi, 1997c : 304) que deve ser ensinada na escola.

Por fim, o último critério, o da **coesão**, está atrelado às questões de coerência do texto na forma microestrutural (Zanini & Menegassi, 1997d:169). Esse critério identifica a habilidade que os escreventes têm nas relações entre períodos e frases, o uso dos termos coesivos (anáforas, catáforas, conectivos), enfim é o item responsável pela coordenação e encadeamento dos períodos, das frases e dos parágrafos, bem como pelo uso dos pronomes, elementos que também evidenciam a coerência do texto, pois afinal, nenhum desses critérios está separado do todo que compõe o texto.

Nosso objetivo em mostrar um panorama das condições de avaliação (a planilha) da prova do vestibular da UEM, foi situar como agem os cursos preparatórios na observação dos critérios de avaliação e na imitação de todo esse processo com vistas a “ensinar” como

os alunos devem produzir o texto para o vestibular e não no vestibular. É interessante notar a preocupação da UEM em desfazer alguns mitos quanto aos critérios da banca avaliadora, bem como sobre a elaboração das provas.

Passemos agora para a observação da prova de redação do vestibular de inverno de 1997, que serve de exemplo para compreendermos como os cursinhos se comportam no momento de elaborar suas provas de redação.

O vestibular da UEM acontece em quatro dias de provas. A prova de redação é realizada normalmente no primeiro dia, juntamente com a das disciplinas de História e Geografia. É dado ao candidato um caderno com as instruções; nele há um espaço para o rascunho do texto, um espaço para o texto definitivo e os temas propostos que variam entre dois e três – no concurso a que aludimos foram propostos dois temas. A prova é composta por um “comando” e pelo texto de apoio, que muitas vezes pode se inserir como parte do comando. O comando é um conjunto de “enunciados que servem de estímulo ao candidato, convidando-o a produzir sua redação a partir de instruções próprias ao tema escolhido”. (Menegassi & Zanini, 1997 : 757) Transcrevemos o tema e o texto de apoio utilizado nesse vestibular para fazermos alguns destaques:

Tema 1

As afirmativas a seguir sintetizam visões diferentes de um mesmo tema. A partir delas posicione-se e amplie a discussão do tema, redigindo um texto DISSERTATIVO (contendo tese, argumentos e conclusão), no qual fique claro o ponto de vista que você defende.

(...) o trabalho enobrece o homem e, desde cedo, ajuda a formar o seu caráter.

(...) a criança precisa trabalhar – nem sempre com a necessidade de ajudar a família –, para “ser alguém na vida” e não virar um marginal, um delinqüente.

Quem trabalha desde a infância vai enfrentar, no futuro, condições extremamente desvantajosas no mercado de trabalho. Sem estudo adequado, as crianças ficam sempre no mesmo patamar e repetem o ciclo de pobreza dos pais.

(Revista ISTOÉ, n.º 1439, de 30/04/97)

O comando, nesse texto se constitui nas instruções que pedem que se faça um texto dissertativo a partir da discussão de diferentes opiniões que versam sobre o mesmo assunto. Nesse mesmo comando estão os textos que retratam a opinião e a ordem do comando que

requer do candidato uma “posição” e a “ampliação” do debate. Podemos assim, conforme o critério **tema**, fazer as seguintes distinções:

Assunto: trabalho infantil.

Tema: as duas formas de ver o trabalho infantil, a primeira como algo saudável para a formação da criança, a segunda como fator de perpetuação da miséria.

Enfoque temático: o contraponto entre duas idéias (a primeira: é saudável que a criança trabalhe; a segunda: o trabalho infantil agrava a situação social) e a ampliação da discussão.

Como pudemos perceber, há uma intenção do vestibular em estimular a criação através da discussão colocada; normalmente a UEM não se utiliza de enunciados descontextualizados para servirem de temas. Inclusive, em outras provas de vestibular dessa mesma instituição já foram usadas opções como: histórias em quadrinhos, gráficos, letras de músicas como texto de apoio ou parte do comando, práticas que os cursinhos também utilizaram conforme a tendência que a universidade apresenta em determinado período. Nos textos propostos pelo cursinho, que serviram de estímulo e comando, há uma grande semelhança com o que foi proposto nesse concurso com o qual exemplificamos a prova do vestibular da UEM.

2. O encaminhamento do trabalho do professor

O professor encaminha seu trabalho através de aulas expositivas utilizando-se de um extenso material didático, que traz diversos conceitos sobre narrativas e dissertação – os dois tipos textuais privilegiados na UEM. Fizemos uma leitura desse material e apontamos alguns aspectos que podem ter influência sobre o surgimento das recorrências. Nossas primeiras suspeitas eram de que haveria alguma recomendação direta para o uso dos advérbios topicalizados.

Outro fator que faz com que abordemos o material didático diz respeito à nossa opção teórica. Queremos compreender como o tipo textual é gerado dentro das condições específicas do cursinho em que colhemos os dados. Isso porque nos apoiamos em Bakhtin, uma vez que o teórico russo, considerando as esferas da atividade humana, afirma que os

enunciados criam e recriam condições específicas das relações humanas. “(...) cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (Bakhtin, 1997:279); conseqüentemente, as tipologias também são desenvolvidas dentro das múltiplas esferas da interação. Logo, a interação aluno/cursinho faz parte de uma esfera também de interação e detentora de um discurso próprio, mas que está intimamente ligado às condições do vestibular.

Embora exista um generalização de determinado discurso em virtude de algumas práticas sociais, os enunciados são individuais, porque para cada momento enunciativo diferente há um enunciado diferente, mesmo que palavras idênticas sejam enunciadas. Considerando a individualidade de cada momento enunciativo, mas que depende de uma generalidade por causa do discurso, optamos por compreender como é constituído o tipo textual que vamos observar conforme o desenvolvido na própria instituição em que coletamos o texto. Seria imprudente utilizarmos definições de dissertação e tipo dissertativo tomando por base outros manuais didáticos ou de teóricos do texto se o corpo docente já tem sua própria definição e a aplica em sua prática que se reflete sobre os textos produzidos pelos alunos. É por esse motivo que estaremos fazendo alguns comentários à noção de linguagem, de texto, dissertação e estrutura do texto dissertativo que constam no manual utilizado pelo cursinho.

O material utilizado pelo curso preparatório constitui-se de apostilas e textos complementares. As apostilas contam o número de quatro e são preparadas pelos próprios professores do curso. Nelas estão textos, exercícios, dicas e instruções quanto à “melhor” maneira de escrever; o que mais nos interessará serão os textos teóricos e as instruções contidas neles para a escrita, bem como os exemplos utilizados.

A apostila número 1 trata da narrativa e sua estrutura. Como não fazem parte do nosso *corpus* textos narrativos, não observamos essa apostila, para todos os efeitos fica registrado. Já as apostilas 2, 3 e 4 têm assuntos referentes à dissertação. A apostila 2 traz a conceituação do que é texto dissertativo e sua estrutura. As apostilas seguem a ordem das aulas, a apostila número dois tem as aulas 5 e 6 e é nessas duas aulas que o material introduz e conceitua “dissertação”, “tipos de texto dissertativo” e “estrutura dissertativa”. Em conversa informal com o professor das turmas em que coletamos os dados, ele afirmou

que o material da apostila é insuficiente para abordar alguns assuntos por isso utiliza material complementar que trata de assuntos da “atualidade”³.

O primeiro texto do material é uma definição concisa de dissertação, intitulado “Dissertação – Conceituação” (conforme os anexos 1) que passa pelo intertexto com Bakhtin (1979:43), o texto da apostila afirma: “Signo ideológico por natureza, a palavra é um dos mecanismos mais eficazes para a transmissão das idéias dos homens” o que demonstra um certo esforço, por parte do material, em se apropriar de conceitos que contemplem a interação e os mecanismos mentalistas. Somando-se à definição de signo, existem outras no texto quanto à coordenação de idéias: “Na prática humana, elas [as idéias] encadeiam-se em discursos: narrativo, descritivo e dissertativo.” Nesse aspecto, o discurso é tomado por tipo textual.

É interessante notar que mais a frente no decorrer da apostila, o texto dissertativo será tomado como um tipo de texto utilizado para se discutir idéias a partir de um assunto e que isso se faz de uma maneira individual e subjetivista: “o texto dissertativo pressupõe a defesa ou a justificativa de um posicionamento pessoal”. Ao nosso ver esse tipo de definição leva os alunos a acreditarem que o seu posicionamento pessoal está à frente de uma visão razoável do mundo, que se inscreve em mais de uma voz ou discurso para ponderar sobre as coisas. Cria-se em torno do texto dissertativo a expectativa de que ele é o texto da polêmica, da discussão, o veículo dos debates e por ser veículo de um pensamento individual, esse tipo de definição leva a crer que a gênese do texto está no indivíduo constituído em si mesmo e não pela e na coletividade. Daí, acreditarmos que há um discurso condicionador que cria no sujeito a idéia de que ele é uno e totalmente original, senhor de seu discurso, demonstrando a veracidade do efeito Münchhausen⁴, e por outro lado demonstrando que as recorrências têm seu lado massivo, porque são muitos que recorrem no efeito Münchhausen. Nesse aspecto, poderíamos afirmar que o sujeito, iludido pela idéia de que seu discurso nasce nele mesmo, não vê que ele está repleto de intertextualidade e interdiscursividade.

³ O professor também admitiu que devem ser feitas muitas correções na apostila, incluindo correções quanto ao conceito de língua e linguagem.

⁴ Pêcheux dá o nome de *efeito Münchhausen* à fantasia de que o sujeito é fonte do seu discurso, pois em certa vez, o barão de Münchhausen, personagem de histórias infantis, se suspendeu pelo próprio cabelo.

No tocante à questão da expressão da idéia pessoal ou individual, queremos fazer menção ao artigo “Quando tamanho é documento: por que Johnny escreve mais do que João?” do professor Ristoff (1997). Esse artigo relata a experiência da comparação entre os textos produzidos por alunos brasileiros e norte-americanos na graduação, quando foram submetidos ao mesmo tema. Uma das observações feitas foi que para cada página que o estudante brasileiro escrevia, o norte-americano escrevia três, mas nesse caso o tamanho do texto se tornou “documento” não só porque se estendia, mas porque havia qualidades nos textos dos norte-americanos que não eram encontradas nos textos dos brasileiros, a explicação dada por Ristoff (1997:142) é a seguinte:

Nossas observações mostram que, invariavelmente, o discurso dos universitários americanos se caracteriza por um equilíbrio entre relatos, inferências e juízos, enquanto que o discurso dos brasileiros, via de regra, negligencia o relato e torna-se acentuadamente inferencial e julgativo

Esse tipo de postura denuncia, ao nosso ver, que os alunos brasileiros, em geral, são instruídos pelo discurso da avaliação subjetiva/julgativa. Assim, os textos partem direto para a avaliação como se toda observação e análise já estivessem na mente do leitor virtual de seus textos. Essa postura de quem avalia/julga está ligada às expectativas do uso de advérbiais, se consideramos que eles têm a capacidade de serem modalizadores implícitos e, conseqüentemente, elementos linguísticos responsáveis pelas formações imagéticas no texto.

Expressamente não há uma ordem por parte do material didático ou do professor que leve o escrevente a produzir as recorrências, mas a prática da produção de juízo de valores e de inferenciação sem o relato e sem a exemplificação pode ser induzida pelo tipo de discurso que encontramos nesse primeiro momento de observação sobre o material utilizado para direcionar a produção do aluno. Concordamos com Ristoff ao afirmar que tão importante quanto á avaliação e ao julgamento é também a observação do fato e a sua análise, enfim, o equilíbrio entre as partes.

O discurso que avalia e julga acaba sendo reforçado pelas seguintes qualidades de um bom dissertador levantadas nas apostilas:

- senso crítico suficiente para refletir sobre um determinado assunto;
- raciocínio lógico, que possibilite levantar argumentos para defender uma opinião;
- desenvolvimento cultural suficiente para abordar o assunto de forma amadurecida;
- organização mental para expor com coerência as idéias.

Observando cada uma dessas qualidades, podemos perceber que podem de alguma maneira ser geradoras de avaliação que são mobilizadas com as recorrências. A qualidade de “senso crítico suficiente para refletir sobre um determinado assunto” reforça a idéia de julgamento e avaliação. No que diz respeito ao “raciocínio lógico” – segundo item –, podemos observar que é muito “lógico” (traduzido por coerente) que se afine o texto com o que está sendo discutido na contemporaneidade, o que está “atualmente” em voga, porque isso é uma estratégia para demonstrar que o autor está em sintonia com o seu tempo e o seu discurso. A terceira característica (“desenvolvimento cultural suficiente para abordar o assunto de forma amadurecida”) joga com o imaginário sobre cultura e tudo o mais que em torno dela gira: conhecimento, erudição etc. Fica implícita a idéia de que o sujeito culturalmente desenvolvido lê jornais e revistas, sabe o que acontece na sociedade e em seu país, está pronto a opinar, avaliar e julgar.

Por fim a quarta característica (“organização mental para expor com coerência as idéias”) nos leva a formular a seguinte hipótese: ter um texto organizado significa ter organização mental. Logo, partir do que já é sabido ou da realidade próxima pode significar uma forma de “organização mental”. Os resultados dessas qualidades que orientam o bom escritor de textos dissertativos privilegiam a inferência ao invés da observação, que acaba por

(...) paralisar o pensamento, dando a impressão, **já nas primeiras frases**, de que tudo foi dito e nada mais resta a dizer. Na verdade, entretanto, o informativo, o pictórico, o comunicativo, o que poderia dar mais corpo ao texto, o relato permanecem engavetados na mente do autor. (Ristoff, 1997:144) [grifo nosso]

Ressaltamos na citação de Ristoff que é logo nas primeiras frases do trabalho que o já dito está compreendido. Isso vem corroborar com a nossa idéia de que a posição da

informação adverbial não é gratuita ou acidental, mas motivada por algum discurso, como veremos mais adiante.

Seguindo o mesmo texto da apostila, há a seguinte afirmação::

Além disso, deve-se entender que apenas pela verbalização do nosso pensar poderemos **transformar estruturas sociais, políticas, religiosas ou outras, com as quais não concordamos.** Enfim, dissertar é **participar interacionalmente do mundo e influir em sua evolução.**

A imagem de que a língua é o lugar de transformação das instituições pode também ser constitutiva de uma postura que cristaliza determinados pensamentos, um deles é de que o texto dissertativo deve apresentar uma solução para a problemática de seu tema. O receituário para os problemas dos temas surgem muito nas conclusões dos textos. Na maioria das vezes, há uma intenção de se concluir o problema, mas não o texto. Por exemplo quando se fala de “trote” como aparecem nas fórmulas: “a sociedade tem de tomar uma providência”; “é necessário que haja conscientização das pessoas” e outras mais, podem constituir também recorrências. Em suma, a recorrência está ligada à imagem que o escrevente faz de si mesmo, do assunto e de seu interlocutor, como veremos mais adiante, e acrescentamos que essa imagem é constitutiva do aparelho interacional da linguagem, mas que suas particularidades estão na maneira como se constroem historicamente essas imagens.

Para finalizar a conceituação, as autoras legitimam as instruções contidas no texto teórico:

Conhecendo tais [as qualidades do dissertador] dados, torna-se fácil compreender o porquê de as universidades incluírem em seus vestibulares as famosas provas de redação. Elas ainda são o meio mais eficaz de avaliar a existência ou não dessas qualidades em candidatos a uma Universidade, ou a outros cargos (nos casos de concursos públicos ou privados).

A legitimação desse discurso da apostila fica por conta de que as instituições avaliadoras determinam pela necessidade de aferir se o candidato tem ou não as quatro qualidades de um bom dissertador, o que discursivamente influencia para que determinadas imagens e expedientes textuais sejam tomados para a produção de textos. Já neste primeiro instante, podemos dizer que as recorrências não surgem porque há uma ordem expressa, para tal – pelo menos no material escrito –, mas sim, através de um discurso – pensando em práticas sociais –, o que torna mais sutil ainda a compreensão da gênese do fenômeno das recorrências.

Segue-se, depois da seção “A dissertação – conceituação” que acabamos de comentar, a seção “Tipos de dissertação e estruturação”. Nessa seção, há uma categorização dos textos dissertativos em duas formas: **dissertação objetiva** e **dissertação subjetiva**. Na primeira, o texto deve discorrer para “instruir e convencer”; já a segunda forma estabelece que o texto deve sensibilizar e convencer. Esse tipo de instrução também leva o escrevente a formular imagens sobre si, sobre o ato de escrever, sobre o tema e sobre seu interlocutor. Se o sujeito se posiciona como escritor de um texto dissertativo objetivo, ele se vê como um elemento que tem de dominar um dado conhecimento instrucional que depende de sua vivência “cultural”, seu texto deve ser claro, ele tem responsabilidade de explicar alguns dos fatores da cultura e o seu interlocutor deve ser capaz de apreendê-los. Da mesma forma o escrevente constrói imagens pertinentes ao tipo de texto dissertativo subjetivo em que vai vigorar a idéia de sensibilizar o interlocutor através de vários sentimentos, um deles muito assente nos textos dissertativos é a indignação com as autoridades governamentais e as injustiças sociais e econômicas. Situações em que os advérbios colaboram para reforçar.

O fim de ambas as formas é de convencer/persuadir na distinção feita por Perelman & Olbrechts-Tytecas (1970), entretanto a primeira forma de dissertação convence e instrui e a segunda persuade e sensibiliza, a definição não contempla em nenhum momento que tanto o sensibilizar, como o instruir podem caminhar juntos no texto. Aqui queremos deixar registrado que a disparidade colocada entre os gêneros discursivos e, conseqüentemente, entre os tipos textuais só faz dificultar a aprendizagem dos tipos textuais, uma vez que um falante nativo transita de um tipo textual a outro sem maiores problemas, mesclando-os conforme a situação enunciativa. Portanto, se a disparidade entre tipos textuais fosse vista

através de ligações ao invés de abismos, a produtividade na aprendizagem poderia ser maior, por causa da proximidade com a língua em seu real movimento e vida.

Continuando algumas observações sobre o material didático, há uma declaração muito interessante que pode nos render pistas quanto à imagem sobre o processo de escrita: “Se o aluno não tiver os conhecimentos **doutrinários** será muito difícil conseguir um bom texto.” [grifo nosso] (anexos 1, p.1). A carga semântica do adjetivo “doutrinários” rende um efeito de sentido sobre a prática da escrita como se fosse uma religião, em que é necessário seguir com rigor os seus “dogmas”. Assim, o discurso construído sobre a prática da escrita no material didático passa a demonstrar uma visão de mundo que denuncia a prática da escrita como regras a serem seguidas, daí a possibilidade de que, para alguns escreventes, determinadas fórmulas tenham se cristalizado em sua prática. Essa visão doutrinária é o tipo de perspectiva que fertiliza as recorrências como expressão da prática doutrinária do escrever, no caso, seria o exemplo dos adverbiais topicalizados.

Fica claro entre as duas definições de tipos de texto dissertativo que elas são pares opositivos, se o primeiro tipo de texto tem caráter “universal”, “abstrato”, “científico”, o segundo tem um caráter “pessoal”, “emocional”, “impressionista”; o primeiro tem a “terceira pessoa” e o segundo tipo tem a “primeira pessoa”. Isso faz com que os tipos textuais se afastem e não se veja entre eles semelhanças, mas apenas diferenças, o que não é positivo do nosso ponto de vista pedagógico – dissemos há pouco – pois o conhecimento da continuidade entre os tipos pode render ao escrevente maior mobilidade de escrita, uma vez que, na vida prática e nos “gêneros discursivos primários” (cf. Bakhtin, 1997), não há distinção categórica entre os gêneros, porque estão em constante contato. O falante vive esse contato entre os gêneros e por isso é difícil, algumas vezes, entender as distinções entre eles e mostrá-las nos textos. O que percebemos foi que os escritos dos alunos transitam entre o objetivismo e o subjetismo, tanto é que notamos em nossa prática de avaliação de textos a constante confusão entre as pessoas do discurso – em um dado momento o aluno usa “eu” e outro “nós”. Acreditamos que esse fato não seja um “erro” gramatical, mas sim um exemplo de polifonia, pois o escrevente se vê ora como indivíduo com idéias próprias, ora como imerso em um universo de várias vozes, assim, a polifonia se apresenta nas vozes do “eu” e do “nós” se alternando conforme a situação e a intenção do sujeito.

Na prática da escrita, então, a opção entre um e outro tipo de texto dissertativo acaba sendo para o escrevente uma situação difícil de escolha, mesmo tendo sido “doutrinado” a escolher, mesmo que o tema aponte claramente para algum dos dois tipos, porque a intenção da objetividade e da subjetividade são emergentes concomitantemente no momento da escrita. Ademais, os próprios textos científicos não são, necessariamente, escritos em terceira pessoa ou primeira do plural, bem como os textos opinativos e julgativos não estão, necessariamente, em primeira pessoa; por exemplo, há muitas produções (desde artigos a teses) que utilizam a primeira pessoa do singular, sem no entanto se perder a racionalidade, argumentatividade e a capacidade de sensibilizar o interlocutor.

Como a divisão entre **dissertação objetiva** e **dissertação subjetiva** pode influir na prática do aluno? Pelo próprio dialogismo existente entre os gêneros discursivos e os tipos textuais, acreditamos que os alunos tendem a não distinguir os dois tipos de dissertação, independentemente de o tema oferecer ou não a instrução para o tipo de texto dissertativo que deve ser desenvolvido. Logo, a visão “pessoal” (dissertação subjetiva) impera ao desenvolver um assunto, mesmo que o texto do aluno não tenha as marcas da primeira pessoa, porque não é essa a única forma de subjetividade. Acreditamos que o emprego de determinado léxico, bem como de algumas estruturas podem denunciar mais do escrevente do que ele mesmo acredita. Assim, as recorrências podem ser fatores que denunciam a demanda por uma subjetividade proposta no material utilizado pelo professor. Ou ainda um discurso que transita por vários sujeitos, de tal forma que a utilização de um “atualmente”, se encarado como uma espécie de “modalizador”, pode representar o que o escrevente pensa de sua realidade e de sua forma de dizer sobre essa realidade. Isso sem tirar do sujeito a responsabilidade pelo dizer.

Depois da divisão entre dissertação subjetiva, dissertação objetiva, segue-se o estudo “A estrutura dissertativa”. Nesse item são tratadas, conforme as definições tradicionais, as partes de um texto dissertativo. Trata-se da emblemática divisão da dissertação em três momentos: introdução, desenvolvimento e conclusão, cujas características são distintas mas complementares. Na “introdução” – nosso foco de atenção nos textos analisados – a tônica dada pelos professores fica definida pela apresentação do assunto a ser desenvolvido, ou pela sua leve referenciação uma vez que na orientação

dada a introdução “pode ser elaborada de várias maneiras e **pode ou não conter** a proposição do texto (tese, opinião, objetivo, idéia central).”[grifo nosso] Como veremos no próximo capítulo, a maioria dos textos não vai direto à temática proposta, mas a circunda em uma tentativa de preparar o terreno para apresentar a tese. Esse tipo de instrução, ao nosso ver, não tem relação direta com a recorrência, porque tanto nos textos que abordam a temática diretamente como os que não o fazem, as recorrências estão presentes. A instrução que pode suscitar uma leitura provocativa da recorrência é a que prega a necessidade de “apresentar o assunto a ser desenvolvido no texto”. Isso pode levar o escrevente a sentir a necessidade de situar seu assunto em um espaço e em um tempo. Essa hipótese se constata, pois há um espaço para o elemento que situa o tema. Acreditamos que há um discurso que motiva as recorrências que observamos, mas ele transcende a sala de aula, transcende o material didático; esse discurso se reflete nesses dois espaços discursivos, mas não tem sua gênese neles.

Infelizmente, o pensamento didático de dividir as coisas em partes – quando idolatrado – faz com que certos objetos se tornem fragmentários, um exemplo disso é o trato dado ao item “desenvolvimento”. O material afirma: “Trata-se do **momento** em que se **verificará a capacidade crítica do autor.**” [grifo nosso] O momento crítico ou opinativo de um autor não se dá apenas em uma parte do texto; ele se dá em todo o texto sob graus e perspectivas diferentes, dependendo da parte do texto em que a crítica se inscreve. Mesmo quando há um relato, uma observação, alguns julgamentos estão implícitos. Não queremos contradizer o que colocamos acima quando tratamos o artigo de Ristoff (1997). Acreditamos que há momentos em que a observação é mais privilegiada, há momentos em que a opinião tem preferência, e quando não há equilíbrio, o texto perde em qualidade. Assim, nossa opinião é de que em todas as partes do texto, em diferentes graus, é possível se verificar a capacidade crítica do autor. É por isso mesmo que tomamos as recorrências topicalizadas como objeto de nossa análise, pois se elas existem no texto, é porque têm uma função, seja de opinar, relatar, contextualizar ou interagir com o leitor.

O fato de a instrução depositar sobre o item “desenvolvimento” a responsabilidade da “capacidade crítica do autor” seria uma forma de motivar a recorrência, fechando os olhos dos alunos ao efeito de sentido que o adverbial possui sobre a primeira frase? Pouco provável, pois a argumentatividade inerente a todo o processo interacional está presente em

todo o enunciado mesmo que em nível ou força distintos, de uma maneira ou de outra o efeito argumentativo está presente no processo interacional. Enfim, utilizar o adverbial topicalizado pode ser encarado como momento de “crítica” do autor, levando em conta suas intenções.

A **conclusão**, “parte final do texto na qual se procede a uma síntese da argumentação, reiterando-se a tese exposta na introdução, enriquecida com os argumentos trabalhados no desenvolvimento”, também é espaço de algumas recorrências que não fazem parte de nosso objeto de análise, mas que merecem ser observadas. É interessante notar que a idéia de síntese dos argumentos não se concretiza, há a ilusão de que as fórmulas de conclusão, como, por exemplo, “conforme o acima exposto”, “diante do que foi exposto” fazem o papel de uma síntese. Conseqüentemente, como dissemos anteriormente, a conclusão do texto fica por conta da receita para o problema abordado na temática, o que caracteriza a conclusão do problema, mas não a conclusão do **texto**. Essa forma de receituário na conclusão, macroestruturalmente, é coerente com a topicalização, uma vez que se trata de um modalizador implícito e que como tal serve para conter a opinião do escrevente, na conclusão essa opinião também se inscreve.

A última parte da apostila que acreditamos ser muito pertinente ao nosso tema de análise é a que versa sobre a estrutura do parágrafo, uma vez que nosso foco é o parágrafo introdutório dos textos dos alunos. A visão defendida pelo professor na definição de parágrafo, toma-o como unidade semântica assim como nós também o fizemos no capítulo II desta dissertação. Porém, queremos ressaltar que embora os parágrafos de um modo geral tenham um núcleo semântico semelhante, eles diferem entre si dentro do próprio texto, uma vez que um parágrafo introdutório tem um estatuto diferente dos demais parágrafos, principalmente aqueles que tomam ou encerram um enunciado.

Um aspecto que nos chama a atenção, é o fato de o termo “opinião” ser tomado como sinônimo de “tópico-frasal”. Isso demonstra aquilo que defendemos: existe um discurso que coopera para motivar as recorrências através do juízo de valor sobre um assunto. O juízo de valor prepondera, uma vez que importa a “opinião”, por isso acreditamos que esse tipo de instrução tem correlação com as recorrências, na medida em que provoca o escrevente a avaliar, e os adverbiais, dadas as circunstâncias em que os estamos estudando, têm “função avaliativa”. “O poeta, afinal, seleciona palavras não do

dicionário, mas do contexto da vida onde as palavras foram embebidas e se impregnaram de julgamentos de valor” Bakhtin (apud Freitas, 1995:147). Embora não tratamos de poetas, queremos estender as palavras de Bakhtin para os produtores de textos de um modo geral, porque não só os poetas vivem uma língua viva, também os mortais comuns o fazem em sua vida diária, em suas interações cotidianas, guardadas as devidas reservas com relação ao gênero discursivo, é claro. Por isso não enxergamos as recorrências como simples repetições, mas como repetições que têm um valor diferente de um carimbo estereotipado.

Após o texto sobre a estrutura do parágrafo, seguem-se as tipologias de desenvolvimento do parágrafo e alguns exercícios. Tanto na tipologia, quanto nos exemplos que vimos nas apostilas sobre o assunto “estrutura do parágrafo” e a estrutura do texto dissertativo, não há recorrência em forma topicalizada conforme vimos estudando, o que impossibilita qualquer explicação de que os exemplos influenciam pela imitação das formas. daí acreditarmos que a intertextualidade se dá, nesses casos, por um meio implícito. Koch (1997:49) define a intertextualidade implícita como uma forma de o locutor buscar o texto de outrem em sua memória, através de uma referência indireta ou de uma paráfrase, o que acontece com o discurso da “opinião” e da “atualidade”, grandes motivadores do surgimento da recorrência ao nosso ver.

A apostila 2 finaliza-se com o tema “Coesão textual” e respectivos exercícios. Não continuaremos fazendo as observações uma vez que já nos damos por satisfeitos em demonstrar os conceitos até aqui observados. Quanto ao restante do material, que também lemos (apostilas 3 e 4, que trazem exercícios e temas de vários outros concursos) não encontramos recorrências do tipo que estamos estudando, o que reforça a idéia – mais uma vez – de que o fenômeno não é influenciado simplesmente por textos que servem de exemplo ou exercícios, mas pelos textos didáticos que teorizam a respeito do assunto e trazem o discurso que influencia o uso da recorrência, no entanto ainda não é tudo, havemos de convir que para além da sala de aula há outros discursos que nela se refletem como veremos mais adiante.

Acreditamos ser importante fazer algumas ressalvas sobre o que foi exposto até aqui. Em primeiro lugar, avaliar o impacto dos conceitos utilizados pelos professores em suas práticas pedagógicas sobre o texto do aluno não é muito difícil, mas há um porém: nós

apenas dispusemos de um material escrito pelos professores, que pode ser considerado prova, contudo esse material não dá conta da realidade total dos intertextos com os quais os alunos interagem, pois não sabemos como se dá o enfoque explicativo do professor em sala de aula, o que ele diz, o que recomenda, como lê o material com os alunos e como o discute. Em segundo lugar, o material didático também tem seu intertexto, que pode ser fruto de leituras a respeito de texto, produção textual, ou até de vivência de mundo, o próprio discurso jornalístico, que compõe a maioria dos textos, pode ter sua responsabilidade, enfim, até onde pudemos perscrutar as condições de produção assim o fizemos. Com essas explicações, queremos deixar claro que dificilmente se chega à totalidade das condições de produção de um texto, especialmente o texto de curso pré-vestibular, por mais que as pessoas envolvidas no contexto de ensino o classifiquem como estereotipado e utilitarista.

Além das apostilas, há o material complementar que segue as características da apostila, há textos para a análise – normalmente de revistas e jornais. Mas o enfoque do trabalho com o material complementar está voltado para o conteúdo e para a discussão de temas veiculados na mídia e que estão em voga em um dado momento; para percebermos isso basta olharmos a própria constituição das provas simuladas no próximo item. É claro que essas escolhas de tema e da própria metodologia de trabalho e a intenção de abordar conteúdos estão submetidas às imagens recíprocas dos interlocutores, conforme Pêcheux (1993). Por exemplo, ao se privilegiar o conteúdo e a discussão do assunto ao invés dos problemas de escrita e as técnicas para um bom domínio do texto, o professor parece formar uma imagem do aluno que necessita de conhecimento, porque não lê jornais e revista, não está a par do que acontece; por outro lado, a impressão que temos quanto à prática da escrita é que o aluno não precisa privilegiar outros fatores como norma culta e tipologia textual, mas o tema.

Finalmente, queremos reforçar que nossa intenção ao fazer as observações quanto ao material didático utilizado pelo professor foi de mostrar como é construído o gênero discursivo e a tipologia textual. Assim, o gênero de discurso que fundamenta a prática é o de uma **prova** imersa sob a esfera do vestibular. Nessa prova, alguns dos objetivos são avaliar se o candidato tem as seguintes características:

- senso crítico suficiente para refletir sobre um determinado assunto;
- raciocínio lógico, que possibilite levantar argumentos para defender uma opinião;
- desenvolvimento cultural suficiente para abordar o assunto de forma amadurecida;
- organização mental para expor com coerência as idéias.

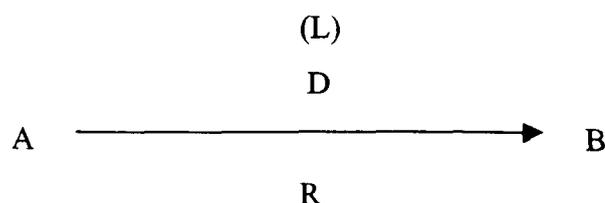
E o tipo textual utilizado para demonstrar essas características é o texto dissertativo composto conforme a estrutura que estudamos há pouco, como forma institucionalizada em um circuito interacional constituído sócio-historicamente como porta de entrada para os estudos em nível superior. Quanto ao circuito interacional, que estabelece um quadro geral de todo esse contexto, estaremos observando como ele é constituído no próximo capítulo.

3. As provas simuladas

Como dissemos na introdução deste trabalho, os cursos pré-vestibulares têm como finalidade preparar o aluno para a prova do vestibular, sendo assim, realizam provas que simulam um vestibular. No caso da disciplina Redação não é diferente. Desde a forma de propor o tema à folha-resposta para o texto definitivo, imita de alguma maneira a prova de redação de vestibular. Não queremos entrar no mérito das expectativas dos alunos, a sua tensão, uma vez que o clima é – ainda que se trate de uma “prova” – de aprendizagem, logo, mais ameno que de uma prova realmente de vestibular. Outro aspecto semelhante é a própria avaliação dos textos, há, como na UEM, uma planilha que tenta objetivar a atribuição de valores aos itens. Os alunos têm acesso ao resultado de suas notas, e podem ver o texto se solicitarem ao monitor ou ao professor de redação, ou seja, o texto não volta anotado com observações, uma vez que se faz apenas a avaliação e não a correção, de forma que os alunos não são levados a produzir textos, mas a produzir redações como a própria comissão organizadora do vestibular e Zanini e Menegassi colocam (cf. item 1 deste capítulo).

Para compreendermos melhor as condições de produção das duas coletas de textos, faremos algumas observações, primeiro aplicando o quadro de Pêcheux (1993) citado na p. 47 deste trabalho para compreendermos a imagem formulada a partir do aluno em resposta ao professor/avaliador na situação de prova simulada, em seguida estaremos comentando os temas propostos para a prova simulada de redação.

Assim temos o **diagrama 1** que tenta adaptar o esquema que Pêcheux (cf. vimos na página 49 deste trabalho e adaptamos) aplicou para a análise automática do discurso:



A: o “aluno”

B: o “professor/avaliador”

R: o “assunto/tema”

(L): língua portuguesa escrita comum a “A” e a “B”

D: o texto escrito por “A” a “B”

Nesse diagrama vemos o circuito simplificado, é claro que muitos outros fatores poderiam ser observados, mas para o momento, iniciemos com ele e passemos a aplicar o quadro das imagens formuladas que retomamos conforme a página 50 desta dissertação, para maior comodidade do leitor:

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja resposta subentende a formação imaginária correspondente.
$I_A(A)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou para lhe falar assim?”
$I_A(B)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
$I_B(B)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou para que ele me fale assim?”
$I_B(A)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim?”

Quadro 1

Começamos por responder as perguntas implícitas com relação ao diagrama (1) e ao quadro (1). Em $I_A(A)$, podemos fazer a seguinte pergunta: “Quem sou para lhe falar assim?”. Na posição social entre aluno e professor, as imagens giram em torno do avaliado/avaliador. Assim, o aluno na posição de avaliado tentará utilizar de artifícios para conquistar, através da argumentação, o seu interlocutor, desse modo “eu sou o aluno que fala ao professor através da dissertação”, ademais, na posição de escrevente, o aluno se sente na obrigação de escrever ajustando-se às quatro qualidades do produtor estudadas no item anterior. No afã de preencher essas qualidades, o uso de um discurso que se pretenda cômico da “atualidade” e da “situação brasileira” – dependendo do assunto – é uma estratégia para que o efeito de sentido no interlocutor seja o mais positivo possível, afinal, “o professor sempre estuda assuntos da atualidade para discutir comigo, como posso observar pelos textos complementares e pelas provas que ele elabora”, seria uma possibilidade de resposta ao enunciado prova na situação do surgimento das recorrências.

Na pergunta referente à $I_A(B)$ “Quem é ele para que eu lhe fale assim?”, entra em cena a posição conforme o discurso pedagógico, afinal, o aluno não escreve para um interlocutor virtual médio, mas para a escola, para agradar o professor (cf. Geraldi, 1991) ou à banca avaliadora. No caso do pré-vestibular, a demanda do aluno é para responder às exigências que ele julga serem do vestibular, este intermediado pela instituição cursinho e pelo professor.

Nos esquemas $I_B(B)$ e $I_B(A)$, estão as questões referentes aos momentos em que o professor prepara a prova, a aplica e a corrige, no caso as expectativas do professor estão no tipo de resposta que o aluno dará, isso implica o que Bakhtin afirma sobre as expectativas dos interlocutores, uma vez que ninguém formula um enunciado sem já de antemão pressupor o que o outro responderá. Esse tipo de relação ficará mais clara à medida que discutirmos os temas propostos para as duas coletas, como veremos adiante.

3.1 Os textos utilizados nas provas

Como de hábito, o professor preparou dois temas para a prova: o primeiro tema serviria para produção de um texto dissertativo ou narrativo e o segundo tema serviria apenas para um texto dissertativo. O primeiro tema tratava da questão dos trotes nas universidades, fazendo referência à morte de um estudante de medicina em maio de 1999, enquanto o segundo propunha uma avaliação, a partir de uma crônica, do comportamento dos relacionamentos urbanos. A grande maioria dos alunos escolheu o tema 1, o qual reproduzimos agora:

Tema 1⁵

Leia o texto a seguir e a partir de sua ideia central, produza uma narração ou uma dissertação. Se optar pela narrativa, não se esqueça dos elementos próprios para esse tipo de texto (narrador, personagem, tempo espaço e sobretudo, conflito). Se optar pela dissertação, procure analisar as ideias do texto, bem como a opinião do autor sobre o tema. Não esqueça a sua TESE e o argumentos que a comprovem

Tolerância zero, o remédio para o trote

A morte de um estudante em São Paulo revela o nível de barbárie a que se chegou

Edison Tsung Chi Hsueh, um brasileiro filho de imigrantes, poderia ter se convertido num símbolo das oportunidades que, apesar de tudo, o Brasil oferece (...) tímido e desenturmado, mesmo assim conseguiu entrar na Faculdade de Medicina da USP, uma das melhores do Brasil. Em vez disso, virou símbolo da barbárie brasileira. O brasileiro Edison, de 22 anos, não passou do primeiro dia de aula. Morreu de trote. (...)

Na semana passada a promotora Eliana Passarelli com base no laudo do IML, disse ter concluído que houve homicídio e ameaçou indiciar pelo crime a totalidade dos presentes. O diretor da faculdade, Irineu Velasco, veio por sua vez, ao campo para afirmar que o laudo não conduzia necessariamente, à tese de homicídio.

(...)

A proibição (do trote) tem de ser geral e irrestrita. Contra o trote, e ponto. Tolerância zero – este é o remédio.

Mesmo porque “trote violento” é redundância. Todo trote é violento. É uma violência cortar o cabelo, ou pintar o corpo, de quem não quer. Mesmo para quem quer é violência.

(...)

No trote, joga-se o jogo do “sou superior porque sou veterano e você calouro”. Com isso, reforçam-se os maus instintos numa sociedade já de si antidemocrática e antiigualitária. E faz-se isso logo com a juventude.

(...)

As faculdades deviam proibir o trote e em qualquer de seus graus e versões.

⁵ Todas as transcrições das provas estão *ipsis literis*.

Conforme o tema proposto, o professor esperava dos alunos que tivessem um posicionamento quanto à questão dos trotes nas universidades. A morte do jovem Edison na festa de recepção dos calouros foi tema muito corrente na mídia em maio de 1999 o que levou o professor a escolhê-lo, bem como o fato de ser um assunto concernente ao universo dos vestibulandos, uma vez que sonham com o dia em que vão entrar na universidade. Sabemos do professor da turma, que há um interesse especial por veicular assuntos correntes na mídia, o que caracteriza o seu tipo de enfoque para temas e exercícios de escrita. Ao nosso ver, a escolha de um tema muito explorado na mídia é um posicionamento ideológico que, discursivamente, terá efeitos sobre a forma de textualizar dos alunos. No próximo capítulo estaremos avaliando o discurso da mídia e a validade que ele pode possuir no contexto de produção de textos.

Na segunda prova, o tema mais escolhido entre três foi a “banalização da violência pela televisão”, os demais versavam sobre “o brasileiro cordial e o que a sua cordialidade pode representar” e o terceiro abordava a guerra na Iugoslávia. Embora os outros dois temas tenham tido pouca procura, também tiveram recorrências, isso nos mostra que a questão não está simplesmente na proximidade ou não do tema com a história recente, como acreditávamos no início de nossa pesquisa. Vejamos o tema da segunda prova:

TEMA 1

Após ler o texto abaixo, produza uma dissertação em que você discorde concordando ou discordando da opinião do autor.

“A vida como ela é” ou a banalização da violência

O tema da apresentação da violência nos meios de comunicação gera polêmica. Muitas vezes, com o pretexto ético de discutir ou, em alguns casos, impor quais as “reais funções da mídia”, o debate é alimentado por diversos atores sociais com interesses específicos de diversas naturezas: econômica (empresários da comunicação, anunciantes, publicitários, políticos (profissionais e não profissionais que se posicionam sobre o tema visando a proveitos políticos), acadêmicos (pesquisadores interessados em descobrir os efeitos sociais próprios deste ou daquele bem informativo ou ficcional) (...)

Os argumentos que acabam ocultando os interesse em jogo são variados (...). A rigor, eles se resumem numa contradição aparente: de um lado, os meios de comunicação, para alguns, devem ser um espelho da realidade, portanto, a violência apresentada é apenas um reflexo do meio social em que a mídia se encontra. Assim, se posicionam muitos dos porta-vozes das empresas de comunicação.

Em sentido contrário, sustentam outros que a seleção de temas operada pelos produtores da mídia informativa e ficcional, em muitos casos, “banaliza a violência”, ou seja, legitima a violência física como forma de solução de conflitos e portanto produz uma sociedade ainda mais violenta.

Tomados individualmente, há pouco de aproveitável em cada um desses argumentos. (Clovis Barros Filho, in *Violência em debate*. Ed. Moderna)

Os temas têm alguma coisa em comum: o assunto violência, embora esteja distante em seus enfoques, uma vez que o primeiro trata da violência do trote e o segundo da violência transmitida pela mídia. Ao propor o tema da segunda prova, o professor esperava que os alunos avaliassem os dois posicionamentos distintos que estão colocados no texto. O primeiro posicionamento diz respeito aos representantes dos meios de comunicação, que se apóiam no argumento de que ao veicularem cenas violentas apenas reproduzem aquilo que está posto na sociedade, por isso não teriam responsabilidade sobre a veiculação de programas violentos, mas sim a sociedade porque aprecia esse tipo de programação, ou seja, a mídia retrata “a vida como ela é”. O segundo posicionamento vê nos meios de comunicação a responsabilidade sobre os altos índices de violência, uma vez que a mídia banaliza a violência e influencia a sociedade através da banalização. Esse tema, em sua estrutura de idéias, não tem indícios para incentivar as recorrências, uma vez que apresenta o próprio tema como recorrente: “O tema da apresentação da violência nos meios de comunicação gera polêmica. Muitas vezes, com o pretexto ético de discutir ou, em alguns casos, impor quais as “reais funções da mídia (...)”.

O professor, ao propor esse tema, esperava que os alunos avaliassem a perspectiva do autor: “*Tomados individualmente, há pouco de aproveitável em cada um desses argumentos.*” Ou seja, o professor esperava que os alunos mostrassem que há, em todo o processo de geração e representação da violência, a responsabilidade tanto da sociedade quanto dos meios de comunicação. No entanto, essa foi a perspectiva menos afetada pelas recorrências pois os textos, em sua maioria, se restringiram a tratar a repercussão do assunto na “atualidade” e a parafrasear os argumentos.

A primeira impressão que temos é que tanto o tema 1 como o 2 são problemáticas que a sociedade vem enfrentando ao longo dos tempos, de diferentes maneiras. É importante chamar a atenção para o fato de que, no mundo da mídia, há assuntos que estão

em evidência e outros são esquecidos, dependendo dos interesses, e quem dita a “moda” dentro da escola é a tirania do urgente, ou seja, a idéia de que a todo momento o vestibulando deve estar a par das discussões correntes para poder dissertar, como se igualmente não lhe fosse necessário conhecer os instrumentos lingüísticos que lhe servissem para dissertar. A impressão do “sempre novo”, lingüisticamente, se reverte em fórmulas que se podem cristalizar, tornar-se recorrentes na prática textual, cognitiva e discursiva. Embora o tema da primeira prova estivesse com a roupagem de algo novo em função da promoção da mídia sobre o assunto e o tema da segunda coleta estivesse no âmbito de algo mais geral, em ambos surgiram as recorrências, o que vem mostrar que acima do tema está a prática discursiva que impulsionam o uso. Se no primeiro a recorrência poderia ser influenciada pela novidade do assunto, no segundo não há essa influência, o que demonstra que essa prática não se liga a um tema específico, mas está presente em diferentes contextos de produção.

Quisemos mostrar com este capítulo que as condições de produção influenciam a gênese da recorrência, uma vez que ela não é gratuita. No entanto essa influência não depende de ordem direta, mas de um discurso que não se mostra explicitamente. É interessante deixar claro que não são apenas os textos didáticos e o comportamento do professor que impulsionam um discurso que vê na atualidade a história real, ou a presentificação dos valores, há outros discursos dos quais tanto o professor quanto o aluno não podem fugir e, de uma forma ou outra, já foram alcançados e “contaminados”. Além do mais, a cada dia os sujeitos estão sendo transformados por enunciados novos ou estão transformando através deles, na malha de interações e no movimento dialógico próprio da linguagem. As observações quanto à prova do vestibular, o texto didático e a prova simulada serão ratificados quando abordarmos o *corpus*, o que faremos no próximo capítulo.

Capítulo IV

Os textos em análise

Neste último capítulo, analisamos os textos produzidos pelos alunos com o intuito de mostrar as características da recorrência no *corpus*. Mas antes de começarmos as análises e os comentários, faremos algumas considerações a respeito de nossas expectativas quanto ao material que esperávamos colher e de como ele nos surpreendeu, não confirmando parte das hipóteses.

Quando iniciamos esta pesquisa, esperávamos obter nas duas coletas, conforme delimitamos no item 2 do capítulo 1, as recorrências repetidas, senão as mesmas, pelo menos semelhantes nos textos dos mesmos sujeitos, isso caracterizaria a recorrência como um processo mecânico, o que não ocorreu, dando um outro perfil à pesquisa. Primeiramente, nós fomos em direção ao objeto de estudo com a visão da recorrência como mera repetição, ou “muleta” para a produção textual. No decorrer das leituras e das observações sobre o *corpus*, mudamos o nosso ponto de vista, porque a recorrência deixara de ser mera repetição para ser compreendida como uma estratégia argumentativa fundada em um discurso. Nessa perspectiva, a nossa visão sobre o fenômeno se mostrou mais pluralista e menos discriminatória, haja vista que esperávamos encontrar nos textos dos mesmos sujeitos as mesmas recorrências, o que não aconteceu exatamente como prevíamos. O *corpus* se apresentou da seguinte maneira:

1) houve informantes que nos dois momentos de produção usaram as recorrências (às vezes o mesmo termo, às vezes termos diferentes) como esperávamos. Para efeitos de referência em nosso trabalho, denominamos de grupo “A” os textos que se comportaram dessa maneira;

2) também tivemos informantes que na primeira produção utilizaram a recorrência e na segunda não, sendo este o grupo “B”;

3) houve textos em que na primeira coleta não havia recorrência e na segunda sim, o grupo “C”.

4) finalmente, houve o grupo dos textos que não apresentavam recorrência em nenhum dos momentos de produção, que denominamos de grupo “D” e que não fará parte de nossa análise.

O quadro abaixo marca em qual momento de produção houve a recorrência conforme o grupo.

	RECORRÊNCIA 1ª. COLETA	RECORRÊNCIA 2ª. COLETA
1 – GRUPO “A”	X	X
2 – GRUPO “B”	X	0
3 – GRUPO “C”	0	X
4 – GRUPO “D”	0	0

Quadro 1 – Momentos em que surgiram as recorrências

Considerando a diversidade de respostas que tivemos em relação às expectativas alimentadas no início de nossa pesquisa – a de que aqueles que produziam textos com recorrência sempre o fariam –, constatamos que o fenômeno das recorrências transcendia a simples “padronização” dos textos e apresentou mais diversidade do que podíamos esperar. A primeira observação que fazemos a respeito disso é que o fenômeno não pode ser enclausurado em uma dada generalização, ou melhor ainda, seria inocência acreditar que todos os alunos que usaram os adverbiais topicalizados na primeira coleta o fariam na segunda ou que o fizessem constantemente em sua vida escolar. A idéia de que eles se utilizam das mesmas recorrências a todo momento que são convocados a escrever um texto dissertativo é uma ilusão que faz ver os textos somente em seus aspectos de semelhança, não os vendo nas diferenças, no produtivo, no novo a partir da natureza da enunciação, ou seja, podemos ter

formas idênticas mas nunca enunciados idênticos, como, por exemplo, pronunciar uma mesma frase duas vezes, mesmo que seja na mesma situação e circunstância, e em um espaço de tempo ínfimo entre a primeira frase e a segunda. A particularização nos textos não se dá em uma escala grande, mas em nuances nem sempre perceptíveis na primeira leitura. Por isso surgem verdadeiros estereótipos: “quem lê um texto de cursinho, leu todos”. À atitude de considerar o texto dos alunos como um “estereótipo”, respondemos com a diversidade que apresentaram, diversidade que só é possível pela própria natureza da enunciação, como também acreditamos que existem modelos de produção que podem se cristalizar em suas formas, mas não em seus efeitos.

A diversidade de respostas dadas nos textos dos alunos veio fortalecer a idéia de que – embora o espaço para as recorrências exista, e é deveras utilizado – não quer dizer que o mesmo sujeito as utilize, necessariamente, em todas as suas produções, bem como existem os sujeitos que não as utilizaram em circunstância alguma. Conforme a resposta de nosso *corpus*, selecionamos então, quatro pares de texto de cada grupo conforme o quadro 1, ou seja, quatro sujeitos informantes. O intenção é comparar as duas produções e nelas identificar diferenças e semelhanças que de alguma maneira são pertinentes à compreensão do funcionamento das recorrências.

Por convenção, estabelecemos a seguinte forma de referenciar o *corpus*: os pares de textos que correspondem aos sujeitos terão a numeração em ordem de 1 a 12, seguidos das letras “a” ou “b”, significando, respectivamente, a primeira coleta e a segunda. Ademais, cada intervalo de numeração referencia um grupo:

GRUPO	INTERVALO
A	de 1 a 4
B	de 5 a 8
C	de 9 a 12

Quadro 2 – Divisão por grupos

Assim, quando nos referirmos a um trecho de um texto do *corpus*, estaremos fazendo a seguinte remissão

1.a. Atualmente o que mais está sendo debatido é sobre a violência que vem sendo praticada por jovens. Comportamentos incapazes de justificar atos responsáveis.

Isso significa que tomamos um trecho do texto referente ao informante “1” na primeira coleta, identificada pela letra “a”.

Concentramos o foco de nossa atenção no grupo “A” uma vez que ele traz as recorrências conforme havíamos idealizado no início da pesquisa, sem, contudo, esquecer-nos dos outros grupos, pois servem para mostrar a variedade com que o *corpus* se apresentou, de maneira a equilibrar qualquer concepção generalizadora que pudesse surgir, indicando que os mesmos sujeitos podem ter entradas de textos diferentes daquelas que estamos estudando.

1. A materialidade dos textos

Neste primeiro momento, observamos alguns aspectos do que convencionamos chamar de materialidade do texto. Nele estão envolvidas algumas observações que contemplam a apresentação do texto, os tipos de adverbial e sua posição, também o número de parágrafos como elementos participantes do fenômeno estudado e apreensíveis mais diretamente que os outros aspectos como os de ordem argumentativa, cognitiva e sócio-interacional.

Primeiramente, os textos foram produzidos na situação descrita no capítulo anterior (prova simulada de vestibular, tendo um outro texto como tema e estímulo), que foram entregues manuscritos ao professor, tendo como limite mínimo 20 linhas e máximo 30 linhas. Nos textos, a identificação dos alunos só se dava pelo número de matrícula. Esse tipo de procedimento tenta imitar a conduta do vestibular. Essa prática no contexto de prova simulada tem mais a função de criar o clima que simplesmente preservar a imparcialidade na avaliação. Isso vem sugerir que a proposta e a prática pedagógicas do cursinho são direcionadas em função da prova do vestibular.

As observações sobre o aspecto material têm por objetivo mostrar como, no plano da expressão, se comporta o fenômeno que queremos analisar. Ressalvamos que as descrições presentes neste item são muito poucas para se chegar a qualquer conclusão definitiva, mas é o suficiente para seguirmos algumas pistas. Não queremos dizer com isso que a abordagem material é falha, mas que ela depende de outras perspectivas complementares. Assim, o que

nos motiva a fazer tal estudo é acreditar que as expressões recorrentes que surgem em um determinado espaço do texto podem ter funções, mas que para tal precisam de forma.

A característica material mais importante dos textos, relacionada à recorrência, é o espaço em que o fenômeno se dá, aliás foi um dos motivos que nos levou a delimitar o foco de análise, ou seja, o primeiro parágrafo do texto, e o primeiro sintagma nele inscrito, registrando adverbiais que fazem referência a espaço e tempo, por isso, apresentamos o seguinte quadro que identifica os adverbiais mais recorrentes no grupo “A”:

Informante	adverbial recorrente na 1ª coleta (a)	adverbial recorrente na 2ª coleta (b)
1	atualmente	ultimamente
2	atualmente	hoje em dia
3	atualmente	atualmente
4	na atualidade	atualmente no Brasil

Quadro 3 – Adverbiais recorrentes

Vejamos em quais contextos essas recorrências surgiram¹.

1.a. **Atualmente** o que mais esta sendo debatido é sobre a violência que vem sendo praticada por jovens.

1.b. **Ultimamente** a violência esta sendo um dos assuntos mais polêmicos do nosso século.

2.a. **Atualmente**, estamos vivenciando uma série de fatos envolvendo jovens em crimes violentos.

2.b. **Hoje em dia** a violência está muito presente em nosso cotidiano, seja na televisão, seja na esquina, seja no Congresso Nacional.

3.a. **Atualmente** não é fácil entrar em uma faculdade boa.

3.b. **Atualmente** os meios de comunicação tem um limite, estipulado pelo governo, indicando o horário e o tipo de cenas violentas que podem apresentar.

4.a. **Na atualidade** a procura e a luta de muitos jovens, tem sido enorme para ingressar nas faculdades existentes em várias partes do Brasil.

4.b. **Atualmente** no Brasil e no mundo, a violência exibida pelos meios de comunicação, têm gerado grande polêmica se este seria o papel da mídia.

¹ As transcrições foram feitas *ipsis literis*.

Com as observações acerca do que é manifestação material do texto, vimos que

- a) o uso de expressões como “atualmente”, “hoje em dia”, “ultimamente” são adverbiais que referenciam tempo, com exceção de 4.b, em que a recorrência adverbial aparece acompanhada com o adverbial de espaço: “atualmente no Brasil”.
- b) as expressões estavam todas na posição tópica da frase.
- c) as expressões estavam todas no primeiro parágrafo do texto.

Essas constatações de cunho formal nos levam a delimitar a dimensão de nosso objeto de análise. Por outro lado, nos levam a ver o fenômeno por um ângulo que fragmenta o todo do texto e passamos a ter a repetição como simples cocoete de um sujeito, o que não é a nossa intenção. Ademais os outros grupos indicam que não se trata de um cocoete ou de uma massificação plena do modo de escrever, mas de uma opção que se mostrou mais recorrente que outras. Comparando com os grupos B e C, a recorrência se dá de maneira diferente, uma vez que em um dos textos ela falta. Tanto a falta, como a presença são marcas significativas ao compararmos os grupos.

Dentre os aspectos materiais, está a apropriação da escrita, conforme foi vista no item 3.1 do capítulo II. Embora esse aspecto tenha mais a ver com questões relativas às imagens criadas pelo sujeito escrevente sobre a escrita e sua função, sobre o escrever como ato institucionalizado e finalmente constituído pela interdiscursividade – logo relacionada a aspectos sócio-interacionais –, queremos reintroduzi-lo porque tem relação íntima com alguns aspectos materiais. No referido capítulo, havíamos dito que trataríamos da questão material da manifestação verbal e da relação oral/escrito como índices de como a apropriação da escrita poderia motivar a recorrência. Pois bem, retomemos as hipóteses que construímos a partir do que Correa (1997) havia proposto:

- a) a recorrência dos adjuntos adverbiais na posição tópica da frase viria do desejo de retratar a oralidade;
- b) a recorrência se daria pela institucionalização do código escrito em determinada circunstância, propiciando a topicalização (a informação priorizada na linearidade da frase);
- c) a recorrência é interdiscursiva, uma apropriação, pela aproximação da fala e da opinião do outro ou de todos.

Vejamos como podemos testar essas hipóteses. Desde já, podemos dizer que a primeira hipótese não é verificável em nossa análise, porque não dispomos de dados da língua falada para contrapô-los aos textos escritos. No entanto, dados de outras pesquisas revelam informações importantes. Vasconcelos (1993), ao estudar relação a entre **topicalização** e **deslocamento à esquerda**² comparando textos orais e escritos, afirma que o deslocamento à esquerda era muito mais incidente que a topicalização de sintagmas na língua oral. O contrário deu-se no *corpus* constituído de textos escritos, onde a topicalização foi absolutamente grande e seu índice crescia com o avançar dos informantes nos níveis de instrução (fundamental, médio e superior), tendo os alunos universitários apresentado maior índice de topicalização, principalmente de adjuntos adverbiais. Diante da pesquisa de Vasconcelos, é possível confirmar o que Correa defende, embora a nossa pesquisa não tenha contemplado a modalidade oral. A razão de tratarmos a hipótese “a” é que ela aponta para outro caminho: quanto mais a criança e o jovem tomam contato com o universo escrito, percebem que a escrita e a fala estão distantes, assim, à medida que a escolaridade aumenta, a distância entre a idéia do escrito como fotografia do oral vai crescendo. Isso nos leva a pensar que a gênese da recorrência topicalizada não esteja só na linguagem oral. A negativa da hipótese “a” abre margem para as hipóteses “b” e “c”.

Se a recorrência não se dá pela relação língua oral/língua escrita – considerando apenas o trabalho de Vasconcelos (1993), ela pode se dar pela **institucionalização** do código escrito, hipótese que nos parece muito mais adequada. Para isso podemos apelar para outro índice material: **o número de parágrafos** que constava nos textos. No grupo “A”, os textos dos informantes 1, 2 e 4 têm invariavelmente quatro parágrafos, seja nos textos “a” e “b”. Já os textos do informante 3 têm nove parágrafos em ambos os textos (ver anexos 2). Os informantes 1, 2 e 4 seguem uma prática contida em alguns manuais de redação³ e que o professor da turma, em conversa informal, confirmou usar. Trata-se da divisão do texto ser orientada da seguinte forma: um parágrafo serve de introdução, dois parágrafos de desenvolvimento e um único e último para a conclusão. Embora essa orientação não conste no material didático, ela pode muito bem ser verbalizada pelo professor e seguida à risca.

Isso não aconteceu com tanta homogeneidade com os outros grupos como veremos a seguir, em que há uma boa margem de variação de número de parágrafos. Esse dado pode nos

² Os “deslocamentos à esquerda” (DES) “são construções em que os sujeitos são deslocados para a esquerda seguidos de pronomes correferenciais” (Vasconcelos, 1993:42)

³ Um exemplo dessa prática pode ser encontrada em Krieger, M. de L. et al. (1997).

dar o indicio de que quanto mais normativizada a escrita do aluno, mais ela pode se aproximar da escrita institucionalizada, daí o surgimento das recorrências, principalmente nos textos que têm um número definido de parágrafos, uma vez que nos outros grupos, em que as recorrências surgiram diversamente, também havia diversidade de número de parágrafos, como podemos ver nos quadros que seguem mais adiante. Esse fator nos leva a crer que a recorrência tem sua origem tanto na normativização da escrita, dentro do âmbito institucional, quanto no âmbito da interdiscursividade, como é previsto na hipótese “c”, que será comentada mais adiante, quando tratarmos especificamente dos aspectos interacionais do texto.

Observamos 2.a. e b como caso exemplar de um texto cuja estrutura em parágrafos é bem definida. Em primeiro lugar, o texto traz o mesmo número de parágrafos: quatro, em ambos os trabalhos há uma estrutura que gostaríamos de comentar. Começamos pelos títulos: 2.a. “Assimilação da violência”, 2.b. “Funções da violência”: temos o complemento nominal que se repete “... da violência”, formando uma estrutura de frase nominal do tipo “Y da violência”.

O primeiro parágrafo se inicia com os adverbiais topicalizados “Atualmente” em 2.a. e “Hoje em dia” em 2.b, esses adverbiais constam em frases afirmativas; segue-se a segunda frase também com uma outra afirmação sem a recorrência. Seguem-se, após as duas afirmações, três frases interrogativas em 2.a. e duas frases interrogativas em 2.b. Em ambos os textos, elas encerram o primeiro parágrafo, observemos.

2.a. **Atualmente**, estamos vivenciando uma série de fatos envolvendo jovens em crimes violentos. Tal situação nos leva a pensar nos motivos da disseminação da violência entre os jovens. Por que eles? Qual a razão de se espalhar tão rapidamente? Como sanar este problema?

2.b. **Hoje em dia** a violência está muito presente em nosso cotidiano, seja na televisão, seja na esquina, seja no Congresso Nacional. Tudo o que fazemos tem alguma correlação com esta. Será que nossa sociedade era assim? Ou será que banalizamos este ato bárbaro?

Não há como negar que estamos diante de uma repetição de estruturas:

1.º § = [(adverbial topicalizado) orações declarativas] + orações interrogativas.

que pode ser traduzida em moldes informacionais:

1.º § = [(informação temporal) declaração factual] + questionamento/indagação.

É interessante notar que em ambos os textos o sujeito tenta responder às perguntas no desenvolvimento e na conclusão, utilizando também algumas entradas que podem ser índice de outros tipos de recorrência:

	2.a.	2.b.
2º. parágrafo (desenvolvimento)	Um primeiro fator...	Primeiramente
3º. parágrafo (desenvolvimento)	Primeiramente...	Um outro aspecto a ser considerado...
4º. parágrafo (conclusão)	Diante de tal situação...	Ante o exposto...

Quadro 4 – Entradas de parágrafos nos textos 2.a. e 2.b.

Esse tipo de recorrência mostra-nos uma espécie de estrutura que poderíamos chamar de “fórmula”, mas não julgamos conveniente, porque acreditamos que a idéia de “fórmula” esvazia o texto do informante, mesmo havendo nessa estrutura a intenção da “fórmula mágica”. Não há a morte da “originalidade” enunciativa reservada para ambos os textos. Enquanto a estrutura conserva “lugares” idênticos, o enunciado trata de formular novos efeitos de sentido. Um exemplo disso é o tipo de referência⁴ que pode ser visto no uso das recorrências:

2.a. **Atualmente**, estamos vivenciando uma série de fatos envolvendo jovens em crimes violentos.

2.b. **Hoje em dia** a violência está muito presente em nosso cotidiano, seja na televisão, seja na esquina, seja no Congresso Nacional.

⁴ Vamos denominar de referência o processo pelo qual a linguagem aponta para elementos do mundo objetivo, a exemplo de Frege (1978). Outrossim, a referência sempre dirá respeito à frase toda.

O escopo dos adverbiais está sobre toda a frase, no entanto a forma com que eles interferem na referenciação do tema ocorre distintamente por dois motivos: 1) são assuntos diferentes; 2) são momentos enunciativos diferentes. Se em 2.a. “atualmente” demarca o tempo em que “estamos vivenciando uma série de fatos envolvendo jovens em crimes violentos”, “hoje em dia” demarca a violência que está “muito presente no cotidiano”. Embora a idéia de vivência e cotidiano sejam contempladas, elas não causam o mesmo efeito de sentido, pois em 2.a. um ponto importante é a violência praticada por jovens, enquanto em 2.b. a violência passa a ser algo generalizado estando na “televisão”, “esquina” ou no “Congresso Nacional”. Se pedíssemos para o mesmo sujeito que escrevesse sobre o mesmo assunto em momentos diferentes, provavelmente teríamos enfoques também diferentes, porque se trata de momentos enunciativos diferentes. O que temos em comum nos dois textos é a estrutura muito semelhante. A ilusão de igualdade majoritária entre os textos é que lhes dá a pecha de clichês ou estereótipos. Acrescentamos que esse texto tem coerência e coesão, pois a partir do momento em que começa o desenvolvimento, ele inicia o trabalho de responder aos questionamentos. Já os textos 1.a., 1.b; 4.a. e 4.b. têm o mesmo espírito “normativista”, mas em graus menos acentuados, ou menos rigorosos em relação aos textos do informante 2.

Outro caso que merece ser observado é o 3.a. e b. Neles existe uma peculiaridade: embora o texto não tenha quatro parágrafos, e sim nove; há um padrão que o sujeito mantém. Poderia ser algo acidental, no entanto queremos olhar esse fator como uma estrutura que o sujeito assimilou. Porém, a estrutura do trabalho do informante 3 não é a mesma de 2 a. e b.; ocorre que em 3 a e b. a estrutura é mais solta, nela há mais lugares para pressuposição, para implícito, como se versasse sempre sobre algo já dito, mas que não está expresso; um texto de nove parágrafos parece primar apenas pela divisão de assuntos, mas não deixa de ser uma estrutura peculiar. Portanto, passível de ter relação com as recorrências. A estrutura fortemente marcada do grupo “A” nos indica que há uma cristalização de um modelo textual, que, por sua vez, contém em seu discurso índices para o surgimento das recorrências topicalizadas. Assim, quanto mais a estrutura textual se apresenta mais próxima do modelo textual, maior será a possibilidade de recorrências tais como descrevemos e observamos, por causa da institucionalização que a escola imprime, pois o sujeito é “coagido” a responder à instituição conforme o modelo pregado por ela.

Em contraposição ao grupo A – como dissemos há pouco – a principal característica do grupo B é que a recorrência, tal qual nós a definimos, ocorre somente nos textos da

primeira coleta sem que se repita nos textos da segunda. Esse grupo do nosso *corpus* compreende os sujeitos de 5 a 8.

Quanto às recorrências topicalizadas, temos o seguinte quadro que demonstra os adverbiais, que se assemelham ao grupo A:

SUJEITO – TEXTO	ADVERBIAL RECORRENTE
5.a.	atualmente
6.a.	hoje
7.a.	no Brasil
8.a.	ultimamente

Quadro 5 – Recorrências topicalizadas do grupo B

Quanto à questão da estrutura do texto, observemos na seguinte tabela a variação de número de parágrafos no grupo B como um indicativo de que nos textos em que há menor incidência da recorrência há maior variedade de estrutura textual.

SUJEITO	NÚMERO DE PARÁGRAFOS DO TEXTO	NÚMERO DE PARÁGRAFOS DO TEXTO
	“a”	“b”
5	4	4
6	6	5
7	6	4
8	4	4

Tabela 1 – Número de parágrafos do grupo B

A partir dessa tabela, comparando com os dados do grupo A podemos ver que os dados do grupo B têm maior grau de variação quanto à estrutura textual em número de parágrafos, enquanto que o grupo A tem uma estrutura mais rigorosa, logo, essa constatação reforça a idéia de que a recorrência pode estar na institucionalização do texto, ou seja, no princípio de tornar o texto cada vez mais adequável ao que a instituição deseja ouvir, ou que o escrevente acredita que ela deseja ouvir.

O grupo C, que tem a recorrência apenas na segunda coleta, também demonstra variedade de número de parágrafos; mas antes de observarmos o número de parágrafos vejamos quais as recorrências que constam nos textos, a exemplo do que fizemos com os grupos A e B:

SUJEITO – TEXTO	ADVERBIAL RECORRENTE
9.b.	atualmente
10.b.	atualmente
11.b.	nos dias de hoje
12.b.	hoje em dia

Quadro 6 – Recorrências topicalizadas do grupo C

Quanto ao número de parágrafos por texto, observamos o seguinte:

SUJEITO	TEXTO “a”	TEXTO “b”
9	4	4
10	5	4
11	4	6
12	5	4

Tabela 2 – Número de parágrafos do grupo C

Esta última tabela vem corroborar aquilo que dissemos acima quanto ao número de parágrafos e sua relação com as recorrências e, conseqüentemente, com a institucionalização do texto.

Neste item, pudemos observar o espaço em que se deu o fenômeno no *corpus* para análise, ou seja, o primeiro sintagma da frase que introduz o parágrafo do texto. Sendo que tais sintagmas são constituídos de adverbiais com a função de referenciar tempo e espaço, e ocorreram na seguinte quantidade:

ADVERBIAL	QUANTIDADE
atualmente	7
ultimamente	2
hoje em dia	2
atualmente no Brasil	1
na atualidade	1
hoje	1
no Brasil	1
nos dias de hoje	1

Quadro 7 - Os advérbios recorrentes

A informação mais interessante que pudemos extrair desse item não foi apenas o número de recorrências, ou quais são elas, mas como estão intimamente ligadas ao número de parágrafos e como isso é significativo em termos de institucionalização de textos, uma vez que existem orientações quanto ao número de parágrafos nos textos para vestibular. Dada a relação “recorrência/número de parágrafos” ser estreita, somos levados a suspeitar de que a institucionalização de modelos textuais leva ao aparecimento das recorrências. Contudo, essa influência não se dá em termos materiais, *strictu sensu*, mas por influência discursiva, como veremos mais adiante.

2. A argumentatividade

Quando discutimos no capítulo II a respeito das questões argumentativas no texto, observamos que a argumentatividade é um mecanismo inerente ao processo de interação entre os indivíduos, porque quando os sujeitos estão nesse processo, procuram provocar seu interlocutor ao “acordo ou à adesão” (Perelman & Olbrechts-Tytecas 1970:59) ou que compartilhem de determinada opinião (cf. Koch, 1993:19); não se trata apenas de um “orador” influenciando seu “público”, trata-se de sujeitos em constante produção de significados atuando em determinados papéis sociais. Tanto o “orador” quanto o seu “público” são ativos nesse processo: de um lado o locutor que enuncia, do outro o alocutário que captando o

enunciado não só o decodifica como o compreende produzindo um novo conjunto de sentidos ativamente. Isso vem ratificar as idéias de Bakhtin (1997:291):

O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas **duplicaria seu pensamento no espírito do outro**, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. [grifo nosso]

Bakhtin não exclui a argumentação da interação pela linguagem; reforça essa idéia atribuindo mais responsabilidade ao alocutário, porque ele é responsável compulsoriamente pelo enunciado do locutor, uma vez que este formula um enunciado considerando o alocutário e sua resposta ativa, que não serve simplesmente para reduplicar o pensamento do locutor.

No caso de uma avaliação como uma prova simulada de vestibular, o avaliado tem de convencer ou persuadir seu interlocutor (professor/avaliador) de que ele domina, além da técnica da escrita, o conhecimento de mundo necessário para organizá-lo sob determinados conceitos. No afã de conquistar seu interlocutor e alcançar uma resposta, o aluno topicaliza determinada informação (temporal ou espacial) através de um adverbial, fazendo disso uma estratégia argumentativa, criando imagens e conceitos a partir dela. Todo esse processo está atrelado às condições de produção do texto, lembrando da forte influência do discurso avaliativo e da modalização que o adverbial imprime.

Ao tratarmos da argumentatividade, estamos nos referindo a sujeitos que são autônomos em suas escolhas, sejam lexicais, sintagmáticas e discursivas. Porém queremos restringir essa autonomia, da mesma forma que não queremos cair em outro extremo: o de considerar o sujeito assujeitado e autômato. Ao tratarmos de intencionalidade *versus* assujeitamento, estamos retomando a idéia do sujeito ativo, conforme Possenti (1996). Nessa perspectiva acreditamos que a intencionalidade do escrevente não é totalmente livre; as escolhas que ele faz, sejam no nível do léxico, da sintaxe, do discurso dependem de muitas condições de produção do discurso e do texto. No entanto, há fissuras nesses condicionamentos que deixam vazar a liberdade do sujeito. Essa liberdade deve ser entendida como a capacidade que o sujeito tem de transitar entre vários discursos e vários textos para desenvolver um enunciado. A indicação de que há singularidades entre os sujeitos pode ser os números de parágrafos, as escolhas lexicais nas recorrências e os diferentes efeitos de sentido que elas têm devido ao conteúdo ao enunciado todo. Isso porque o adverbial, como qualquer

outra palavra isolada, fica sem sentido delimitado, a não ser o de dicionário, que por sua vez é pequeno diante das situações vivas de interação. Por outro lado, o condicionamento por determinado discurso também se mostra nos textos. Vejamos o seguinte exemplo retirado do terceiro parágrafo do texto 1.b.:

Mais o fato mais intrigante é que independente de ser rico ou pobre, branco ou negro, inteligente ou ignorante, [atos de violência] vem sendo praticados sem nenhuma negligência.

É interessante notar a formulação das antítese que esse sujeito constrói sobre os pares opositivos “rico ou pobre”, “branco ou negro”, “inteligente ou ignorante”. A oposição denuncia um discurso preconceituoso, porque se agruparmos os valores de acordo com sua posição paralela na comparação, podemos ter os contrastes entre valores “positivos” e “negativos” que o sujeito procura mobilizar. Vejamos no seguinte quadro como transitam os valores sobre o racismo no texto 1.b.

VALORES “POSITIVOS”	VALORES “NEGATIVOS”
branco	negro
rico	pobre
inteligente	ignorante

Quadro 8 – Discurso preconceituoso

Possivelmente, o autor nem se deu conta de tal construção paralelistica, uma vez que no restante do seu texto não encontramos qualquer intenção consciente de travar diferenças entre raças e classes sociais ou intelectuais.

O que o sujeito da afirmação fez não foi promover conscientemente idéias racistas ou preconceituosas, mas inconscientemente representar os valores e as imagens que um dado discurso constrói sobre os elementos de uma sociedade. Provavelmente, seu desejo era de argumentar que a violência está presente em todo tecido social, não importa a raça, grupo social ou escolaridade. Mas no momento em que ele faz esse agrupamento de valores, o que determinou os lugares de comparação foi o discurso preconceituoso, no qual o negro é sempre

visto como “pobre” e “ignorante”. Nossa intenção nesse comentário não foi fazer análise do discurso, haja vista a superficialidade com que tratamos o exemplo; nosso objetivo é demonstrar que o sujeito que argumenta não está livre de certos condicionamentos discursivos, nem que o discurso engessa a sua possibilidade de escolha. Assim, aqui vemos a argumentação não como total liberdade do sujeito, nem como seu completo assujeitamento.

Como dissemos, a argumentatividade é constitutiva do processo interacional, uma vez que os indivíduos, através da linguagem, tentam influir um sobre o outro. No entanto, esse mesmo processo não depende de uma língua enquanto um sistema etéreo de normas, mas da própria realidade vivencial do homem, na qual os conceitos, os significados e os processos de significação se realizam e sofrem mudanças de diversas ordens, conforme o movimento histórico incessante da sociedade e das relações intersubjetivas.

Considerando a realidade vivencial do homem, devemos lembrar que as formas lingüísticas desde os fonemas até os textos mais complexos têm função (função entendida como finalidade); se não a tivessem não teriam porque existir. No caso das recorrências, o processo argumentativo acontece desde o surgimento do fenômeno, caracterizado em sua posição, ou seja, a topicalização de determinado sintagma, que usufrui de um local privilegiado na frase para destacar uma certa informação, no caso, a informação circunstancial veiculada por expressões adverbiais até o efeito que essa estratégia desencadeia. Esse percurso redundante em efeitos de sentido, submetidos aos aspectos do gênero discursivo e às condições de produção do texto. Conhecendo o processo em suas características gerais, partimos para um estudo mais específico da argumentação.

Para tanto, comecemos avaliando a presença dos adverbiais de tempo e espaço. Os implícitos atribuíveis às recorrências no momento em que o escrevente utiliza o adverbial podem ser os seguintes: “eu considero que X fenômeno acontece na atualidade”, ou ainda, “eu declaro que X fato pertence à atualidade”. Esses tipos de implícito atribuíveis ao adverbial circunstancial de tempo, nas condições que observamos, estão atrelados a dois fatores: 1) o tipo textual; 2) a “voz” que o escrevente quer assumir para criar uma imagem de si para o seu interlocutor.

Para darmos conta do primeiro fator, sentimos a necessidade de utilizar uma importante distinção observada por Weinrich (apud Koch, 1993) ao analisar o emprego dos tempos verbais em diferentes línguas. Ao fazê-lo, notou que o importante na utilização dos tempos verbais não era a referência ao tempo cronológico – como, muitas vezes, as gramáticas

tradicionais fazem – mas à atitude comunicativa do falante. Assim, ele distinguiu entre dois grupos ou sistemas temporais (Koch, 1993:37):

Grupo I – Indicativo : **presente** (canto), pret. perf. composto (tenho cantado), fut. do pres. (cantarei), fut. do pres. composto (terei cantado), além das locuções verbais formadas com esses tempos (estou cantando, vou cantar, etc.)

Grupo II – Indicativo: **pret. perf. simples** (cantei), **pret. imperf.** (cantava), pret. mais que perfeito (cantara), fut. do pret. (cantaria), e locuções verbais formadas com tais tempos (estava cantando, ia cantar, etc.)⁵

Diante dessa distinção, Weinrich “estabelece, então, a diferença entre o **mundo comentado** e o **mundo narrado**” (idem). Graças aos tempos verbais é que o sujeito pode demonstrar algumas de suas intenções, quanto a alguns efeitos que são pretendidos nos textos. Isso é possível porque ao “mundo narrado pertencem todos os tipos de relato, literários ou não; tratando-se de eventos relativamente distantes” (idem, p. 38). Por sua vez,

ao mundo comentado pertencem a lírica, o drama, o ensaio, o diálogo, o comentário, enfim, por via negativa, todas as situações comunicativas que não consistam, apenas, em relatos, e que apresentem como característica a atitude tensa: nelas o falante está em tensão constante e o discurso é dramático, pois se trata de coisas que o afetam diretamente. (idem)

A atitude comunicativa implícita no desenvolvimento do mundo comentado é a de inserir o interlocutor como sujeito que responde participativamente porque

O emprego dos tempos “comentadores” (grupo I) constitui um sinal de alerta para advertir o ouvinte de que se trata de algo que o afeta diretamente e de que o discurso exige a sua resposta (verbal ou não verbal); é esta a sua função, e **não** a de mencionar um momento no Tempo. (idem)

É importante também observar que os tempos comentadores (tempos utilizados no mundo comentado) não se expressam apenas através de verbos, mas também através dos

⁵ Os modos subjuntivo, imperativo e as formas nominais (infinitivo, gerúndio e participio) são *semtempos*, por isso não entram na classificação acima. Na maioria das vezes essas formas estão atreladas a algum tempo pleno para determinar a situação comunicativa.

adverbiais. Daí, a coesão exaustiva entre os tempos verbais e as recorrências topicalizadas. No caso dos adverbiais que fazem referência à “atualidade”, estes têm uma função convocadora do interlocutor para forçá-lo a participar do diálogo, ou esperar dele uma resposta, diferente da passividade que a narrativa em alguns momentos causa. Um exemplo dessa passividade é a fórmula “era uma vez”, que coloca o interlocutor na expectativa da narrativa.

Observemos o texto 4.a. – que tomamos aleatoriamente do grupo de análise – apenas para demonstrar que os adverbiais circunstanciais, no contexto em que analisamos, estão coerentemente empregados no universo do mundo comentado e que os textos dissertativos são representantes muito fortes desse mundo. Baseamo-nos na distinção de Weinrich (apud Koch, 1993:37) fazendo algumas adaptações que ficarão mais claras a partir do exemplo de 4.a.

Trote com respeito

*Na atualidade a procura e a luta de muitos jovens, **tem sido** enorme para **ingressar** nas faculdades existentes em várias partes do Brasil. Algo que **vêm se tornando** frequente e na maioria das vezes, de forma violenta, é o trote.*

*O trote **vem se tornando** no Brasil, um dos fatores que **tem causado** mais polêmica, entre a população. O que mais se **vê hoje em dia**, são noticiários de que calouros **sofrem** trotes violentos, onde **ficam** muito feridos e **chegam** em alguns casos à morte.*

***Existem** porém, pessoas que **praticam** o trote de forma saudável e que não **agride** ninguém, como alguns alunos da Universidade Estadual de Santa Catarina que **proporcionaram** um almoço para famílias carentes. Este tipo de trote, se **fosse seguido** pelas outras pessoas e se **recebessem** apoio do governo, **reduziria** muito o número de vítimas e **ajudaria** a muitas pessoas.*

*Por todos esses fatos, se **vê** que o trote não **deveria** ser extinguido, mas sim mudado a forma como é aplicado, **evitando** muitos transtornos para a população e por outro lado, **ajudando** a muita gente.*

Observemos a seguinte tabela:

	TEMPO E MODO	VERBO	ADVÉRIBIO	TOTAL DE OCORRÊNCIAS
M U N D O N T A D O	Pres. do ind. simp.	vê (2); sofrem, ficam, chegam, existem(2), praticam, agride, é	Na atualidade, hoje em dia	26
	Pres. do ind. comp.	tem sido; vem se tornando (2); tem causado:		
	Pret. perf. comp.	tem sido, tem causado		
	Pret. imper. subj. simp.	recebessem		
	Pret. imper. subj. comp.	fosse seguido		
	Fut. do pret. simpl.	reduziria, ajudaria, deveria		
	Infinitivo flexionado	ingressar		
	Gerúndio	evitando, ajudando		
M U N D O R A D O	Pretérito perf. simpl.	proporcionaram	0	1

Tabela 3 – Distribuição dos tempos verbais no texto 4. a.

No texto analisado, podemos entrever que as nossas hipóteses quanto à **repetição** e à **progressão**, baseando-nos em Charolles (1997:58), se confirmaram através da coesão do tempo, ou seja, em todo o texto é empregado o mundo comentado de forma coerente. No tocante à progressão, também não houve problemas ocasionados pela recorrência, haja vista que a informação “nova” vem também acompanhada da coesão com o tempo, o que sugere que a recorrência não é algo inútil ou complementar nos casos observados, mas produtiva nos contextos em que surgiram.

A classificação que fizemos acima, como havíamos prevenido, foge em alguns detalhes da classificação dada por Weinrich, principalmente no que tange ao futuro do pretérito simples que preferimos enquadrar no mundo comentado, porque acreditamos que ele forma um semi-tempo e isso pode ser observado em seus diferentes empregos. Por exemplo:

(1) Ontem eu lhe disse que você não **brincaria** naquela praça hoje. (indica um fato futuro em relação a outro já ocorrido) (Mesquita, 1995:249)

(2) Sem corrupção, o mundo **seria** melhor. (indica um fato futuro, sem que haja uma relação com um fato ocorrido)

Nesses casos o futuro do pretérito depende de contexto em (2), em (1) a dependência é do outro tempo verbal que está em “disse”. Nos contextos em que surgiram nos textos analisados, os verbos no futuro do pretérito se enquadravam no mundo comentado.

Como os modos subjuntivos também necessitam estar atrelados a um tempo pleno ou a um contexto que o delimite como tal, foram incluídos no mundo comentado, pois em todos os contextos dos textos eles estavam subordinados aos tempos que representavam o presente. Da mesma forma, consideramos os verbos que constituem orações mas estão nas formas nominais (infinitivo, gerúndio e participio) como semi-tempos subordinados ao tempo da oração principal. O resultado foi que tivemos 25 formas que indicaram o mundo comentado, contra 1 que indicou o mundo narrado. Essa constatação é uma pista de que houve coerência no campo aspectual do tempo empregado nos textos em relação com os adverbiais empregados. Inclusive, o único verbo no tempo passado diz respeito ao relato que serve de exemplificação, perfeitamente utilizado. Nada disso que abordamos é novidade, no entanto a análise serve para demarcar um pouco da nossa fundamentação.

Acreditamos que nos textos que estamos observando o desencadeador do “convite” ao leitor para participar se dá em primeiro lugar pelo adverbial, sendo confirmado através dos outros indicadores de mundo comentado, dentre eles, o verbo e outros advérbios, pois a posição topicalizada do adverbial mostra a importância que se dá a esse elemento, como contextualizador que formula um dado cenário para os comentários e para a interação a ser estabelecida, como é o caso do “Era uma vez”, que, como dissemos, coloca o interlocutor em uma posição de relativa passividade, e contextualiza para um passado mítico que já está cristalizado como entrada de histórias infantis, fábulas e contos. É por essa razão que

acreditamos que a informação veiculada pelo adverbial topicalizado constitui uma importante estratégia argumentativa, pois, o locutor, ao selecioná-lo, coloca-o em evidência como entrada de seu texto criando a contextualização de atualidade para a interação com o leitor, o qual ele acredita atingir através desse meio, reforçando a idéia de mundo comentado. Assim, o fio condutor não é a forma adverbial, mas a informação que ela veicula e com a qual as formas verbais e suas funções concordam e colaboram para tal.

Todos os demais textos apresentaram as características básicas. Para não sermos cansativos apresentando uma tabela detalhada de cada texto, como a tabela número 3, apresentamos uma tabela que quantifica e resume a distinção entre mundo narrado e comentado e as respectivas ocorrências entre verbos e adverbiais circunstanciais apenas de tempo, em que MC é “mundo comentado” e MN é “mundo narrado”.

TEXTO		VERBO	ADVERB.	TOTAL
1.a	MC	23	1	24
	MN			
1.b	MC	26	1	27
	MN			
2.a	MC	28	1	29
	MN			
2.b	MC	24	2	26
	MN	5		5
3.a	MC	29	1	30
	MN	2		2
3.b	MC	26	2	28
	MN	2		2
4.a	MC	23	2	25
	MN	1		1
4.b	MC	25	2	27
	MN			
5.a	MC	33	1	34
	MN	5		5
5.b	MC	23		23
	MN			
6.a	MC	36	1	37
	MN			
6.b	MC	44	1	45
	MN	6		6
7.a	MC	20		20
	MN	6		6
7.b	MC	25	1	26
	MN			
8.a	MC	23	1	24
	MN	3		3
8.b	MC	32		32
	MN			
9.a	MC	22		22
	MN	4		4
9.b	MC	28	1	29
	MN			
10.a	MC	36		36
	MN	3		3
10.b	MC	37	1	38
	MN			
11.a	MC	23	3	26
	MN	2		2
11.b	MC	34	1	35
	MN			
12.a	MC	20		20
	MN	8		8
12.b	MC	26	2	28
	MN	1	1	2

Tabela 4 – Número de ocorrências MC e MN

Sem o adverbial, a significação do texto não alcança determinadas informações ou determinados efeitos de sentido. Para sentirmos a diferença entre a presença da forma adverbial e a sua ausência, façamos algumas manipulações com alguns exemplos:

1.a. **Atualmente** o que mais esta sendo debatido é sobre a violência que vem sendo praticada por jovens.

1.a'. O que mais esta sendo debatido é sobre a violência que vem sendo praticada por jovens.

2.b. **Hoje em dia** a violência está muito presente em nosso cotidiano, seja na televisão, seja na esquina, seja no Congresso Nacional.

2.b'. A violência está muito presente em nosso cotidiano, seja na televisão, seja na esquina, seja no Congresso Nacional.

A simples ausência da informação veiculada pelo adverbial em 1.a' e 2.b' já é significativa, porque o elemento marcador de tempo passa a ser somente o verbo, não mais compartilhando seu *status* com o adverbial, com exceção do substantivo "cotidiano" em 2.b'. A informação da atualidade não se explicita e passa a ser somente pressuposta através do tempo verbal. Quanto ao escopo do adverbial, como já afirmamos no capítulo 2, item 2, ele está sobre toda a frase, como as manipulações foram capazes de testar, ou seja, o fenômeno como "a violência que vem sendo praticada por jovens" sofre o efeito do advérbio e torna a referência do tema "atual" explicitamente.

Nos grupos "B" e "C" o mesmo padrão de mundo comentado se manteve em ambos os textos das coletas, como pudemos ver na tabela 4. A diferença entre os textos se deu pela ausência de adverbiais topicalizados. Isso sugere que a coesão com o mundo comentado independe do adverbial, mas quando ele está presente no texto a informação explicitada de tempo e espaço acaba tendo um efeito em todo o texto, ou seja, tudo o que será tratado até a conclusão diz respeito a um tempo "atual", salvo quando o autor se utiliza do mundo narrado para relatar um fato, como, por exemplo, 2.b ou 6.b. Mediante essa observação, podemos dizer que o adverbial é aproveitado em todo o texto, não se trata de uma estratégia inconseqüente, porque explicita a qual espaço ou tempo estará se referindo o enunciado e conseqüentemente o tema.

Toda essa estratégia argumentativa tem outra finalidade, ou melhor, outro efeito: criar uma ponte entre locutor e alocutário, em que este seja atingido pela palavra e aquele reconhecido por ela. Lembrando Maingueneau (1989), temos a formulação de um “ethos” (do grego voz) como expressão da imagem de si mesmo, imagem essa que também serve para alcançar o público, uma vez que seu fim é convencer ou persuadir. Há, segundo a classificação de Aristóteles, em quem Maingueneau se baseou, três formas de discurso⁶ – logo, de imagens criadas pelo orador – que denotam atitudes diferentes de falar (ou escrever): *phrônesis* (ter o aspecto de pessoa ponderada); *areté* (assumir a atitude de um homem de fala franca); *eunóia* (assumir a imagem de agradável de si mesmo). Vejamos quais dessas vozes estão mais diretamente relacionadas ao fenômeno que estamos estudando.

A voz “*phrônesis*”, assumida por uma pessoa ponderada, tende a não fazer generalizações, sempre considerando mais de um lado da questão, mostrando flexibilidade, logo não se trata dessa voz empregada pelos autores dos textos estudados. E de se pressupor que alguém que opte por essa voz tenha o cuidado de não fazer generalizações ou afirmações sobre as quais não tenha certeza, como é o caso de se afirmar que “hoje em dia é mais difícil entrar em uma faculdade”, se não conhece as condições de “antigamente”. Assim, a voz “*phrônesis*” não se encaixa no perfil dos autores dos textos estudados. Já a voz que mostra o locutor agradado de si mesmo está mais próxima do discurso político ou lírico, ou seja, a voz “*eunóia*”, parece se distanciar mais ainda dos textos apresentados no *corpus*, isso porque não há qualquer referência direta quanto ao que os autores fazem de si mesmos que seja agradável ou não. Isso contudo não diz que eles não estejam envolvidos no processo.

Finalmente, a utilização de uma voz “*areté*” nos parece mais aceitável, pois, uma vez selecionado o adverbial, ele restringe um espaço e tem um efeito mais incisivo (diferente da voz *phrônesis*) e parece objetivar mais a referência. Em decorrência disso, o locutor acredita estar formulando uma imagem de participante histórico, de elemento pensante e analista do que o cerca, daí um indivíduo capaz, ligado aos acontecimentos, um bom cronista, por exemplo; bem como um cidadão engajado e tudo isso sem dizê-lo, apenas porque foi “franco” em afirmar fatos da realidade, pois “a eficácia destes “*ethé*” se origina no fato de que eles atravessam, carregam o conjunto de enunciação sem jamais explicitarem sua função.” Maingueneau (1989:45)

Há, a partir dessa configuração argumentativa, a elaboração de que o “caráter corresponde aos traços ‘psicológicos’ que o leitor-ouvinte atribui espontaneamente à figura do

⁶ Aristóteles toma como discurso o produto do orador, ou seja, tanto o texto quanto a sua pronúncia.

enunciador, em função de seu modo de dizer.” (idem 47). Tal aspecto redundante nas imagens construídas pelo locutor em relação ao alocutário sobre o enunciado, sobre o que ele quer ouvir/ler. Assim, entre dizer:

3. a. **Atualmente** não é fácil entrar em uma faculdade boa.

3. a'. Não é fácil entrar em uma faculdade boa.

o sujeito prefere a primeira. Mas essa escolha tem um custo, porque há diferenças argumentativas importantes para o texto em sua introdução, de tal modo que um elemento é valorizado pela topicalização. O tópico sendo um adverbial de frase e um modalizador influencia toda a sentença e, finalmente, gera uma produção da voz “areté”, que é um efeito modalizante, ou melhor, oriundo da modalização. Em suma, a recorrência não é uma simples repetição de palavras ou estruturas feitas, ela é o reflexo de um procedimento linguístico e cognitivo sob o comando da interação, que se revela por detrás das cortinas dos artifícios argumentativos e expressivos, seja da escrita ou da fala.

Enfim, para a existência da argumentação é necessária a interação que se concretiza pelo efeito que a “voz” pode causar quando se utiliza de adverbiais topicalizados e da coesão temporal, como vimos no texto 4a, e como acontece nos demais textos.

Dando continuidade ao proposto neste trabalho, vemos no próximo item as implicações das questões referentes ao aspecto cognitivo dos textos.

3. O aspecto cognitivo: as relações com a macroestrutura

Quando delimitamos o olhar que lançariamos sobre o objeto de nossa análise, isto é, o adverbial circunstancial de tempo e lugar topicalizados, tomamos como uma das fronteiras para tal o primeiro parágrafo de cada texto pelas suas particularidades. Uma delas é a maneira como o parágrafo representa os *frames* de produção de texto, e como representa um episódio do texto. Leve-se em conta aqui que episódio é um termo que se refere à semântica do texto como uma “unidade temática”, isto é, “(...) o episódio deve ser de algum modo ‘unificado’ e possuir certa independência relativa: podemos identificá-lo e distingui-lo de outros episódios.” (Van Dijk, 1992:102).

Assim, o primeiro parágrafo dos textos analisados tem características muito particulares em função justamente do *frame*⁷ do comportamento do texto. Daí termos a seguinte constatação: ao se topicalizar os adverbiais, o escrevente está atualizando uma estrutura da qual podemos retirar a seguinte proposição:

o episódio **introdução** de um texto dissertativo deve vir marcado pela topicalização do **adverbial circunstancial de tempo e/ou espaço** como parte do protocolo de referência.

Sem a execução desse *frame*, pondo em prática determinada ação que faz parte de um procedimento legítimo, o falante/escrevente não poderia referenciar seu objeto, argumentar e interagir, assim, estamos diante de uma espécie de “ritual” em sentido amplo. É claro que a topicalização do adverbial não é a única expressão de um *frame*, existem outras modalidades de frames quantos forem os diferentes tipos de texto. Por exemplo, a referência direta do tema, ou através de uma pequena narrativa que introduziu o assunto é uma outra modalidade.

Ademais, há outros fatores que intervêm nesse processo, como, por exemplo, a macroestrutura do texto, a interação produzida no discurso e outras condições de produção. Para nós, a simples recorrência dos adverbiais denuncia uma espécie de forma protocolar de **iniciar** um texto – sempre sendo difícil saber como ele terminará ou quais efeitos de sentido ele vai causar, pois isso não depende de protocolos – denominamos de protocolos, atitudes do escrevente em relação ao texto que produz. Os protocolos, nos quais os *frames* estão inscritos, são práticas para todos os tipos de texto ou para todos os momentos de produção de determinado escrevente, que podem ser seguidas ou não. Um exemplo claro de como seguem estruturas textuais são os textos 2.a e b., sobre os quais já discutimos; neles há uma estrutura muito marcada institucionalmente e cultivada pelo aluno. Embora haja toda uma orientação marcada e que parece repetir textos, não é assim que as coisas se dão, pois a cada veiculação do mesmo adverbial, com a mesma informação em sentenças e momentos diferentes vai produzir sentidos diferentes, o enunciado naturalmente é irrepitível. Mesmo que eles se sustentem sobre estruturas frasais ou semânticas, como o episódio, a diversidade pressiona pelo próprio poder enunciativo.

⁷ A tradução para *frame* é “estrutura”.

Os protocolos dos alunos têm, enquanto prática, também uma relação de como fazer referência à macroestrutura do texto. Lembrando que a macroestrutura consiste

(...) numa reconstrução teórica de noções intuitivas como a de “tópico” ou a de “tema” de um discurso. Ela explica o que é mais relevante, importante, ou proeminente na informação semântica do discursos como um todo. (Van Dijk, 1992 : 51).

Como os textos produzidos pelos alunos são respostas a outros textos, a macroestrutura dos textos que servem de tema é o que direciona em um primeiro momento a produção que serve de resposta. Lembrando das relações existentes entre texto-tema como condição de produção dos textos dos alunos, observamos que ao identificar o tema para a produção do texto, os alunos também elegiam um enfoque para observá-lo, o que nos levou a tentar compreender com qual perspectiva os escreventes se lançavam sobre a temática proposta, e como o adverbial recorrente aborda a macroestrutura do texto-tema. No que tange à referência do parágrafo ou frase em que consta a recorrência, poucos foram os textos que incidiram diretamente sobre o tema no primeiro parágrafo. Para observarmos a relação entre a macroestrutura dos textos-tema e dos textos-resposta, retomemos o tema das produções.

O tema da primeira coleta tratava o incidente da morte de um calouro de medicina na USP por ocasião do **trote**. No texto, o autor defendia o fim dessa prática, daí a opção de quem escrevia em observar e se posicionar em relação à idéia de “tolerância zero” para com o trote. O tema da segunda coleta era a violência veiculada na mídia e os seus efeitos sobre a sociedade. Vejamos como se deu a abordagem que os alunos desenvolveram em relação à macroestrutura do texto no grupo A, tomando apenas o primeiro parágrafo e observando qual a relação dele com o tema do texto, ou em que outros níveis se dava essa relação.

1.a. **Atualmente** o que mais esta sendo debatido é sobre a violência que vem sendo praticada por jovens. Comportamentos incapazes de justificar atos responsáveis.

1.b. **Ultimamente** a violência esta sendo um dos assuntos mais polêmicos do nosso século. Fazendo com que pessoas civilizadas convivam com atos brutais e desumanos. E com isso gerando conflitos e polêmicas que afeta diretamente a mídia, como uma forma de continuidade a violência.

Nestes exemplos, como podemos perceber, o adverbial está incidindo não sobre o fato da morte do jovem Edson ou sobre o fim do “trote”, mas sobre as circunstâncias em que o assunto vem à baila, o que pode ser indício de que este informante toma o adverbial como uma

forma de contextualização do interlocutor. É interessante notar que em 1.b. “ultimamente” acaba sendo mais definido na linha temporal como “nosso século”, porém, a vagueza ainda é grande, uma vez que o século tem cem anos! O que podemos compreender do segundo exemplo é que o “ultimamente” pode estar relacionado a fatos recentes, talvez dois anos, talvez um ano, seis meses... Não sabemos. Isso vem indicar que tanto o adverbial quanto o verbo não têm como função primaz a referência ao tempo ou ao espaço delimitados, mas participar no processo interacional porque convocam o interlocutor a preencher esse intervalo não delimitado.

Essa observação nos leva a pensar sobre dois planos efetuais de sentido que o adverbial de tempo e espaço topicalizado possa desencadear: 1) a recorrência nessa circunstância refere-se a um tempo que é vago, no sentido em que temos uma abrangência indeterminada (atualmente = nesta semana, neste mês, neste ano, nesta década?), seriam os últimos fatos, a morte de Edison? 2) a vagueza constitutiva dessas expressões é que faz com que o alocutário, convocado a participar do texto, também tenha responsabilidade sobre seu sentido, envolvendo a construção da imagem do locutor (lembramos da formação da voz, conforme Maingueneau, 1989). Isso completa aquilo que Weinrich apontou sobre o mundo comentado, como vimos há pouco.

Vejamos os seguintes exemplos:

2.a. **Atualmente**, estamos vivenciando uma série de fatos envolvendo jovens em crimes violentos. Tal situação nos leva a pensar nos motivos da disseminação da violência entre os jovens. Por que eles? Qual a razão de se espalhar tão rapidamente? Como sanar este problema?

2.b. **Hoje em dia** a violência está muito presente em nosso cotidiano, seja na televisão, seja na esquina, seja no Congresso Nacional. Tudo o que fazemos tem alguma correlação com esta. Será que nossa sociedade era assim? Ou será que banalizamos este ato bárbaro?

Os exemplos acima têm algumas peculiaridades em relação à macroestrutura diferentes do exemplo 1.a. e 1.b. Primeiramente no exemplo 2.a. o autor se coloca dentro do contexto e do tempo que referencia através da primeira pessoa do plural do verbo, o que se repete em 2.b. através de “nosso cotidiano”. O locutor em 2.a. e 2.b. utiliza interrogação para fechar o parágrafo, e em uma das interrogações (Será que nossa sociedade era assim?), ele contrapõe à informação topicalizada “hoje em dia”, a idéia de um “passado”, o que demonstra que ele tem um relativo conhecimento quanto aos efeitos da informação da “atualidade”, ou seja, para que

algo seja atual, é necessário que anteriormente não o tenha sido. Essa relação óbvia muitas vezes fica subentendida nos textos dos alunos ou mal empregada, fazendo de temas históricos e cumumente recorrentes uma “novidade”. No desenvolvimento do texto 2.b. o autor argumenta que a sociedade não era tão violenta antigamente e que o crescimento urbano é uma das causas desse problema. Poderíamos dizer que nesse contexto e com as retomadas efetuadas pelo texto, o adverbial teve um papel significativo. Diferente do que poderia ser uma função da recorrência inicialmente convocativa nos moldes do mundo comentado, pois no caso de 2.b., a função de informar sobre as diferenças entre o “antigamente” e o “atualmente” foram mais desenvolvidas; houve concomitantemente a isso a convocação do interlocutor.

Totalmente diferentes desses exemplos são os textos 3.a. e 3.b.:

3.a. **Atualmente** não é fácil entrar em uma faculdade boa. E depois que se consegue entrar ainda tem que se preocupar com o trote.

3.b. **Atualmente** os meios de comunicação tem um limite, estipulado pelo governo, indicando o horário e o tipo de cenas violentas que podem apresentar.

A relação existente entre o adverbial e a macroestrutura está na maneira como participa da frase e como a frase referencia algo no mundo. Assim, os advérbios participam em frases que não fazem referência direta ao tema proposto para a prova. Em 3.a. o tema referenciado é a dificuldade de entrar em um curso superior. Em 3.b. a referência é uma suposta censura do governo sobre o horário para a transmissão de cenas violentas através da televisão. É interessante notar que ambas fazem a afirmação sobre uma circunstância que não está no debate. Assim, o adverbial participa da abordagem de um assunto circunstante, que não tem relação explícita com o tema proposto para a produção do texto.

Observemos:

4.a. **Na atualidade** a procura e a luta de muitos jovens, tem sido enorme para ingressar nas faculdades existentes em várias partes do Brasil. Algo que vêm se tornando frequente e na maioria das vezes, de forma violenta, é o trote.

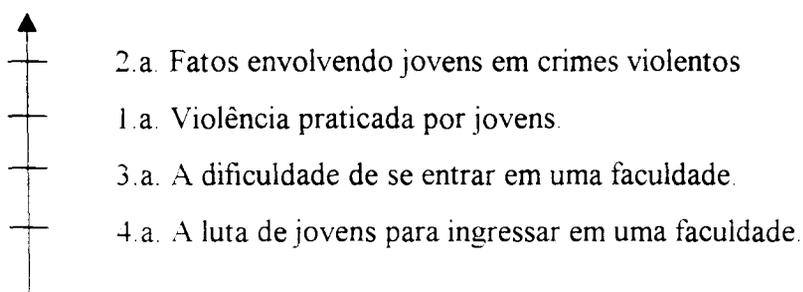
4.b. **Atualmente no Brasil** e no mundo, a violência exibida pelos meios de comunicação, têm gerado grande polêmica se este seria o papel da mídia. Muitos acham que isso só gera ainda mais violência, outros dizem tratar-se apenas da realidade.

Finalmente, 4.b é um dos exemplos em que a recorrência se aproxima mais da referenciação da macroestrutura, sua incidência está relacionada à polêmica gerada sobre o

assunto “violência na televisão”, muito próxima do tema proposto para a abordagem. Diferentemente do que ocorre com 4.a em que a recorrência está incidindo novamente sobre as circunstâncias. Vejamos o seguinte esquema que mostra como as frases em que o adverbial ocorre estão em relação à macroestrutura – a seta ascendente mostra o grau de proximidade:

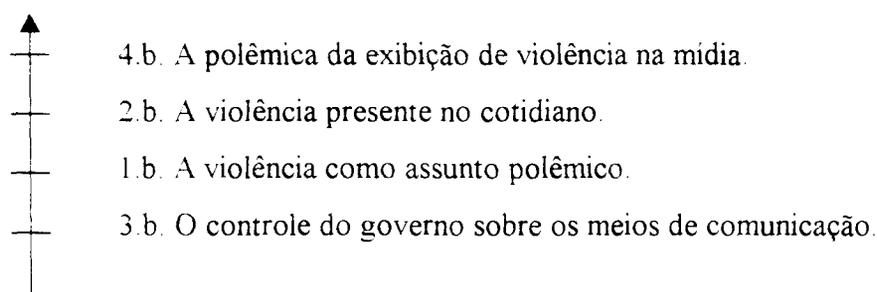
TEMA 1

Macroestrutura: **A proibição dos trotes nas universidades.**



TEMA 2

Macroestrutura: **O papel da mídia diante da violência veiculada por ela.**



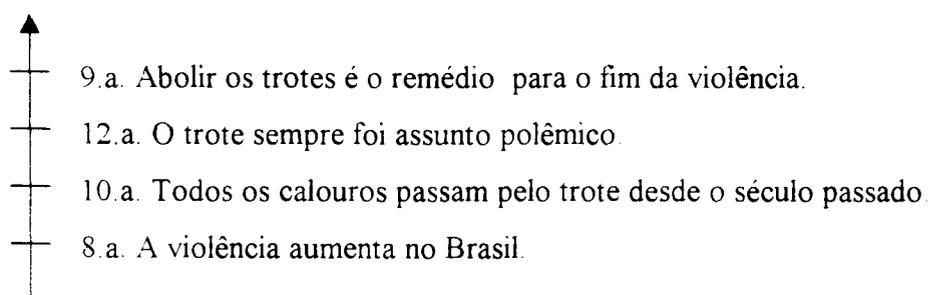
Vimos que nenhuma dessas frases teve o mesmo grau de relação com a macroestrutura entre si, tendo cada uma sua maneira de referenciar o tema em diferentes graus de proximidade. O que todas têm em comum são as recorrências dos adverbiais. Apesar de as recorrências mostrarem um alto grau de semelhança, elas acabam figurando de maneira diferente em cada contexto, por isso não são reproduções em série, o que lhes confere um grau de individualidade próprio. Essas observações nos animam a reafirmar que a recorrência, não obstante, o seu lado massificador ser muito marcante pela repetição da estrutura, quando vista através da perspectiva de enunciado conforme Bakhtin, passa a possuir individualidade enunciativa. Por exemplo, em 4.b. há uma proximidade maior com o tema proposto que em 3.b., da mesma forma que 2.a está, em relação a 4.a., gradativamente mais próximo ao tema. Esses dados nos fazem supor que as recorrências não estão em função direta com o tema, mas

com o que o circunda – as recorrências estão mais para a contextualização. No entanto, essa forma específica de contextualizar não é uma pintura fria de um quadro episódico, como muitas vezes fazemos crer a nossos alunos; ao se contextualizar algo, ao se descrever qualquer objeto no mundo nós construímos sobre eles uma imagem, um discurso, uma valoração. No caso, essa construção de contexto serve para reforçar a idéia de que o processo argumentativo inscrito nas recorrências prima por convidar o interlocutor para participar na construção do texto, uma vez que o escrevente elabora um cenário para nele ambos atuarem no processo de interação.

Nos grupos “B” e “C”, textos em que há a recorrência, ela se dá semelhantemente ao grupo “A”, seguindo um princípio de circunstancialização. Nos textos em que não havia recorrência, o fato de se apontar para a circunstância também se deu, não com tanta propriedade como a apresentada pelo adverbial.

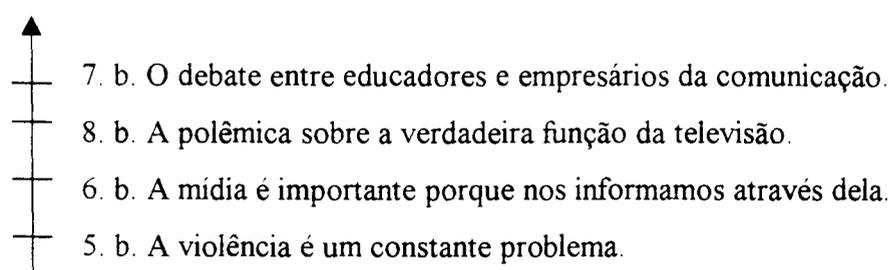
TEMA 1

Macroestrutura: **A proibição dos trotes nas universidades.**



TEMA 2

Macroestrutura: **O papel da mídia diante da violência veiculada por ela.**



Apenas o texto 9.a. tocou no assunto; os demais seguiram o princípio de abordar o tema através de circunstanciação. Bem, isso mostra que a recorrência desempenha o papel de circunstancializador do tema; quando ela surge, traz à tona a cor da atualidade ou do espaço do fato a que se referencia, além de ter a função convocativa. A referência ao mundo comentado através do adverbial recorrente faltou nos textos 5.b. a 8.b. e também 9.a. a 12.a.,

porém essencialmente continuaram sendo textos do mundo comentado, através dos tempos verbais essenciais ao tipo textual que tratamos.

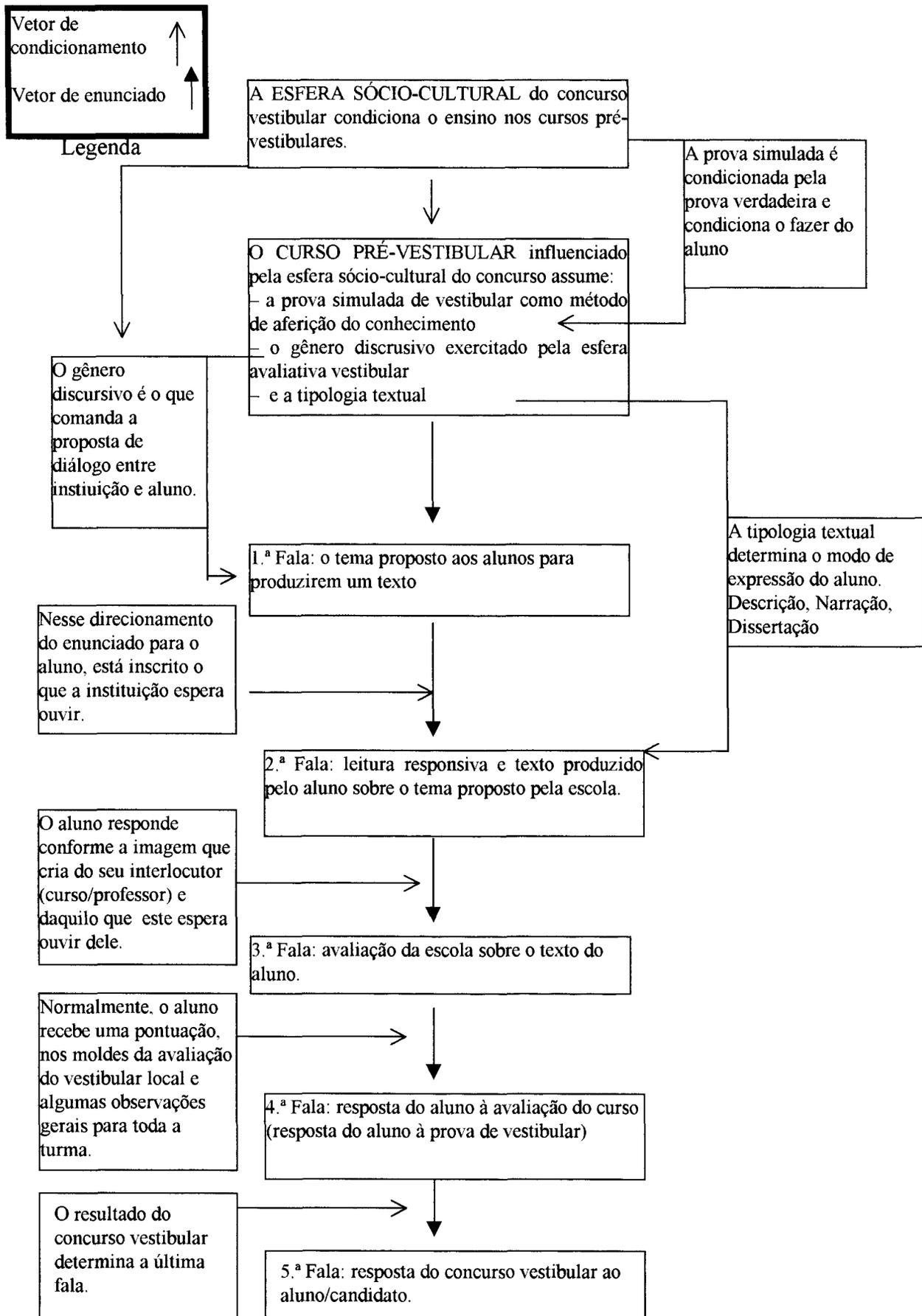
Vimos, neste item, que a maneira de referenciar está colocada sobre protocolos da escrita em que o autor se sente compelido a iniciar seu texto com um adverbial circunstancial de tempo ou espaço, não se importando se a macroestrutura comporta ou não esse expediente. Essa maneira de abordar a macroestrutura, por sua vez, está ligada à maneira de se criar uma imagem de si/escrevente para o outro/leitor. Ademais a criação de imagens está imersa em fatores sócio-culturais, que se mostram pela maneira como os tempos verbais correspondem a determinado tipo de mundo e como isso é importante na formulação do tipo textual. No próximo item, veremos como se dão as relações sócio-interacionais condicionantes do discurso que faz emergir o adverbial na posição tópica.

4. O aspecto sócio-interacional

Vistas as questões da materialidade, da argumentatividade e da cognitividade envolvidas nos textos estudados, observamos os aspectos relativos à questão sócio-interacional, que por sua vez engloba a tipologia textual, o gênero do discurso (conforme definidos no capítulo 2), o tipo de relação que o primeiro parágrafo tem com o contexto de produção em sua complexa totalidade. Vimos como os textos estão organizados materialmente, bem como as recorrências neles contidas estão inscritas; vimos como se expressa a argumentatividade contida nelas e por último observamos os aspectos cognitivos no sentido da relação com a macroestrutura e o episódio introdutório – o primeiro parágrafo.

Seguindo nosso roteiro em direção à compreensão do uso das recorrências nos textos dos alunos pré-vestibulandos, faremos algumas observações quanto à constituição do gênero discursivo em questão, seguindo como pressupostos teóricos os conceitos de Bakhtin, conforme explicitamos no capítulo II desta dissertação. Por isso, para compreendermos o processo de constituição de tal gênero, ilustraremos todo processo através de um esquema de âmbito geral, no qual a interatividade é compreendida, envolvendo os diferentes sujeitos do circuito específico: concurso vestibular – curso pré-vestibular – aluno/candidato.

CIRCUITO INTERACIONAL: VESTIBULAR – CURSO PREPARATÓRIO –
ALUNO/CANDIDATO



O esquema acima delineado tenta dar conta de uma parte do circuito interativo envolvendo a situação no curso pré-vestibular. Podemos observar aspectos importantes e imperativos no sistema de produção de texto conforme a visão interacionista. Nesse esquema não estão exploradas as idéias de ideologia, historicidade, mas há elementos nesse conjunto que estão afetados pela ideologia e pela historicidade: o próprio contexto de prova é uma evidência da ideologia da avaliação atrelada aos valores capitalistas de busca da qualidade e a constante avaliação dessa qualidade; historicamente, temos a constituição do próprio gênero utilizado, que com o passar do tempo vai se cristalizando nas instituições de ensino. Prova disso é a perspectiva com que trabalham os cursos pré-vestibulares. Nossa intenção, ao formular esse quadro, foi de observarmos o circuito de um modo geral.

Vejamos. Como já havíamos dito, o concurso vestibular determina muitos aspectos nos cursos pre-vestibulares e no ensino médio, dessa forma, a própria existência de cursos preparatórios é uma prova de que existem em função da esfera social da prova. É claro que se pensarmos nas razões da própria existência da prova estaremos cada vez mais avançando em direção a outras esferas das relações sociais não menos importantes, mas de que não podemos tratar neste trabalho, devido à própria magnitude do problema. Por isso, tomando o concurso vestibular como ponto de partida, chegaremos a uma idéia do processo e depois a uma compreensão de como as recorrências podem ser determinadas pelas condições de produção, entre elas as condições institucionais e interdiscursivas nelas presentes.

Consideremos, a princípio, três sujeitos envolvidos nessa interlocução: a universidade local, o curso preparatório e o aluno/candidato. Todos os sujeitos envolvidos falam de lugares institucionais, no entanto de diferentes posições. A universidade, através da prova de redação, exige dos candidatos que eles respondam a um comando de redação, como vimos no capítulo III, como forma de estabelecer um diálogo, mas nesse diálogo quem dita as normas é o discurso avaliativo, ou seja, o aluno deve responder de acordo com o que a prova exige. Porém, isso demanda treino, prática, conhecimento da escrita específica para aquela situação, que muitas vezes a escola fundamental e média não exercita nos alunos. Nesse entremeio é que surgem os cursos preparatórios, que reproduzem o modelo avaliativo para “amoldar” os alunos à prática de produção de texto para o vestibular. Daí decorrem características discursivas e tipológicas textuais específicas desse meio, conforme a instituição que está no topo da “cadeia alimentar”.

Em se considerando o nível pedagógico e institucional, a prova tenta aferir se o aluno/candidato consegue ter domínio de língua, se tem capacidade para argumentar, defender

um ponto de vista, opinar com propriedade, como uma maneira de delimitar o perfil de aluno que a universidade quer ter ou que esteja pronto a ser formado por ela. O curso preparatório entra como uma espécie de intermediário entre a prática da prova e o sujeito aluno produtor de texto para a universidade. Como se trata de um intermediário, o curso pré-vestibular, enquanto sujeito, imprime e se deixa imprimir pela mesma ideologia do vestibular, com o atenuante de ser uma escola. Por causa disso, nossas observações não irão além do diálogo da esfera do curso pré-vestibular, uma vez que o *corpus* analisado é constituído de textos concebidos no e para o curso pré-vestibular. Isso não isenta os textos da influência do concurso vestibular, mas a abrangência do que queremos abordar fica no nível do cursinho.

Lançado o texto que serve de tema para produção dos alunos, trava-se um diálogo entre instituição e aluno em que os protocolos de resposta são instituídos. No esquema do circuito interacional, como colocamos acima, esse primeiro momento é demarcado pela “primeira fala”, aliás, é a fala da instituição. Ao lançar o tema, nesse direcionamento, o enunciado condiciona a resposta para aquilo que a escola espera ouvir do aluno. Isso já é observável desde o tema escolhido, como ele é escolhido até a resposta que se supõe plausível que o aluno dê.

A segunda fala é a do aluno, que responde ativamente ao texto e à temática proposta para a produção: nesse processo é que o escrevente se insere enquanto produtor do texto afetado por diversos fatores, dentre eles as imagens dos lugares sociais de onde os interlocutores falam (lembrando o quadro de Pêcheux, cf. p. 49) a partir dos espaços sociais que ocupam. É interessante notar que na segunda fala não está inscrito apenas o texto como enunciado dessa resposta, há também a inscrição da leitura ativa do indivíduo, o qual avalia e enxerga seu objeto por prismas diferentes, amostra disso são as diferenças entre os textos dos alunos conforme aludimos em cada um dos seus grupos. O uso da estratégia do adverbial também representa a ânsia em poder dar a resposta que a instituição quer, por consequência também busca responder àquele o qual o aluno acredita ser avaliador do seu texto (o professor, o monitor, a banca avaliadora) que por sua vez representa a instituição e seu discurso.

O texto produzido pelo aluno não demarca o fim do diálogo, ele prossegue. O enunciado do escrevente passa a ser um novo enunciado que merece uma nova resposta da instituição. Infelizmente, a resposta dada pela instituição ao aluno está muito aquém à necessidades deste, pois aquela se restringe a avaliar o texto e não corrigir. Nessa resposta dada pelo cursinho e pelo vestibular, o que vale são os números (notas) que pretendem

mensurar dadas características do texto, como vimos nos critérios para avaliação adotados pelo vestibular e, conseqüentemente, adotados no cursinho. Na resposta da instituição ao aluno, ele recebe os números, mas não as arguições, críticas, sugestões dirigidas ao seu texto enquanto enunciado singular, salvo quando o próprio aluno tem condições de procurar um monitor que possa lhe dar indicações sobre a sua produção. A quarta “fala”, dirigida do aluno/candidato ao concurso vestibular, é o momento em que coloca em prática aquilo que supostamente foi treinado/ensinado e aferido no curso preparatório visando ao concurso, ou seja, é a prova que ela tentará responder. Finalmente, a quinta e última fala – objetivo de todos os “diálogos” entre o curso preparatório e o aluno/candidato – é a resposta do vestibular ao texto do aluno. É a razão pela qual se guiam as orientações para a redação e avaliação, “encerrando” o Circuito Interacional **prova de vestibular – curso preparatório – aluno candidato**.

Observando o circuito, encontramos possíveis explicações para as recorrências. Começamos pelo princípio do esquema. Considerando a “esfera sócio-cultural” do concurso vestibular poderíamos dizer que o “ter de fazer” a prova por si só já evidencia o grau de obrigatoriedade por parte do aluno e de uma fala institucional. É uma situação diferente da resposta de um leitor de jornal ou revista, que indignado com alguma coisa se motiva a responder ao jornal na coluna do leitor, ou se motiva a reclamar ao “ombudsman” como uma resposta à necessidade de defender um ponto de vista, sejam quais forem seus interesses. Já o aluno/candidato responderia a prova como um rito, daí não importaria o efeito de sentido que suas palavras causassem, não importaria a utilização que faz delas, mas sim conseguir cumprir uma série de exigências. Assim, a boa nota do vestibular não é o fruto de um bom trabalho, mas a finalidade de um “bom” trabalho de treinamento com a finalidade de ser aprovado. O aluno/candidato sabe que seu texto será lido por um ou mais professores, ele sabe, conforme *scripts* sociais, que terá de convencer seu(s) interlocutor(es) de que consegue escrever e argumentar. Esse tipo de interação entre aluno/candidato, curso preparatório e concurso vestibular, nos faz imaginar que há um “esvaziamento” nos textos. Nesse processo, colocar o adverbial como uma informação-clichê seria uma das conseqüências do “esvaziamento”.

Ao nosso ver, esse tipo de observação não é procedente, porque não fere os princípios do “quê dizer” e “para quem dizer” (Geraldi, 1991:137), pois nos dois temas que servem para as redações que estamos estudando, existem o “quê dizer” e “para quem dizer”. Logo, o adverbial topicalizado, como defendemos na seção 2 deste capítulo, é uma estratégia argumentativa. Mas para ter função argumentativa, essa estratégia também deve ter história e

ideologia para poder significar, conseqüentemente, não se trata de um procedimento de escrita “vazio”. Bakhtin dizia que para haver signo, tem de haver ideologia, ou seja, por mais “vazio” que possa parecer a recorrência aos olhos de um incauto, ela não o é, como pudemos ver na seção anterior, através da individuação da informação referenciada. Caso as recorrências não ocupassem no enunciado uma significação própria a cada momento que fossem acionadas, teríamos apenas os mesmos padrões de texto. Para nós, a avaliação do vestibular não causa a recorrência, mas sim o anseio por ser argumentativo é a sua causa.

Tratando-se da influência que o gênero discursivo e a tipologia textual exercem sobre o modo de produzir do aluno, poderíamos dizer que ambos têm influência crucial no surgimento da recorrência, porque se trata da dissertação como representante do “mundo comentado” nos moldes de Weinrich (apud Koch, 1993). Como dissemos, ao tratarmos desse assunto no item 2 deste capítulo, a necessidade de demarcar o mundo comentado torna o adverbial (circunstancial de espaço e tempo) uma peça chave para a interação. É válido lembrar também que o mundo comentado é uma forma de convite à interação entre os sujeitos, haja vista a diferença de resposta dada ao texto narrativo e ao texto dissertativo. O advérbio (junto com outros termos) é um índice do mundo comentado, mas essa função só é concretizada dentro das condições de gênero e tipo textual, enfim, dentro de um enunciado, que é condição *sine qua non* para o efeito de sentido argumentativo – ter de convencer o professor/avaliador. O que todos esses aspectos têm em comum é o fator sócio-interacional, sem as condições sociais (história e ideologia) e a interação (os relacionamentos inter-subjetivos entre os seres humanos) não haveria coesão social nem linguagem.

Outro aspecto a ser levado em conta é o jogo das imagens formuladas entre os sujeitos no processo de interação. Ao se topicalizar os adverbiais, inconscientemente ou não, o falante está operando, através desse instrumento, possíveis efeitos de sentido, tais como: convidar o seu interlocutor para uma resposta ativa ao tema do seu texto-tema e provocar o efeito imaginário de que o autor do texto está a par dos conhecimentos correntes. Essa imagem é construída com o adverbial para que o leitor acredite que o autor tenha conhecimento de causa e da “história”. A atualidade referida faz com que o assunto em pauta se torne algo novo diferente do passado, criando uma imagem do escrevente cuja voz é a de um orador de fala franca, conforme Maingeneau (1989) – voz “areté”.

A fala da instituição tem um grande peso. Observando se nela haveria marcas textuais, tais como os advérbios topicalizados como uma maneira de motivar a recorrência, chegamos à conclusão de que não houve qualquer indício direto disso, uma vez que observamos todo o

material didático utilizado pelo professor e não havia recorrência nem como ordem expressa, nem nos exemplos. Ao nosso ver, o estímulo para a recorrência está no nível do discurso inscrito em outros gêneros e em outros lugares que não a sala de aula. Uma das explicações possíveis para a influência discursiva que dá vazão à recorrência gira em torno da veiculação de temas que tomam um lugar polêmico na pauta da discussão diária nos meios de comunicação. Isso pode ser observado quando percebemos o número de textos que fazem referência, através da recorrência, à atualidade da “polêmica” do assunto. Os estímulos mais diretos são os próprios textos utilizados pela prova simulada, porque justamente fazem parte da pauta de jornais, revistas e televisão. O texto-tema da primeira coleta, feita em maio de 1999, trazia como assunto a morte de um estudante de medicina na USP em uma festa de calouros, fato que causou uma certa comoção nacional. Já o segundo tema não trazia uma referência a qualquer fato em especial, no entanto em junho de 1999 as pessoas ainda estavam abaladas pela onda de violência nos EUA com assassinatos constantes em escolas (alguns textos de alunos faziam referência a esses incidentes). Assim considerando, os temas têm uma certa responsabilidade em propiciar também uma referência à atualidade. É importante lembrar que esse tipo de influência não pode ser vista *via de regra*, porque os mesmos sujeitos dos grupos B e C não usaram os advérbios em diferentes momentos de produção, embora houvesse casos de referência à atualidade, mas não com a informação veiculada através dessa classe, bem como os demais textos que não entraram na análise também demonstram isso. A diversidade de respostas mostra que não há necessariamente uma motivação massiva e direta do tema, ou do discurso que se inscreve no texto que serve de tema, a influência é mais sutil do que imaginávamos.

Acreditamos que, conforme observamos na abordagem sob o nível cognitivo, o aluno está mais propenso a tratar da circunstanciação do tema que dele propriamente no primeiro parágrafo, isso porque a ideia de polêmica que está na pauta do dia tem mais efeito. Por outro lado, é mais fácil arriscar um palpite sobre aquilo que é evidente e do conhecimento de todos que se arriscar na história (normalmente desconhecida ou esquecida), ou numa visão muito inovadora dos fatos. Prova do desconhecimento ou do “esquecimento” é o aluno afirmar que “hoje é muito difícil entrar em uma faculdade”. Diante dessa declaração, pressupõe-se que “antigamente” existiam mais chances, o que não é verdade, as dificuldades de “algum” tempo atrás tinham características diversas das de “hoje”.

O uso das recorrências demonstra que um “hoje” e um “atualmente”, nos contextos utilizados, não demarcam um tempo exatamente; há uma grande elasticidade nesse período

aludido pelo adverbial. Eis algo interessante: apesar da vagueza da referência, o adverbial significa, porque tem efeito de sentido, ficando a cargo do interlocutor medir o período que “atualmente” cobre, de modo que o leitor do texto é o responsável pelo dizer sobre o tempo (antigamente era melhor?), daí a formação de pressupostos sobre o que é anterior à idéia de atualidade ou de história. Diante dessa estratégia do escrevente, podemos observar que ele e o leitor são coprodutores do texto, isso pode indicar que o tipo de recorrência que estamos estudando não é um simples clichê, um estereótipo, algo nocivo, mas uma estratégia legítima que cabe ao sujeito decidir utilizar ou não e àqueles que avaliam não tê-la demeritoriamente.

Considerando o circuito como esboçamos, podemos antever que existem marcas institucionais nos textos, ou seja, aquilo que representa formas de apropriação da escrita que evidencia uma escrita dirigida a uma instituição. Um caso muito claro são as orientações para o número de parágrafos – como vimos no item 1 – e conselhos práticos dados pelos professores e manuais. O uso dos adverbiais não é uma marca institucional modelar, ele não depende de regras do texto bem escrito propostas pelo cursinho, aliás, há preconceito contra o adverbial topicalizado conforme observamos. Por outro lado, o conceito de contextualização do interlocutor para o texto é uma constante que fica pressuposta pelos dados, ela parece ser uma marca constitutiva do texto (nas condições do cursinho) que se pretenda objetivo e que quer simplificar a compreensão, porém nem sempre a escolha de um adverbial será a melhor estrutura para determinado tema e finalidade.

Por outro lado, existem outras marcas institucionais do texto, como o próprio circuito prevê. É importante lembrar que elas, mesmo indiretamente, interferem no surgimento de recorrências. A primeira dessas marcas é o gênero discursivo que é determinado pela instituição da esfera mais abrangente, o concurso vestibular; daí as orientações tais como o número de parágrafos, o que cada um deles tem de tratar e como devem se desenvolver semanticamente e formalmente. Se as marcas institucionais não apontam diretamente para o surgimento das recorrências, qual é o fator determinante ou condicionante para o fenômeno então? Procuramos responder essa questão no próximo sub-tópico.

4.1. A recorrência como fruto do interdiscurso/intertexto com a mídia

No capítulo III desta dissertação, afirmamos que não havia qualquer modelo textual no material didático que motivasse a recorrência; se encontrássemos, seria a pista para apontar que o intertexto é o responsável pelo fenômeno. Também observamos que não havia recorrências tais quais descrevemos no material utilizado nas provas simuladas. Se as recorrências não nascem no material didático, nem nas instruções para o texto, onde nascem e como são alimentadas e motivadas? Se a escola a motiva indiretamente é porque indiretamente também sofre os efeitos de um dado discurso. Nós acreditamos que a influência sobre a recorrência transcende as quatro paredes da sala de aula e se inscreve desde o discurso doméstico aos debates políticos, passando pela ética e pela moral. seno o primeiro instrumento motivador do olhar lançado sobre a atualidade a mídia, principalmente a televisiva. Embora não concordemos com a idéia de que as recorrências sejam elementos massificadores ou repetitivos *stricto sensu*, acreditamos que a mídia tem um poder dialógico *sui generis* porque ela motiva e condiciona as respostas do seu interlocutor como no circuito proposto por Bakhtin em que sempre há uma atitude responsiva dos interlocutores em processo de interação, sendo capaz de imprimir condutas e vocábulos na circulação comum da interação entre os indivíduos dentro de uma sociedade. Acreditamos que um dos lugares onde nasce o discurso da “atualidade” é a mídia, isso ficará claro no decorrer deste item.

Queremos tocar em alguns aspectos do dialogia da mídia – em especial a televisão, porque é o meio mais popular. Primeiramente o interdiscurso com a televisão, no que diz respeito às recorrências, não é apenas uma suspeita nossa. Embora suspeitássemos sempre de que esse sentimento do constante novo, da polêmica que a todo instante é reeditada venha dos meios midiáticos, principalmente de jornais televisivos, ainda não havíamos ousado levantar a possibilidade. No entanto, pensando nas formas de apropriação da escrita conforme Correa (cf. página 31), vimos na mídia um dos interlocutores com o qual os escreventes interagem, tomando dela uma considerável parte de seu discurso.

Mas foi após uma sessão de apresentação de comunicações acadêmicas na XII Semana de Letras da UEM, em que expusemos este trabalho, ainda em fase de projeto, que alguns colegas nos procuraram para discutir sobre a pesquisa que estávamos desenvolvendo e sugeriram que o interdiscurso com a televisão era um grande motivador da ideologia da contemporaneidade. Isso nos animou a observar o tema com mais propriedade, porque acreditamos na importância de fazer algumas observações a respeito de como se dão as

relações entre o dito na tevê e o dito que passa a ser do domínio do público e, conseqüentemente, vão dar nas salas de jantar e nas salas de aula.

É importante notar que a televisão, assim como alguns outros “aparelhos ideológicos” – incluem-se as instituições de ensino – segue um plano massificador naturalizado de pensamentos e condutas. No caso do rádio e da televisão, como aparelhos ideológicos, “o modelo hierárquico e assimétrico foi implantado em todo o mundo como modelo ‘natural’ da comunicação eletrônica massiva.” (Matuk, 1995:19) Embora o modelo seja massivo, isso não quer dizer que a resposta dada pelo público o seja absolutamente. É natural que recebamos em massa e assimetricamente uma série de informações, pois a televisão não recebe a resposta de seu público imediatamente, uma vez que não podemos responder como em uma interação face a face entre os indivíduos. É claro que a distância entre os interlocutores, no contexto da mídia, dá determinado conforto a ela: “O rádio e a televisão assumiram a unidirecionalidade como norma, tornando-se veículos que servem a um sistema econômico de mercado e atuam como instrumento de propaganda comercial e política.” (idem) Essa tomada de posição deu-se por fatores históricos: a I Guerra Mundial foi o início desse processo; na II Guerra Mundial o aparelho midiático se consolidou, finalmente, como instrumento ideológico da manutenção do poder. Por esse motivo foi que as noções do esquema da comunicação viam a flecha que sai do emissor para o receptor unidirecionalmente.

A escola Funcionalista da Comunicação no modelo de Hassuel (apud Matuk, 1995:22) tinha como pressupostas as noções de coesão social e de valores como resposta motivada pela proteção do sistema vigente em uma espécie de espírito de sobrevivência. Nesse espírito, residia muito da ideologia da guerra, o que acentuava a divisão técnica entre emissor e receptor; depois de passado o clima de guerra, o esquema unidirecional passou a representar a divisão de trabalho, em que o emissor (patrão, indústria da propaganda) passou a ditar as normas de conduta para o receptor (trabalhadores, consumidores). Essa hierarquia que fundamenta o discurso e a prática da mídia massiva sustenta a unidirecionalidade, o que já lhe atribui um caráter apassivador do seu interlocutor em um primeiro momento.

Os modelos mecanicistas da comunicação ainda são vigentes em muitas formas de pensar a língua e a interação entre os indivíduos, fato que o marxismo e a dialética propostas por Bakhtin vêm contestar. Pensando dialeticamente, não acreditamos que o modelo da mídia seja efetivamente apassivador, embora ele se veja e tente ser como tal. Nossa intenção final ao

tratarmos brevemente dos meios de comunicação é defender que eles são uma das fontes intertextual/interdiscursiva⁸ das recorrências. Por isso concordamos com a seguinte citação:

O indivíduo da era das comunicações é vítima de uma sobrecarga informacional que lhe chega tanto dos veículos eletrônicos como da comunicação impressa, num processo desencadeado pela força motriz da publicidade, caracterizando uma recepção compulsória de estímulos significativos. (idem, p. 57)

Essa força massiva e intensa da informação compulsória acaba criando uma “impactação dissociada” da informação, ou seja, de tanta informação o receptor é desmotivado a permanecer em “estado de vigilância crítica diante dos signos”. Levando em conta esse contexto e observando que “muito do saber sobre as várias esferas da atividade e das instituições sociais aprendemos em nossa sala de estar” (idem, p. 62), podemos afirmar que a escola leva para a sala o discurso da mídia e que o aluno também traz em seu discurso aquilo que viu, ouviu ou leu em sua vivência com os meios de comunicação de massa. É claro que essa doutrinação não acontece diretamente, mas sob uma visão nada parcial sobre os fatos, sobre as notícias, uma visão que também está ideologicamente fundamentada. Por exemplo, a ideologia de consumo e a manutenção do poder são forças consideráveis desse meio, haja vista que as concessões para a transmissão de rádio e televisão dependem da autorização governamental, bem como a fonte de renda dessas instituições é a veiculação da publicidade.

Em que aspecto afinal as recorrências poderiam ser oriundas dos meios de comunicação? Pensemos um pouco na questão da intertextualidade; tudo que dizemos não tem sua gênese em nosso “espírito” como propunha o idealismo subjetivista, uma vez que os signos são históricos e apreendidos também historicamente, sendo o indivíduo incluído nos processos de interação social desde o seu nascimento. Ora, os meios de comunicação fazem parte de nossa convivência social, da formação de nossa visão de mundo, de como nos comportamos: desde o que compramos, bebemos, comemos até nossas idéias políticas. Não menos marcantes são os noticiários, os comentários sobre diversos fatos sociais, seja um crime, seja um evento qualquer, seja o retrato “objetivo” do cotidiano. Quando o trivial vira notícia, deixa de ser trivial para ser singularizado; quando passa a figurar em um jornal, sai de seu anonimato e passa para a pauta do dia. O que é singularizado exerce uma pressão em dois vetores: verticalmente, da mídia para o público; horizontalmente, do público para o público.

⁸ “Intertextual/interdiscursivo” pode ser entendido como “dois lados da mesma moeda”. sem haver texto não há

Horizontalmente, por causa da própria pressão do grupo social a que pertence a pessoa, por isso há espanto quando um indivíduo assume que não está a par do último escândalo, do franco atirador no cinema do shopping, ou que os shoppings estão lotados às vésperas do Natal.

Esse tipo de discurso acaba circulando nas diferentes esferas da interação, logo, é notável o número de textos que colocam os temas que são históricos em nossa sociedade pautados nesse intertexto e interdiscurso midiático, ou seja, é “hoje em dia” que calouros sofrem abusos dos veteranos, é “nos últimos tempos” que programas de televisão causam polêmica, tudo é novo ou parece novo. As instituições de ensino são um dos espaços em que esse interdiscurso se legitima e se reproduz em forma de recorrência e se torna hegemônico. Como dissemos desde o princípio deste trabalho, não queremos proscrever nem prescrever a recorrência. talvez o principal problema seja quando esse discurso se torna hegemônico, uma vez que a maioria dos assuntos que estão em pauta nacional acabam parando nos temas de provas. Não queremos aqui defender que se afaste o aluno de sua vivência com a mídia, mas que ela não seja a única fonte, não seja o único espaço para apreensão do mundo. Não que se deseje um produtor de texto que não tenha intertexto com a diversidade do mundo, é justamente pelo contrário que propugnamos, que a diversidade seja mantida, que o aluno em seu processo de produção de texto apele não só para a mídia como também para a literatura, para as ciências naturais, que ele esteja livre para criar.

Embora pareça que as recorrências imprimam o interdiscurso em série, isso não se confirma pelos dados colhidos, pois a prática de referenciar os fatos como assuntos da atualidade em forma de reificação não apaga o que é constitutivo da linguagem – a resignificação enunciativa da palavra. É por isso que podemos ter textos semelhantes, mas não textos iguais; ao nosso ver, o “atualmente” de 3.a. e o “atualmente” de 3.b. não são exatamente cópias, não são exatamente a mesma palavra em uma relação de 1 igual a 1. Se pensarmos em termos de dialética, conforme Bakhtin, poderíamos comparar os termos e suas funções no enunciado à marcação da quilometragem de um carro, pois à medida que o carro se movimenta a primeira dezena da quilometragem se movimenta mais rápido e os números vão se alternando, é o movimento do carro que transforma, modifica a numeração da quilometragem, embora um milhar possa ficar meses e anos na casa dos 5.000 quilômetros rodados, a centena de uma viagem pode se expressar nos 5.010 em um dia e 5.080 no outro, mas por um determinado período será 5.000. Assim pode ser o processo enunciativo: a cada

enunciação temos um enunciado diferente, suas dezenas mudam, embora o milhar continue o mesmo, e quando muda para 6.000, ele teve de passar antes pelo 5.000, o que caracterizaria a história do enunciado. Assim, pode ser o processo enunciativo: a cada enunciação temos um enunciado diferente, porque suas “dezenas” mudaram, embora o milhar continue o mesmo. Tratando-se do assunto Y ou Z as fórmulas de entrada podem ser idênticas enquanto forma, mas por causa da irrepetibilidade do enunciado (movimento) sempre seu efeito de sentido será diferente. Isso pode ser visto através dos gráficos na página 109 que mostram como, no plano do cognitivo, as frases com recorrências tem proximidade ou distância da macroestrutura proposta no tema para a produção.

Comparando o que dissemos sobre o discurso da mídia e sobre a particularidade do enunciado, pensemos no caso da primeira coleta de dados, que ocorreu em maio de 1999, período em que a sociedade brasileira estava comovida pela morte do estudante Edison Hsue. Observamos que o curso pré-vestibular trouxe para a pauta de sua avaliação um assunto corrente para a produção de textos, o que moveria os alunos a se situarem como interlocutores postos em um momento histórico, cujo movimento está acontecendo em um espaço de tempo determinado pela “atualidade” dos fatos, aproximando-se do momento de enunciação. Como já dissemos anteriormente, esse espaço de tempo não delimitado, que necessita da “precisão” do leitor, faz com que este participe ativamente do texto, desencadeando uma resposta ativa ao alocutário do texto. Ora, o interlocutor do aluno é o professor/avaliador, que, por sua vez, também se mostra alcançado pelo discurso e pelo texto corrente, e o aluno sabe disso e exercita esse conhecimento na perspectiva de pressupor que seu interlocutor já tem como determinados os protocolos da utilização de certos termos contextualizadores, que caracterizam, descrevem, opinam e avaliam sobre aquilo que dissertam.

Da mesma forma, o texto da segunda avaliação não traz em si um debate novo, ou que se identifica com o contexto atual, conforme o momento histórico de uma sociedade: sempre há interesses envolvidos no controle dos programas na televisão, visando a diferentes finalidades, bem como há aqueles que temem qualquer espécie de censura, cada qual com sua motivação. Os debates acerca do controle dos meios de comunicação vêm à tona quando um fato novo toma as manchetes dos jornais, em 1999 foram as mortes provocadas por jovens franco-atiradores em escolas dos EUA. Embora um fato e outro entrem na cena das discussões, isso não quer dizer que a discussão ou a polêmica sejam novidades.

Em suma, acreditamos que exista uma grande influência da mídia no discurso da atualidade. Acreditamos que essa interdiscursividade faz parte do complexo de esferas de

relacionamento dos seres humanos, e que o discurso da mídia pode ser didaticamente aproveitável em vários aspectos – um dos aspectos seria a própria discussão daquilo que se torna recorrente nos textos, como, por exemplo, o discurso da atualidade. Conseqüentemente, a própria opção do elaborador da prova demonstra uma postura de mundo, pois, diante de vários assuntos, os que mais julgou convenientes foram “o fim do trote” e a “exibição de cenas violentas nos meios de comunicação”, tais escolhas não são aleatórias em essência, elas surgiram porque o elaborador também participa de um mundo em que é alcançado também por um discurso.

Enfim, no aspecto sócio-interacional, o escrevente é influenciado por uma rede de discursos, que transitam em uma rede de textos (interdiscursividade e intertextualidade) que são determinados historicamente e que fazem parte do dia a dia do sujeito. Esse processo, por sua vez, não se dá unidirecionalmente, seguindo um modelo de produção em que um emissor-aluno responde a um receptor-professor, mas sim, através de sujeitos que se encontram dialogicamente em contato, sendo locutores e alocutários ao mesmo tempo, pois o leitor de um texto é seu co-autor e o autor também um co-leitor. E nesse processo todo, elementos materiais são imprescindíveis para a efetivação dessa interação, bem como fatores da argumentação e do universo cognitivo que são constituídos pela interação entre os indivíduos. Bakhtin (1979) já dizia que não basta para a produção de signos que um homem seja colocado diante do outro, é necessário que eles estejam organizados em uma estrutura social. A própria consciência só pode constituir-se diante dessa interação, assim a consciência individual é fruto de fatores sócio-ideológicos.

Toda a discussão até aqui empreendida em observar a gênese das recorrências não exime o sujeito-aluno de seu papel como ser participativo nos processos discursivos. Como dissemos anteriormente, não acreditamos em um sujeito assujeitado, nem em um sujeito totalmente livre, mas em um sujeito que transita entre o condicionamento que inclui a liberdade, que inclui a criatividade em ressignificar as coisas, em reinventar signos, em referenciar novamente objetos que parecem objetivados no mundo. A mostra desses sujeitos condicionados e “livres” está na diversidade dos efeitos que seus textos apresentaram, embora todos tivessem um adverbial na introdução do texto, embora tivessem uma estrutura de texto marcada e incentivada pela escola. Mesmo assim, houve momentos de liberdade expressiva em que aquilo que parecia igual não se confirmou como tal, aquilo que parecia uma fórmula de entrada era mais que isso. Por isso fazemos das palavras de Karl Popper, as nossas palavras (Popper, 1975:233):

Vimos que é insatisfatório encarar o mundo como um sistema físico fechado – seja um sistema estritamente determinista ou um sistema em que tudo o que não é determinado estritamente é simplesmente devido ao acaso: em tal concepção de mundo, a criatividade humana e a liberdade humana só podem ser ilusões.

Poderíamos ter dito que a ilusão de sujeito conforme Pêcheux (1996) ilustrada com a figura do Barão de Münchhausen é a formadora do “ethos” de quem utiliza o adverbial topicalizado, fazendo dos alunos sujeitos formados pela ilusão do assujeitamento, mas isso não seria a verdade toda. Talvez, levantar-se pelos próprios cabelos seja um ato de criatividade intrínseca a esse próprio movimento, antes do Barão alguém teria imaginado essa cena? E depois dele, cada vez que nos “suspendemos” pelo cabelos ao escrever, estamos fazendo-o de uma maneira diferente. O que permitiu àqueles que utilizaram a recorrência em seu primeiro texto, também utilizá-la no segundo, porque sabiam, empiricamente, a mesma palavra não participa do mesmo enunciado duas vezes.

Temos a certeza de que não pudemos dar todas as respostas desejáveis neste trabalho. Uma delas diz respeito à relação entre recorrência e novo, ou como é possível existir cristalização de certas estruturas e elas continuarem formando mensagens novas. Nossa opinião é de que o modelo textual (conforme definimos no capítulo introdutório) é algo que se cristaliza como as palavras e determinados empregos de estruturas, mas o arranjo que se faz com as palavras em momentos enunciativos distintos resulta em efeitos diferentes, como no contador da quilometragem de um carro, em que sempre vemos os mesmos números, mas eles não registram os mesmos quilômetros percorridos.

CONCLUSÃO

A trajetória deste trabalho registra algo muito positivo: a transformação da concepção sobre o fenômeno das recorrências. Em sua gênese, a idéia deste trabalho estava arraigada à visão normativista do texto, como relatamos no primeiro capítulo. Visão que se transformou à medida que fomos observando o *corpus* e apurando nossas leituras do referencial teórico, até que conseguimos desenvolver uma fundamentação que contemplasse não só um aspecto do fenômeno – o que aconteceria se nos filiássemos a uma só corrente – mas quatro aspectos que são interligados nas reais situações de comunicação. Ou seja, observamos que existe uma expressão **material** para o fenômeno contendo em si um valor **cognitivo**, um aspecto **argumentativo**, e um último aspecto e o regente de todos os outros, o **sócio-interacional**. Tudo isso levando em consideração as condições de produção do texto de alunos do curso pré-vestibular, contando com que esse tipo de relação estabelecida reflete uma dada formação discursiva.

Seria redundante explicar novamente cada um desses aspectos pelos quais abordamos o fenômenos, por isso, acreditamos que o interessante nesta conclusão deve se centrar na discussão que cada um desses elementos conduziram na nossa análise. Primeiramente, para se falar de materialidade, desenvolvemos um conceito de texto para que pudéssemos fundamentar toda a nossa reflexão, uma vez que o texto passou a ser a nossa unidade de análise linguística. No entanto, tomamos dessa unidade apenas um ponto que acreditamos ser

importante pelo seu caráter introdutório do assunto, o primeiro parágrafo de textos dissertativos de curso pré-vestibular. A nossa questão principal era: “Por que os alunos na maioria das vezes iniciam o seu texto a partir de “hoje em dia”, “atualmente”, “no Brasil”? E como isso pode ser encarado pelo professor: como uma “muleta” ou como uma estratégia cognitiva, argumentativa, e interacional legítima? Chegamos à conclusão de que não se tratava simplesmente de uma muleta textual e sim da estratégia nos quatro aspectos dos quais falamos.

Outra informação que a pesquisa nos forneceu e que pode parecer controversa é a questão da originalidade enunciativa. A grande massificação da estratégia parece levar a uma cristalização dos textos, fato que nos leva a apostar que essas repetições exaustivas são na verdade clichês. Porém, percebemos que por mais que os textos apresentem essa característica, a realidade enunciativa não permite que se tenha dois enunciados iguais. A forma dos enunciados é algo repetível, assim como ilustramos com a quilometragem do carro, semelhantemente, os números são a estrutura e os sintagmas de um enunciado: repetíveis; mas não representam “marcações” (na quilometragem), conseqüentemente, textos repetíveis por causa do “movimento”. Assim, quando o escrevente mobiliza um adverbial circunstancial de tempo ou espaço, na posição topicalizada, está referenciando algo do mundo objetivo com a circunstancialização através do escopo que o adverbial de frase tem sobre toda a sentença, como foi observado no item 2 do capítulo 2. Cada mobilização dessa significa um enunciado próprio mesmo que com termos e estruturas idênticas.

A partir das teorias interacionistas, em especial de Bakhtin, acreditamos no fator intertextualidade e interdiscursividade como características formadoras de todos os textos e discursos, por isso os adverbiais recorrentes não surgem só como expediente argumentativo, mas também como um fruto interacional de discursos vigentes como o da mídia, visto no último capítulo. Ademais, o fenômeno não têm seu nascimento nos textos didáticos enquanto instrução, há sim a presença de um discurso que influencia a recorrência no texto didático, bem como nas práticas de se trabalhar os temas para a produção de texto, pois, as manchetes de jornal, as informações correntes na pauta da mídia vão para a discussão e para as redações nos cursinhos como matérias para a reflexão. Isso não quer dizer que os assuntos que circundam na pauta nacional não devam estar na sala de aula, pelo contrário, acreditamos que não devam ser o único material para a discussão, reflexão e que sirva de estímulo para a produção.

Como esta pesquisa tem seu nascimento no meio escolar, esperamos que ela possa dar um bom retorno pedagógico, atingindo professores e pesquisadores da área para um pensar

diferente sobre a produção de textos e que esse pensar não seja apenas sobre as recorrências tais quais estudamos, mas que se expanda para os efeitos de sentido com a utilização dos léxicos, das estruturas frasais, enfim para um melhor rendimento das formas que a língua coloca à nossa disposição, sem que haja prejuízo do sentido e da construção do texto em seus diferentes níveis e diferentes aspectos. Assim, voltamos à proposta de não proscrever nem prescrever as recorrências, mas pensá-las relativamente. Um exemplo de trabalho em sala que pode ser realizado foi o exercício que fizemos no item 2 do capítulo IV. Nele, nós manipulamos as frases retirando os advérbios e observando quais as diferenças no efeito de sentido. Esse é um exercício que pode, dentre vários outros, ser trabalhado com os alunos.

Esta pesquisa não encerra o assunto; acreditamos que há mais a ser observado nos textos produzidos por alunos com referência aos elementos que são recorrentes, por exemplo, a própria recorrência que não surge na topicalização, mas em outros lugares do texto, ou outros tipos de recorrências como “cresce cada vez mais”, “a cada dia que passa”, entre outras e que têm o seu papel no texto. Talvez, em futuras oportunidades seria interessante saber o que o próprio escrevente pensa sobre a estratégia dos advérbios topicalizados, para saber qual é a sua relação com as habilidades de escrita, ou como ele concebe a idéia de um advérbio como elemento iniciador do texto. Nesta pesquisa, foi feita apenas uma leitura dos possíveis efeitos da utilização da estratégia sem considerar aquilo que o escrevente pensa sobre elas, o que poderia ser remediado com um questionário pertinente dirigido aos alunos.

Enfim, reconhecemos as limitações deste trabalho, bem como as suas virtudes. Esperamos que as limitações possam ser superadas e que as virtudes se ampliem, o que só poderá acontecer com mais pesquisas e maiores aprofundamentos.

REREFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo : Martins Fontes, 1998.
- ALMEIDA, Napoleão M. de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 56. ed. São Paulo : Saraiva, 1995.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa : Presença, 1970.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo : Hucite, 1979.
- _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria E. G. G. Pereira. 2. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1997.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. *In: Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Beth Brait (org.) Campinas : UNICAMP, 1997.
- BELLERT, Irena. On semantic and ditributionala propieties of sentncial adverbs. **Linguistic Inquiry**. v. 8, n. 2, 1977, p. 337-351.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral I**. Trad. Maria da Glória Novak & Maria Luiza Neri. 3. ed. Campinas : Pontes, 1991.
- BERNÁRDEZ, Enrique. **Introducción a la Lingüística del Texto**. Espanha : Espasa Universitária, 1982.
- CABRAL-SCLIAR, Leonor. **Introdução à Psicolingüística**. São Paulo : Ática, 1991.
- CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas de coerência dos textos. *In: GALVES, Charlotte et al.(orgs.) Texto: leitura e escrita*. 2.ed. Campinas : Pontes, 1997. p.39-87.
- CHAUI, Marilena. **O que é ideologia**. 36. ed. São Paulo : Brasiliense, 1980.
- CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Coimbra : A. Amado, 1975.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **O modo heterogêneo da constituição da escrita**. Campinas, 1997(Tese em Lingüística) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- CUNHA, Celso. **Gramática da Língua Portuguesa**. 11. ed. Rio de Janeiro : FAE, 1986.

- DUCROT, Oswald. **Princípios de semântica linguística** (dizer não dizer) Trad. Carlos Vogt. São Paulo : Cultrix, 1977.
- EAGLETON, Terry. **Ideologia – uma introdução**. São Paulo : Boitempo e UNESP, 1997.
- FREITAS, Maria Teresa de S. **Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e educação: um intertexto**. 2. ed. EDUFJF & Ática, 1995.
- FURLANETTO, Maria Marta. **Gênero discursivo, tipo textual e expressividade**. (mimeo)
- FREGE, Gottlob. **Lógica e filosofia da linguagem**. São Paulo : Cultrix, 1978
- GERELDI, João W. **Portos de passagem**. São Paulo : Martins Fontes, 1991.
- GIVÓN, Talmy. **English Grammar; A functional based introduction**. Amsterdam : 1993.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- HUANG, Shuan-Fan. **A study of adverbs**. Paris: Mouton, 1975.
- ILARI, Rodolfo et al. Considerações sobre a posição dos advérbios. In: **Gramática do português falado V. 1**. CASTILHO, Ataliba T. de (org.) 3. ed. Campinas : UNICAMP, 1986. p. 63-141.
- JACKENDOFF, Ray S. **Semantic interpretation in generative grammar**. Cambridge: MIT Press, 1980.
- JAKOBSON, Roman. **Lingüística e comunicação**. Trad. Isidoro Blikstein. São Paulo : Cultrix, 1988.
- KOCH, Ingedore G. V. **Aspectos da argumentação em língua portuguesa**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo : 1981.
- _____. **Argumentação e linguagem**. 3. ed. São Paulo : Cultrix, 1993.
- _____. O texto: construção de sentidos. **Organon**. Porto Alegre, n. 23, v. 9, p. 19-25, 1995.
- KRIEGER, Maria de Lourdes R. et al. **Desmistificando a redação**. Florianópolis : UFSC, 1997.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Trad. Freda Indursky. Campinas : Pontes, 1989
- MATUK, Artur. **O potencial dialógico da televisão: comunicação e arte na perspectiva do receptor**. São Paulo : Annablun & ECA-USP, 1995.
- MENEGASSI, Renilson José & ZANINI, Marilurdes. Avaliação de redação: proposta de uma planilha. In: I Encontro do CELSUL (Circulo de Estudos Lingüísticos do Sul),

- (Florianópolis). **Anais do I Econtro do CELSUL**, Universidade Federal de Santa Catarina, 1997a. p. 748-757.
- _____. Avaliação de redação: o tema. In: X Seminário do CELLIP (Londrina). **Anais do X Seminário CELLIP**, v. 2. Universidade Estadual de Londrina, 1997. p.43-51
- MESQUITA, Roberto Melo. **Gramática da língua portuguesa**. 5. ed. São Paulo : Moderna, 1996.
- MEURER, José Luiz & MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.) **Parâmetros de textualização**. Santa Maria : Editora da UFSM, 1997.
- MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 6.ed. Cultrix : 1992
- NEVES, Maria Helena de M. Os *advérbios* circunstanciais (de lugar e tempo). In: ILARI, Rodolfo (org.). **Gramática do português falado**. Vol. II: Níveis de análise lingüística. Campinas: Unicamp, 1992, p. 261-296.
- PARELMAN, Charles & OBRECHTS-TYTECAS, L. **Traité de l'argumentation – La nouvelle rhétorique**. 4.ed. Instiutue de Sociologi. Édition de L'Université de Bruxelles, 1970.
- PARRET, Herman. **A estética da comunicação: além da pragmática**. Trad. Roberta Pires de Oliveira. UNICAMP : Campinas, 1997.
- _____. **La voix et son temps – Éléments pour une esthétique de la communication**. Université de Liège : 1998. [no prelo].
- PÊCHEUX, Michel. Análise Automático do Discurso. In : GADET, F. (org.) **Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas : Ed. UNICAP, 1993.
- PÊCHEUX, Michel. et al. *O mecanismo do (des)conhecimento ideológico*. In: **Um mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro : Contraponto, 1996.
- PLATÃO. **Teeteto – Crátilo**. Trad. Carlos Alberto Nunes. 2. ed. Belém : UFPA, 1988.
- POSSENTI, Sírio. O sujeito fora do arquivo. In: MAGALHÃES, Izabel. **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília. UnB, p. 24-35. 1996.
- POPPER, Karl. **Conhecimento objetivo: uma abordagem evolucionária**. Trad. Milton Amado. São Paulo : Editora da USP, 1975.
- RISTOFF, Dilvo I. Quando tamanha é documento por que Johnny escreve mais do que João? In: BIANCHETTI, Lucídio (org.) **Trama & Texto – leitura crítica, escrita criativa**. v. 2. São Paulo : 1997.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística geral**. Trad. Antonio Chelini et. al. 7.ed. São Paulo: Cultrix, 1975.

- SEARLE, John R. **Les actes de langage; éssai de philosophie du langage**. Paris: Hermann, 1972.
- SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta Bastos de Mattos 5. ed. São Paulo : Globo, 1992.
- VASCONCELOS, Heloísa R. de. **Estratégias discursivas de orientação do tópico**. Dissertação de mestrado. Centre de Comunicação e Expressão, Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, 1993
- VAN DIJK, Teun Adrianus. **Cognição discurso e interação**. (Org.) KOCH, Ingedore G. V. São Paulo: Contexto, 1992.
- VOGT, Carlos. **O intervalo semântico**. Sao Paulo : Atica, 1977.
- ZANINI, Marilurdes & MENEGASSI, Renilson José. Avaliação de redação : o título. In: IX Semana de Letras da UEM. **Anais da IX semana de letras**. Universidade Estadual de Maringá, 1996. p. 369-378.
- _____. Avaliação de redação : a coerência. Trabalho apresentado ao I Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, Florianópolis, 1997a (mimeo).
- _____. Avaliação de redação : a tipologia textual. Trabalho apresentado no XLV Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, Campinas, 1997b. (mimeo)
- _____. Avaliação de redação. In: X Semana de letras da UEM. In: **Anais da X Semana da Letras**. Universidade Estadual de Maringá, 1997c. p. 303-310.

ANEXOS 1
TEXTOS DA APOSTILA

Aulas 05 e 06

A DISSERTAÇÃO CONCEITUAÇÃO

Signo ideológico por natureza, a palavra é um dos mecanismos mais eficazes para a transmissão das idéias aos homens. Na prática humana, elas encadeiam-se em discursos: narrativo, descritivo e dissertativo.

A dissertação, contudo, é um dos discursos mais utilizados, pois, por meio dela, discutem-se idéias a respeito de um determinado assunto. É interessante ressaltar que ao se veicular uma forma de pensar individual, dissertar pressupõe a defesa ou a justificativa de um posicionamento pessoal.

Por essas razões, toda dissertação exige de seu produtor algumas qualidades específicas, como:

- senso crítico suficiente para refletir sobre um determinado assunto;
- raciocínio lógico, que possibilite levantar argumentos para defender uma opinião;
- desenvolvimento cultural suficiente para abordar o assunto de forma amadurecida;
- organização mental para expor com coerência as idéias.

Conhecendo tais dados, torna-se fácil compreender o porquê de as universidades incluírem em seus vestibulares as famosas provas de redação. Elas ainda são o meio mais eficaz de avaliar a existência ou não dessas qualidades em candidatos a uma Universidade, ou a outros cargos (nos casos de concursos públicos ou privados).

Contudo, é preciso observar que, antes de ser um mero instrumento de avaliação, a produção, sobretudo de textos dissertativos, deve ser um exercício cotidiano das pessoas, uma forma de interação do indivíduo com o seu mundo. Além disso, deve-se entender que apenas pela verbalização de nosso pensar poderemos transformar estruturas sociais, políticas, religiosas ou outras, com as quais não concordamos. Enfim, dissertar é participar interacionalmente do mundo e influir em sua evolução.

Prof^{as}.

TIPOS DE DISSERTAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO

TIPOS DE DISSERTAÇÃO

I – Dissertação objetiva: é o texto em que os assuntos se situam no elevado plano do que chamamos cultura, ou seja, Ciência, Técnica, Arte, História, conhecimentos gerais. A dissertação objetiva transmite conhecimentos e

tem como finalidade **INSTRUIR E CONVENCER**. Se o aluno não tiver os conhecimentos doutrinários será muito difícil conseguir um bom texto. Por ser um tipo de texto de caráter universal, abstrato, científico, a exposição deve ser impessoal, ou seja, somente em **TERCEIRA PESSOA**.

Exemplo de temas objetivos:

- "As novas formas de energia alternativa para a crise energética" (ITA);
- "A engenharia genética" (UNICAMP);
- "Belém-Brasília e a integração nacional" (ITA);
- "O nacionalismo romântico e o nacionalismo modernista" (FUVEST).

II – Dissertação subjetiva: é o texto em que o aluno externa sua visão pessoal, manifestando o que seria apenas sua opinião ou impressões. Agora o objetivo não é instruir o leitor, mas sim **SENSIBILIZAR E CONVENCER**. O que vai importar não é tanto a razão, mas a emoção, a impressão, ou seja, o efeito produzido nos órgãos dos sentidos e na alma pelo mundo exterior. A exposição, neste caso pode ser pessoal, sendo permitido inclusive empregar a **PRIMEIRA PESSOA** como foco expositivo.

Exemplos de temas subjetivos:

- "Um sábio nunca está menos só do que quando está só";
- "Os pequenos barcos não devem afastar-se da margem";
- "Cada um é artesão de seu destino";
- "O maior de todos os males".

A ESTRUTURA DISSERTATIVA

A dissertação apresenta, segundo a estrutura aristotélica até hoje utilizada, três partes distintas:

- **INTRODUÇÃO:** parte da dissertação que se propõe a apresentar o assunto a ser desenvolvido no texto. Pode ser elaborada de várias maneiras e pode ou não conter a proposição do texto (tese, opinião, objetivo, idéia central).
- **DESENVOLVIMENTO:** parte fundamental do texto dissertativo, cuja função é desenvolver de forma argumentativa a tese do autor. Trata-se do momento em que se verificará a capacidade crítica do autor.
- **CONCLUSÃO:** parte final do texto na qual se procede a uma síntese da argumentação, reiterando-se a tese exposta na introdução, enriquecida com os argumentos trabalhados no desenvolvimento. Há também outras maneiras de se elaborar a conclusão (objeto de estudo posterior).

UMA BOA DISSERTAÇÃO

Tema: Conteúdos dos livros modificam-se? (FAAP-SP)

É preciso distinguir, para chegar-se a uma resposta, a forma dos livros de seu conteúdo.

A primeira observação se refere à forma, que certamente irá evoluir. O que hoje temos, folhas encadernadas, aparadas, coladas, encapadas – isso vai mudar. Quem sabe, teremos as palavras não para ver (como nos livros), mas para ouvir. Ou para as duas coisas ao mesmo tempo? Antigamente, não havia livros, e sim rolos de papiro. Depois vieram os manuscritos raros e com certeza, caríssimos, só acessíveis a uns poucos privilegiados. Hoje temos o nosso livro, do formato que conhecemos.

Não podemos esquecer que o conteúdo dos livros sempre foi o mesmo: palavras escritas que registram as experiências dos homens, as idéias dos sábios; os sentimentos dos indivíduos em forma de ficção; palavras escritas que conservam a cultura das frases anteriores da História; palavras escritas que nos obrigam e ensinam a pensar. Se não fossem os livros, o que saberíamos de nosso passado? Se existe uma pré-história, envolta em mistério e ignorância, é porque não foi registrada nos livros.

Em suma, é certo que a forma dos livros irá mudar, adaptar-se às novas transformações e a um novo público; mas o conteúdo não. A não ser que os homens comecem a viver como robôs, dirigidos completamente por uns poucos mais sábios que conservem os livros só para si:

1º parágrafo: apresentação da discussão.

2º parágrafo: o autor desenvolve o primeiro argumento.

3º parágrafo: o autor desenvolve o segundo argumento.

4º parágrafo: o autor responde à pergunta-tema, concluindo e retomando idéias anteriores.

José Mesquita

TREINANDO ESQUEMAS DISSERTATIVOS

- **TEMA ABERTO:** O sistema penitenciário;
- **DELIMITAÇÃO:** os gastos que o Estado tem com o sistema penitenciário;
- **OBJETIVO:** mostrar as razões que levam o governo a ter prejuízo com o sistema penitenciário.

ANÁLISE DE TEXTO

Bom senso e reorganização

O sistema penitenciário no Brasil tem se apresentado ineficaz. Algumas das causas desse problema são leis ultrapassadas, e conseqüentemente péssima aplicação de penas. Há também a má distribuição de verbas destinadas a esse setor e falta de uma política que favoreça a reintegração de egressos na sociedade.

Primeiramente pode-se analisar que os recursos mal distribuídos ocasionam gastos absurdos, afetando, principalmente o contribuinte. É inadmissível que um preso custe cerca de três salários mínimos (média nacional) enquanto grande parte da população recebe bem menos como renda mensal. Esse problema torna-se grave, ao se observar que a violência é crescente, chegando a níveis insustentáveis.

Em segundo lugar devemos considerar que para certos crimes as penas deveriam ser aplicadas de forma mais coerente. Por exemplo, para os criminosos considerados pequenos, a aplicação de penas alternativas seria mais viável, evitando gastos, superlotação de cadeias, e tirando esses infratores de um possível contato com indivíduos mais perigosos.

Numa última análise, observa-se que o atual sistema penitenciário promove a degradação do ser humano e tira-lhe qualquer sentimento humanitário existente. Isso, devido à ausência de programas de reestruturação moral e social do cidadão. São extremamente necessários projetos educacionais, profissionais e até culturais para que os ex-presidiários, ao se verem livres, não estejam condicionados aos mesmos fatores que os levaram à criminalidade.

Dessa forma, é vergonhosa e incompetente a política de encarceramento do País. Fazem-se necessárias uma urgente reformulação das leis e uma reavaliação dos critérios de encarceramento, principalmente dos pequenos infratores, além de um processo justo de reintegração do egresso ao convívio social.

Texto de aluno – Adaptação: Prof

Exercício

01) Agora, você retira a microestrutura do texto.

a) **INTRODUÇÃO (idéia básica)**

b) **DESENVOLVIMENTO (argumentos)**

c) **CONCLUSÃO (indique a idéia e a forma como concluiu)**

Você já montou as idéias-base de um texto. Agora vamos partir delas. Observe o que se segue.

ESQUEMA 1

Assunto: o diploma universitário

- Delimitação: o valor do diploma universitário na sociedade atual.
- Objetivo: mostrar que o diploma universitário vem perdendo o seu valor.

1. parágrafo: **INTRODUÇÃO** – o diploma universitário gradativamente vem perdendo seu valor no mercado de trabalho atual.

2. parágrafo: **DESENVOLVIMENTO** – a primeira causa do problema reside na própria degeneração do ensino, que retira a credibilidade do profissional.

3. parágrafo: **DESENVOLVIMENTO** – um segundo fator da perda do valor do diploma está no fato de o mercado de trabalho investir mais na mão-de-obra não especializada.

4. parágrafo: **CONCLUSÃO** – dessa forma, a sociedade só conseguirá resgatar a importância do diploma universitário, se promover uma restauração no ensino, e se houver mais consciência profissional por parte dos empresários.

Exercício

PROPOSTA DE REDAÇÃO

01) Produza um texto dissertativo a partir do tema a seguir. A implantação da pena de morte no Brasil.

Qualquer um de nós, senhor de um assunto, é, em princípio, capaz de escrever sobre ele. Não há um jeito especial para a redação, ao contrário do que muita gente pensa. Há apenas uma feita de preparação inicial, que é o estorço e a prática vencerem.

J. Mattoso Câmara Jr.

Aula 07

ESTRUTURAÇÃO DO PARÁGRAFO

Assim como um bom texto deve manter uma mesma unidade temática (tratar do mesmo assunto), todo parágrafo bem redigido mantém também uma unidade semântica: todas as frases que o constituem devem se referir ao que chamamos de denominador comum do parágrafo, ou seja, a um mesmo **tópico-frasal** ou ainda **opinião**.

O tópico-frasal ou opinião nada mais é do que uma oração que sintetiza o assunto específico do parágrafo. Ela impede que se fuja da unidade anteriormente elaborada pelo autor. O parágrafo apresenta-se segundo a estrutura a seguir:

	Opinião ou tópico-frasal	=	Introdução do parágrafo, ideia que notará a construção do desenvolvimento.
Parágrafo =	+		
	Demonstração	=	Desenvolvimento da opinião: orações encadeadas que provam a idéia do tópico-frasal.

ANEXOS 2

CORPUS – TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

Transcrição dos textos

Grupo A

1.a

A sociedade contribui com o crime

Atualmente o que mais esta sendo debatido é sobre a violência que vem sendo praticada por jovens. Comportamentos incapazes de justificar atos responsáveis.

Isso mostra como eles estão situados na realidade da nossa sociedade, deixando claro que são superiores e indestrutíveis. Matam com frieza, demonstrando seu extinto animal para com a humanidade. A contribuição da sociedade esta sendo um fato muito importante, pois deixa a criminalidade se multiplicar.

Não podemos descartar a hipótese da mídia contribuir, idealizando figuras de homens maus e cruéis, deixando entrar cenas horríveis , tanto em filmes como até em desenhos assistidos por crianças, fazendo com que a maldade cresça com as crianças do futuro.

Como grandes brasileiros, podemos ajudar, educando os nosso filhos, mostrando a realidade, não escondendo que existe os dois lados da moeda, um lado de paz e o outro de brutalidade. É que somente os nossos filhos com amor no coração e na pátria pode mudar o futuro do país.

1.b

“A influência da mídia, gera violência”

Ultimamente a violência esta sendo um dos assuntos mais polêmicos do nosso século. Fazendo com que pessoas civilizadas convivam com atos brutais e desumanos. E com isso gerando conflitos e polêmicas que afeta diretamente a mídia. como uma forma de continuidade a violência.

A sociedade reclama que a televisão contribui, pois suas iniciativas de combate é de serem ainda mais radicais com quem as praticam. É raro assistir programas como filmes ou até desenhos que são para crianças, ensinando e incentivando a praticar violência como forma de defesas e sendo usadas por quem assiste, como um ato selvagem.

Mais o fato mais intrigante é que independente de ser rico ou pobre, branco u negro, inteligente ou ignorante, vem sendo praticados sem nenhuma negligência. E a mídia sempre contribui, mostrando a países de Primeiro Mundo porque o Brasil é considerado de Terceiro.

Será que se a mídia fosse mais cordial trazendo mais cultura as pessoas, existiria tantas imprudências? A verdade é que eles preferem colocar programas obscenos em vez de programas inteligentes para que os que estão perdidos, possam entender que violência só gera violência.

2.a

Assimilação da violência

Atualmente, estamos vivenciando uma série de fatos envolvendo jovens em crimes violentos. Tal situação nos leva a pensar nos motivos da disseminação da violência entre os jovens. Por que eles? Qual a razão de se espalhar tão rapidamente? Como sanar este problema?

Um primeiro fator a ser considerado pela fácil assimilação desses jovens é que ambos estão em uma fase de dúvidas, muito confusos, querendo tudo fora de seu alcance assim, esses adolescentes são um alvo fácil a ser corrompido, sendo levado (facilmente) ao mundo dos roubos e das drogas.

Um outro fator é a nossa convivência diária com a violência. Em pequenas atitudes que temos contribuímos para que esta aumente, como fazendo vistas grossas chantagens corriqueiras (... o que você me dá, se eu...), assimilando palavrões, entre outros. São estas pequenas atitudes que nos levam a cometer crimes piores.

Diante de tal situação percebemos que a violência está arraigada ao nosso dia-a-dia, e para tentarmos combatê-la devemos tomar consciência e não nos deixar levar sendo assim vemos que a solução de tal problema só será possível com a mudança no modo de pensar e agir de todos.

2.b

Funções da violência

Hoje em dia a violência está muito presente em nosso cotidiano, seja na televisão, seja na esquina, seja no Congresso Nacional. Tudo o que fazemos tem alguma correlação com esta. Será que nossa sociedade era assim? Ou será que banalizamos este ato bárbaro?

Primeiramente devemos considerar que a violência sempre existiu, mas era inexpressiva mediante o contingente populacional, que se dividia em pequenas grupos isolados. Porém como o aumento da população, ela se difundiu rapidamente. Hoje em dia tudo está sendo justificado por meio deste ato bárbaro. Sendo assim, a violência esta cada vez mais presente em nosso cotidiano.

Um outro aspecto a ser considerado é que a televisão, que influi diretamente no pensamento popular está se utilizando da violência para justificar seus atos, ou vender seus produtos. Isto é uma estupidez, e está transformando a violência num ato ainda mais banal.

Ante o exposto verificamos que a violência está cada vez mais presente em nossa rotina diária, com isso as pessoas se utilizam desta para justificar seus atos. Contudo este ato bárbaro está se banalizando em meio à sociedade, sendo utilizado mediante a função que lhe seja útil.

3. a

Trote, sim; violência, não

Atualmente não é fácil entrar em uma faculdade boa. E depois que se consegue entrar ainda tem que se preocupar como trote.

O trote é um festa de recepção, para os calouros se divertirem; comemorarem a conquista de um objetivo e fazer novas amizades, que as acompanharão durante o curso. Mas muitos não sabem disso, portanto não é isso que acontece, na maioria das vezes.

É verdade que o trote, em algumas instituições, tem causado muitos problemas por causa da violência, mas são poucos os casos.

Em muitas faculdades ele está sendo usado para ajudar a comunidade de diversos modos.

Por isso não precisamos acabar com ele de forma generalizada, basta acabar com a violência.

Porque se o trote for violento, os calouros, vítimas de hoje, serão os veteranos de amanhã. E como os outros veteranos, que já passaram, vão querer descontar nos “seus” calouros o que ele passou, e assim, sucessivamente.

E para acabar com toda essa violência basta punir os responsáveis e também a instituição, impedindo que se continue esse “efeito dominó”.

Porque não é justo acabar com a festa de confraternização dos calouros, que lutaram tanto para isso, por causa de alguns poucos veteranos.

Portanto deve-se proibir sim, o trote violento, pois o trote solidário tem que continuar, já que só traz benefícios.

3. b

A violência bem vista

Atualmente os meios de comunicação tem um limite, estipulado pelo governo, indicando o horário e o tipo de cenas violentas que podem apresentar.

Isso só em relação a filmes. Mas, não se vê na TV, por exemplo, as cenas da violência que ocorrem dentro das escolas, nos presídios e até mesmo na rua.

Nas escolas os alunos estão tão preocupados com sua segurança que estão indo armados, inclusive com armas de fogo e o resultados desse armamento não poderia ser outro, a não ser a morte das crianças.

Hoje os meios de comunicação tem um forte influencia sobre as pessoas e não sendo utilizado corretamente pode trazer serias conseqüências.

Um exemplo é a banalização da imagem da mulher. A mídia fez da mulher um objeto. E está banalizando também a violência.

Por isso há tantas mortes. As pessoas não sabem resolver as coisas pacificamente, pois desde criança o ser humano é educado pela TV que só a violência resolve.

Os meio de comunicação só mostram o que a população quer ver, e ninguém está interessado no que está acontecendo com os outros. O que todos querem ver quando ligam a TV é entretenimento.

E se isso continuar iremos transformar as cidades em florestas, onde o que vale é a lei do mais forte.

O unico meio de se resolver os problemas da violência é com a ajuda de todos, tanto da população quanto da mídia. E enquanto ambos não se conscientizarem isso continuará acontecendo.

4. a

Trote com respeito

Na atualidade a procura e a luta de muitos jovens, tem sido enorme para ingressar nas faculdades existentes em várias partes do Brasil. Algo que vêm se tornando frequente e na maioria das vezes, de forma violenta, é o trote.

O trote vem se tornando no Brasil, um dos fatos que tem causado mais polêmica, entre a população. O que mais se vê hoje em dia, são noticiários de que calouros sofrem trotes violentos, onde ficam muito feridos e chegam em alguns casos à morte.

Existem porém, pessoas que praticam o trote de forma saudável e que não agride ninguém, como alguns alunos da Universidade Estadual de Santa Catarina que proporcionaram um almoço para famílias carentes. Este tipo de trote, se fosse seguido pelas outras pessoas e se recebessem apoio do governo, reduziria muito o número de vítimas e ajudaria a muitas pessoas.

Por todos esses fatos, se vê que o trote não deveria ser extinguido, mas sim mudado a forma como é aplicado, evitando muitos transtornos para a população e por outro lado, ajudando a muita gente.

4. b

Fim da violência, este é o espaço que falta à cultura

Atualmente no Brasil e no mundo, a violência exibida pelos meios de comunicação, têm gerado grande polêmica se este seria o papel da mídia. Muitos acham que isso só gera ainda mais violência, outros dizem tratar-se apenas da realidade.

No Brasil, os meios de comunicação, principalmente canais de TV, tem exibido cada vez mais com frequência, cenas violentas, assaltos, motes, isso tudo para atrair a atenção da população em busca de maior audiência. O fato é que isto se torna de certa forma um incentivo ao crescimento da violência, principalmente na população jovens do país.

Existem porém, programas que levam a população, de bate, campanhas, de fins exclusivamente educativos o que se torna extremamente importante à conscientização da população em vários fatos polêmicos, mostrando formas alternativas de como resolver vários problemas existenciais de um país, onde a violência é o auge. Isto mostra que um país onde a violência é o que a maioria da mídia procura trazer para a população, existem ainda quem se preocupe com a situação atual do país.

Enfim se torna claro que o abuso da mídia em relação a violência deveria ter seu fim, dando lugar a informações úteis que possibilitaria a solução ou ao menos a redução de vários problemas básicos de um país onde a violência a cada dia que passa torna-se mais inconsolável.

Transcrição dos textos

Grupo B

5.a

A Violência Universitária

Atualmente não só nosso país, mas o mundo vem passando por uma série de violência, sejam elas contra crianças, mulheres e agora calouros.

Foi o que aconteceu com o jovem Edison , que conseguiu entrar na faculdade de Medicina da USP e não passou o primeiro dia de aula, morreu de trote. Isso realmente é uma vergonha para o nosso país, pois como é que jovens veterano ou até mesmo calouros estão nas Universidades para serem um profissional, acabão tirando a vida de outros seres humanos. É ai que nos damos conta de que se não houver uma melhora rápida o Brasil, nunca chegará ser um país de primeiro mundo.

Geralmente as pessoas devem achar, só porque estão cursando um curso universitário podem violentar uma as outras com trotes e mentalidade “Eu posso tudo, eu quero tudo”, “Eu sou superior pois sou veterano, más mal saem elas que isso em geral não é verdade pois todos sejam elas ricas ou pobres tem direitos e deveres iguais, com isso não tendo o porque dos veteranos darem trotes em calouros, pois se daqui uns anos serão eles que vão estar lá como veteranos, sendo assim estaremos tirando uma das muitas violências ocorridas. E temos que concordar que já seria um grande passo.

Portanto vamos conscientizar de que somos todos iguais e juntos conseguiremos resolver esses sérios problemas que o mundo vem passando. Sem trote, sem violência.

5.b

A violência leva a bagunça

A violência tem sido constantes problemas em nossas vidas, e vem nos trazendo conseqüências graves a cada ano que se passa.

Muitas vezes isso vem acontecendo devido a correia do dia-a-dia, pessoas estressadas com seus trabalho, outras por faltas deste, quando ocorre alguma coisa acabam trocando a conversa pela briga, partindo logo para a violência achando que assim estarão solucionando e colocando em ordem sua vida prejudicando até mesmos aquela pessoas que não tem nada a ver.

Uma boa parte de todos esses problemas tem a ver com os aparelhos de televisão, pois eles são os que mostram em sues programas todos os tipos existentes, despertando em cada pessoa um modo de violência no qual está produzindo uma sociedade muito mais agressiva.

Portanto todos devem se conscientizar de que a violência não leva a lugar algum, a não ser para um mundo de guerra e verdadeira bagunça.

6.a

Quem gosta de trote é cavalo...

Hoje, uns dos maiores problemas ocorrem nas universidades, é a maneira que os alunos conduzem o trote. Parece que cada ano que passa, o trote se torna mais perigoso.

Isso é uma questão muito polêmica, difícil de analisar no ponto de vista em relação as atitudes tomadas por certos alunos. Não podemos concluir que a solução está na proibição, sendo que em muitas faculdades o trote é praticado com harmonia, buscando recursos para ajudar entidades através de arrecadações feitas pelos calouros, tudo com muita alegria e sem nenhum tipo de problema.

Então a dúvida aumenta..... Qual será o motivo que certos veteranos usam do trote um arma. Sendo que já houve muitas mortes, foras as brincadeiras realizadas, que vão desde dar tapas na cabeça do calouro à dar voltas no quarteirão, sendo que a cada esquina, têm que beber uma dose de pinga.

Certamente as faculdades que possuem esses tipos de trotes, é formadas por alunos de má qualificação que não apresentam boa educação e principalmente fazendo parte de uma sociedade agressiva.

Isso é um problema, que tem que ser amenizado com urgência, para evitar novas tragédias, necessitando de mudanças na maneira como é praticado o trote, passando ser uma coisa mais harmônica e bem aceita pelos alunos.

Uma coisa temos razão, o único ser que gosta de trote, é cavalo.

6.b.

A mídia

A mídia é de grande importância ao povo e merece grande atenção. Sabemos que é através dela que nós alimentamos das informações do dia-a-dia, dos acontecimentos do mundo, resultando numa atualização global.

É verdade que hoje se vê mais notícias de violência, desemprego e tudo mais que traga preocupação à população. Isso é fruto da incompetência das pessoas que fazem parte da mídia, cujo o objetivo é lançar ao povo temas polêmicos, é claro com uma “pitadinha de mentira”, fazendo esses temas ficarem piores do que estão.

Quero deixar bem claro que não sou contra a mídia em revelar que a violência vem aumentando, que o desemprego esta se tornando o pesadelo de todo mundo, o problema é que muitas pessoas aproveitam desses fatos para se beneficiar, podemos citar exemplos de políticos que aparecem em propaganda eleitoral, argumentando estas tristes notícias, dizendo que ele é capaz de resolver esse problema e tudo mais, fora às críticas do governo, às propagandas enganosas, fazendo da mídia uma arma de fogo.

Não podemos também esquecer que através da mídia, que o povo fica sabendo de soluções que muitos grupos ou associações estão tomando para enfrentar a crise, onde se estão se saído muito bem, e com certeza servirá de exemplo a outros grupos que necessitam de ajuda e tem tudo para se recuperar.

Esse pode ser um grande papel da mídia, levar soluções de vida ao povo, incentivando cada vez mais a confiança em nosso país e que tudo existe uma solução, basta ter conhecimento dela e é nisso que devem investir na mídia.

7.a

Trote cultural

No Brasil todos os anos são realizados muitos trotes em diversas faculdades espalhadas pelos estados a fora. Mas no ultimo mês um trote trouxe a morte de um calouro da faculdade de medicina da USP. O estudante Edison Tsung Chi Hsueh dizem ter sido jogado dentro da piscina da faculdade e por não saber nadar morreu afogado.

Os pais do estudante falecido estão indignados com o silêncio dos outros alunos pois até agora maioria disseram não ter visto nada, o que faz não ter suspeitos.

Um trote que de maneira violenta matou um estudante, mas ao invés de um poderia ter sido dois, três ou quatro. E até agora nenhuma atitude foi tomada para punir o culpado ou os culpados.

Dis-se em proibição ao trote, para todos os tipos de trote, pois dizem que o trote qualquer que seja é violento.

Mas ha aqueles trotes culturais como são chamado, pois ao invés de jogar calouros em piscinas ou em lamas, os veteranos fazem perguntas sobre a matéria com maior peso e quem não acertar paga um castigo como por exemplo pedir dinheiro para os motoristas dos carros que estão parados nos semáforos.

As faculdades deveriam proibir sim mas os trotes violentos e deixar facultativo o trote cultura coordenado por um professor da área.

7.b

O futuro de seus filhos

A grande discussão travada por educadores infantis contra empresários da comunicação, em relação tipo de intertedimento com cenas de sexo e violências que normalmente podemos ver nos meios de comunicação, mais especialmente a televisão, se pode ou não afetar a vida de crianças e jovens.

Educadores a tempos querem provar que cenas de violência e sexos algumas bastante fortes que passam em horários que geralmente as criança geralmente estaram assistindo televisão como alguns desenhos com bandidos e moçinhos onde tais sempre vencem, mas que para isso antes é travada um luta violento entre o bem e o mal.

Por outro lado estão aqueles que dizem ser cenas fortes mas é um modo de não esconde de sue filho o mundo de hoje, não criar as crianças em uma redoma de vidro, para que no dia que ela sair não se assuste com o que vai ver lá fora e não passe por ingenuo por ter sido criado por uma espécie de tampão para que visse apenas as coisas boas do mundo.

Certamente seria bom que no mundo as crianças vivessem nesse sonho que só existe coisas boas ou seja um mundo de ilusões que alguns pais criam para os filhos, por outro lado deve-se medier as cenas dque podem ou não serem assitidas pelas cirnaças para que isso não faça dela um adulto marginalizado e violento. Deve ser feita uma classificação por idade para termos crianças sadias e adultos felizes e não violentos amanhã.

8. a

A validade do trote

Ultimamente, tem se discutido muito sobre a proibição do trote nas universidades. Este, que era para ser apenas uma brincadeira, tem mostrado seu lado mais perverso. Um exemplo disso foi o caso de estudante de medicina, morto durante uma festa foi encontrado na piscina da USP hora depois. Será que depois de tamanha violência deve-se continuar a permitir o trote?

Algumas pessoas afirmam que o trote só trás violência as universidade e que não há nada de benéfico no mesmo,. Porém, se feito de maneira sadia, ele também pode ser bom já que pode aproximar as pessoas e as enturmar mais facilmente.

O trote mesmo sendo feito com brincadeiras sadias para alguns, como cortar o cabelo e pintar a cara, pode ser considerado de extremo mau gosto por outros. Assim, obrigando uma pessoa a participar de tais brincadeiras poderemos estar cometendo uma violência contra a individualidade da mesma.

Sendo assim, o trote deve ser permitido desde que na universidade existam leis severas de punição para qualquer tipo de abuso e que seja restrito aos estudantes que desejam participar do mesmo. Uma solução para acabar com a violência no trote seria transformá-lo numa gincana, esta devidamente acompanhada por membros da universidade.

8. b

Qual a função da TV?

As verdadeiras funções informativas da televisão tem causado polêmica, principalmente pelo fato de estarem utilizando excessivamente a violência. Alguns afirmam que essas discussões não levam à nada, pois não vêm principalmente o ponto de vista da sociedade e somente os interesses individuais. Porém mesmo ocorrendo ist, há a necessidade de discussão sobre o assunto, afinal não podemos deixar o mundo feito um caos para os nosso filhos.

Alguns afirmam que a televisão apenas retrata o mundo violento que vivemos, e que precisa mostra a verdade pois só assim o telespectador não se torna um alienado em relação ao seu mundo. Mas não é bem assim, a televisão repete cenas violentas várias vezes, desastres individuais e chega até a mostrar corpos desfigurados. Será que isso é mesmo necessário, ou será impossível entender as informações sem as horrendas imagens?

Se enganam os que dizem que a banalização da violência, ocorrida na televisão não é uma das causas do aumento da violência em nossa sociedade. As pessoas, acostumadas á barbárie, acabam achando na violência física uma maneira de resolver sues conflitos pessoais, sociais, entre outros.

Sendo assim, a televisão não mostra apenas a violência que existe na sociedade, ela a piora pois a legítima como maneira de resolver os problemas. Portanto deve-se obrigar a televisão a se restringir somente nas informações, necessárias para a compreensão do mundo que o telespectador vive, deixando de lado as cenas extremamente violentas que tem sido vinculadas por ela e que só tornam o mundo mais perigosa.

Grupo

C

9.a

Trote sim, violência jamais!

O fim dos trotes nas Universidades, seria o melhor remédio para finalizar definitivamente a violência? Ou mesmo com o rompimento, a violência continuaria? Atualmente, a violência têm-se acentuado em muitos lugares e ainda pior, por motivos banais. Talvez a retirada dos trotes seria um boa solução para que esse problema fosse eliminado. Mas será que os jovens os respeitariam? Provavelmente não, da mesma maneira que o povo não respeitam nada e ninguém.

De um lado, para que essa lei fosse cumprida com sucesso, antes de tudo o Brasil teria que modificar em muitas outras coisas principalmente acabando com a violência existente lá fora, pois na verdade é de lá que os jovens teria os maus exemplos.

Por outro lado, os trotes (dependendo de como for_ é um simples divertimento para os calouros, pois sabem como foi difícil entrar e ter vendido mais uma das várias barreiras que terão que enfrentar pela frente. Pois até então, a maioria dos alunos viam o trote como uma brincadeira e não uma desagradável violência.

Assim, a eliminação dos trotes não seria a melhor resolução para esse problema. É claro que a violência se reduziria, mas com certeza ainda existira. Talvez com a conscientização dos jovens o trote poderia voltar como um divertimento, uma forma de expressar felicidade e não uma maldade.

9. b

Violência: uma causa infinita

Atualmente, a violência é um dos temas mais discutidos no Brasil. Mas como eliminar esse problema? Expondo-a na televisão ou extinguindo-a da visão do povo brasileiro? Na verdade, o objetivo da mídia não é dar “maus” exemplos para as pessoas, mas sim expor a “verdadeira identidade” do seu país, que infelizmente as pessoas vêem isso como uma boa idéia para melhorar de vida ou muitas vezes em uma nova maneira diferente de crueldade.

Julgar a mídia sobre duas verdadeiras funções não é fácil, pois de um lado existem pessoas muito más, com objetivo frequentes de prejudicar seu próximo, assim dando como exemplo as imagens da televisão. E dependendo da reportagem e da emissora expondo muitas vezes cenas desagradáveis de se ver.

Mas ao contrário dessa, há emissoras que simplesmente não dão a importância necessária que se deve existir, pois se não demonstram a verdadeira imagem desse Brasil a fora como é que as pessoas irão se prevenir?

Enfim, cada emissora, seja ela qual for tem sua maneira de expressar a violência, mas modificando seu modelo de expô-las não diminuiria e nem aumentaria seu índice, pois aqui no país em que viemos sempre haverá pessoas com mentalidade que na verdade ninguém sabe explicar.

10. a

Trote ou violência?

Uma das formas de receber os “calouros”, aprovados no vestibular, é o trote e este já está em prática desde o século passado, de forma violenta ou não todos os “calouros” tem de passar por isso querendo ou não ou seriam discriminados depois, os chamados “nerds”.

Há trotes tão violentos que já levaram até a morte como Edson Tsung Chi Hsueh, aprovado em medicina na USP e nem chegou a frequentar a faculdade. Es foi um caso de trote violento, muitas vezes causados por alunos que já residem na faculdade os chamados “veteranos”, e se julgam melhores, já chegaram a esse tipo de violência ou seja a pior, levando à morte.

Também a humilhação que fazem os “calouros” passarem como se isso fosse o preço que teriam que pagar, não bastando já o vestibular. São poucos os casos que sabemos. Existem aqueles que forma machucados, mas não se arriscam a denunciar para mais tarde não serem discriminados pelos colegas.

Nem todos os trotes chegam a tanta violência, não chegam a deixar marcas, são pessoas mais civilizadas que sabem como brincar, receber os “calouros” sem deixa-los traumatizados.

Concluindo que o trote seria um sinal de boas vindas aos novatos ou seja “calouros” e não deixa-los traumatizados e até mesmo levar a morte. Se não há um consenso de como brinca, a abolição do trote seria mais justo que a morte de outras pessoas.

10.b

De frente com o problema

Atualmente encontramos violência em quase tudo e umas das formas de acompanharmos essa violência é através dos meios de comunicação que nos deixam à frente das situações e claro com a violência, mas ainda uma preocupação que são as crianças que crescem em meio tanta violência.

Primeiramente temos que estar informados de tudo, seja notícia boa ou ruim, também para saber lidar com isso depois, existe pessoas que reclamam de tanta violência apresentada pela mídia, é difícil admitir, mas temos que passar por isso e aprender a conviver com a violência que já chegou nas escolas, salas de aula e em nossas casas até que consigamos acabar com ela.

Depois perguntamos: como as crianças vão crescer presenciando tanta violência? A mídia nos apresenta a realidade e temos que educar nossos filhos e ensina-los à lidar com a violência sem que usufruam dela, “as crianças de hoje é a esperança de um amanhã melhor”, é necessário que essas crianças estejam conscientes de que não querem que seus filhos presenciem a realidade que também é a violência, isola-los do mundo.

Podemos concluir que a violência é um grande problema e cabe a mídia nos apresentar o noticiário que conseqüentemente a violência esta nele ou seja está imbutida no nosso dia-a-dia e não podemos nos privar disso, mas aprende à lidar e tentara acabar com a uma parte da violência. A mídia só está fazendo o seu trabalho.

11.a

A violência nas Universidades

A violência no Brasil vem crescendo nos últimos anos, até então nunca tinha se ouvido falar da morte de calouros de nenhuma faculdade, mas agora até isso houve falar.

Os trotes são cometidos em todas as universidades do País, sem que haja um controle da situação, muitas vezes os veteranos das faculdades cometem muita barbaridade com os calouros, e eles são obrigados a aceitarem tudo sem que possa fazer nada para impedir. Muitos desses calouros voltam para casa com os cabelos cortados e com o corpo todo sujo, isso quando voltam. Foi isso que aconteceu com o calouro de medicina da USP Eson Tsung Chi Hsueh, morreu aos 22 anos e sem frequentar um único dia a faculdade.

Essa é a situação do Brasil, de hoje, onde jovens se matam sem saber porque, onde deveria ser apenas uma festa acaba acontecendo isso.

Essas barbaridade que fazem com os calouros deveria ser inibida porque isso não leva a nada, e até pode levar à morte.

Agora basta esperar para saber se a justiça vai tomar alguma providencia para punir os participante do trote e para acabar de vez com esses tipos de brincadeiras que ainda reina nas universidades.

11. b

O poder dos meios de comunicação

Nos dias atuais os meios de comunicação tem exercido um papel importante em nossas vidas, sem eles nós não saberíamos o que está acontecendo no Brasil e no mundo.

Qual é a pessoa que antes de sair de casa não dá uma olhada no jornal, não liga a TV para saber as noticias do dia?

Os meios de comunicação tem banalizado demais a violência e em consequência tem gerado mais revolta na população, mais não adianta escodenla, ela existe e é para ser mostrada, cabe a nós velas e não segui-las.

Mas os meios de comunicação não mostram só isso, tem muita coisa boa também, é que nós estamos tão acostumado com a violência que quando se mostra uma cisa boa não percebemos. muitos politicos usam essas imagens de violência para favorecerem suas campanhas politicas.

Os meios de comunicação tem exercido seu papel fundamental para a população levando a eles a enformação seja ela violênta ou não, nós é que escolhemos o que queremos ver, por isso os jornais, as TVs, as revistas, os radios, mostram varios programas e reportagens diferentes.

A população tem um pouco de culpa em tudo isso, os jornais as TVs e os outros meios de comunicação só mostram isso porque o povo gosta disso, se toso parecem de comprar os jornais que trazem mateiras vilêntas, com certeza a banalização da violência iria diminuir.

12.a

Violência universitária

Sempre se comentou a respeito de como os trotes universitários são violentos, mas nada havia sido feito, as vítimas com o medo de represálias dos veteranos se calam.

O trote pode ser considerado um crime pois além de ferir fisicamente os calouros são expostos a situações humilhantes nas quais ele é muitas vezes forçado a pedir dinheiro em semáforos ou ingerir grande quantidade bebidas alólicas.

Conseqüentemente os atos não são medidos com a mesma clareza fato que tempos atrás levou veteranos de medicina a atear fogo em um calouro, que teve parte do corpo queimado, foi provado que os autores do crime estavam bêbados.

Entre os participantes dos trotes impera a lei do silêncio, e com apoio de alguns reitores que abafam os casos mais violentos a fim de preservar a imagem da universidade, a solução alguns pensam seria o trote humanitário cuja a eficiência é questionável frente ao inevitáveis desejo de, certa forma, vingança cujo o pensamento é “se eles fizeram comigo por que não posso fazer com você?”.

Ter o trote como primeiro passo para se iniciar uma nova fase na vida não parece uma boa perspectiva ante o fato de se achar que há a maioria tenha escolaridade suficiente para distinguir o certo do errado. Será?

12.b

Propaganda da violência

Hoje em dia discute-se uma possível volta da censura algo antes muitos criticado talvez hoje seja o único jeito de conter a enxurrada de violência televisiva.

Para os manipuladores da mídia o que é mostrado é apenas a realidade, realidade essa que vem transformando crianças em assassinos pois essa é a realidade que os esperam e na qual elas se espelham, seus pais se protegem comprando armas e trancando as portas.

Toda essa paranóia urbana gera lucro para muitos é uma indústria que cresce sem parar, a da violência diária e quem lucra com isso é desde o cara que vende a tal tranca especial para carros na rua até o ministro que garante que vai tomar providências contra o mal que assola nossas ruas, no fundo o que todos querem é vender o seu peixe.

No final quem sai prejudicado com toda essa propaganda da violência somos nós e que a promove, e a solução é difícil pois depende de toda a população e o pior é que grande parte dela já se acostumou com a situação.