



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Maria de Fátima Fernandes Bispo

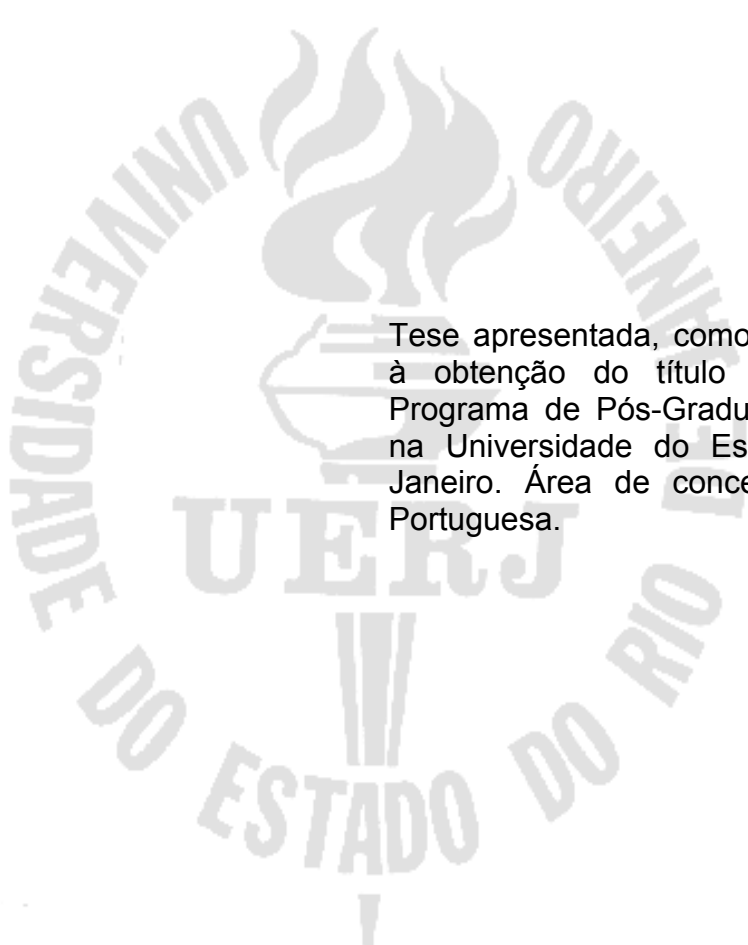
**A intertextualidade nas redações de vestibular:
uma reflexão sobre os gêneros que
constroem o discurso do vestibulando**

Rio de Janeiro

2009

Maria de Fátima Fernandes Bispo

**A intertextualidade nas redações de vestibular:
uma reflexão sobre os gêneros que
constroem o discurso do vestibulando**



Tese apresentada, como requisito parcial
à obtenção do título de Doutora ao
Programa de Pós-Graduação em Letras,
na Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Área de concentração: Língua
Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. André Crim Valente

Rio de Janeiro

2009

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

B622	Bispo, Maria de Fátima Fernandes. A intertextualidade nas redações de vestibular: uma reflexão sobre os gêneros que constroem o discurso do vestibulando / Maria de Fátima Fernandes Bispo. - 2009. 185 f. Orientador: André Crim Valente. Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras. 1. Semiótica – Teses 2. Intertextualidade – Teses. 3. Língua portuguesa - Escrita – Teses. 4. Universidades e faculdades - Vestibular – Teses. 5. Prosa escolar – Teses. 6. Leitura – Teses. I. Valente, André Crim. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título. CDU 003
------	--

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Maria de Fátima Fernandes Bispo

**A intertextualidade nas redações de vestibular:
uma reflexão sobre os gêneros que constroem
o discurso do vestibulando**

Tese apresentada, como requisito parcial
à obtenção do título de Doutora ao
Programa de Pós-Graduação em Letras,
na Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Área de concentração: Língua
Portuguesa.

Aprovada em 6 de fevereiro de 2009.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. André Crim Valente (Orientador)
Instituto de Letras - UERJ

Prof. Dr. José Carlos Azeredo
Instituto de Letras - UERJ

Prof. Dr. Helênio Fonseca de Oliveira
Instituto de Letras - UERJ

Prof. Dr. Agostinho Dias Carneiro
Faculdade de Letras - UFRJ

Prof^a. Dra. Maria Aparecida Lino Pauliukonis
Faculdade de Letras - UFRJ

Rio de Janeiro

2009

AGRADECIMENTOS

A Deus, orientador maior;

Aos professores docentes do curso de Doutorado em Letras da UERJ, com os quais muito aprendi: André Crim Valente, Cláudio Cezar Henriques, Darcilia Simões, Helênio Fonseca de Oliveira e José Carlos Azeredo;

Aos meus companheiros de curso, que participaram do meu crescimento e muito me ensinaram, particularmente às amigas Kátia Regina Rebello Costa e Lúcia Déborah, presentes nos momentos mais difíceis;

Aos companheiros do magistério;

Aos amigos, que tanto me incentivaram;

À Direção da Escola Alemã Corcovado, pelo apoio e pela compreensão;

À Alice, amiga e “irmã”;

Ao professor Marcos Antônio Carneiro da Silva, cujo apoio foi imprescindível;

A Pedro Bispo da Silva, meu filho, eterna paixão e inspiração; e

Ao meu grande exemplo, André Crim Valente, cujo incentivo permanente foi fundamental para a realização desta tese.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família: à Cândida, minha mãe, a Firmino, meu pai, a Marcos, companheiro, marido e amigo, e a Pedro, meu filho e inspiração.

RESUMO

BISPO, Maria de Fátima Fernandes. *A intertextualidade nas redações de vestibular: uma reflexão sobre os gêneros que constroem o discurso do vestibulando*. 2009. 186 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

A partir da teoria semiolinguística de Patrick Charaudeau, considerou-se a prova de redação, no evento vestibular, um ato de linguagem, em que os candidatos visam convencer a banca de correção acerca da qualidade do texto que produziram. Esta pesquisa teve como objetivo investigar os gêneros textuais recorrentes nas produções (realizadas no ano de 2005, na UERJ), adotando a *intertextualidade* como signo indicial. A tese defendida consistiu em mostrar que os gêneros textuais com os quais os alunos lidam em toda a sua trajetória escolar não se refletem em seus textos, apesar de a situação discursiva representar um momento decisivo na sua história. O percurso do estudo foi o seguinte: análise do evento vestibular como ato de linguagem; reflexões sobre a leitura e a escrita; conceituação de intertextualidade; estudo dos gêneros textuais e análise do *corpus*. As conclusões inferidas na análise confirmaram a tese perseguida: a maioria das redações não revelou conexão intertextual com os gêneros tradicionalmente priorizados no âmbito escolar, havendo sim um predomínio de gêneros marcados pela oralidade (como, por exemplo, frases de protesto e provérbios). Além de tal investigação, discutiu-se o ensino da intertextualidade, no ensino médio, a partir da análise de alguns livros didáticos, sugerindo-se uma prática de ensino diferente sobre esse tema. Questionou-se também a crença de que cabe tão-somente ao profissional de língua portuguesa a responsabilidade sobre o ideário dos alunos refletido nos textos que realizam. Foi apresentada, por fim, uma proposta interdisciplinar de redação, com vistas a mobilizar os diversos gêneros trabalhados nas diferentes disciplinas escolares.

Palavras-chave: Produção textual. Intertextualidade. Gêneros textuais.

ABSTRACT

BISPO, Maria de Fátima Fernandes. *Intertextuality in college entrance examination essays: a reflection on the genres that build up candidate's discourse*. 2009. 186 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

Starting from Patrick Charaudeau's Semiolinguistics, the writing task, in the Brazilian college entrance exam (from here on referred to as *Vestibular*), was considered an act of language (?), in which candidates aim at convincing the examination committee how good the final text was. This research aims at analyzing the textual genres recurring in students' productions (all written in the year 2005, at the State University of Rio de Janeiro – UERJ). In this investigation, intertextuality is taken as an indicating sign. The thesis defended here consists of showing that the textual genres dealt by students throughout their schooling are not reflected in their writing, even though the discursive situation represents a turning point in their career. The studies were carried as follows: analysis of the *Vestibular* event as an act of language; reflections on reading and writing; conceptualization of intertextuality; study of textual genres and *corpus* analysis. The conclusions inferred in the analysis confirmed the thesis: most essays do not reveal any intertextual connection with the genres traditionally prioritized in the school environment, but a predominance of genres marked by orality (like, for example, protest expressions and proverbs). Besides this investigation, the teaching of intertextuality in Brazilian high schools is discussed through the analysis of some text books, and a different teaching method is suggested. Furthermore, the belief that it is the Portuguese Language teacher's responsibility over the students' ideas reflected in their written texts is discussed, thus presenting an interdisciplinary proposal of how an essay should be written, so as to promote the different genres dealt with in the different school subjects.

Keywords: Text production. Intertextuality. Textual Genres.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
1	ATO DE LINGUAGEM	17
1.1	Considerações iniciais	17
1.2	Um breve passeio pela semiótica	19
1.3	O contrato de comunicação.....	21
1.4	Situação e contexto de produção de texto.....	22
1.5	O contexto discursivo da produção dos texto.....	24
1.6	Contratos e estratégias de discurso.....	31
2	LEITURA E ESCRITA	39
2.1	A Leitura	39
2.1.1	<u>Leitura: uma perspectiva cognitiva.....</u>	<u>39</u>
2.1.2	<u>Leitura: atividade de recepção e produção.....</u>	<u>41</u>
2.1.3	<u>As estratégias de leitura.....</u>	<u>42</u>
2.1.4	<u>O papel da memória.....</u>	<u>44</u>
2.2	A Escrita	47
2.2.1	<u>O que ocorre quando se fala.....</u>	<u>47</u>
2.2.2	<u>Estudos linguísticos sobre a escritura.....</u>	<u>49</u>
2.2.3	<u>A escrita como atividade de produção.....</u>	<u>51</u>
2.2.4	<u>O texto: objeto e objetivo</u>	<u>53</u>
2.2.5	<u>Os sete critérios de textualidade.....</u>	<u>55</u>
2.2.6	<u>A pedagogia da escrita.....</u>	<u>56</u>
3	INTERTEXTUALIDADE	58
3.1	O texto.....	58
3.2	O discurso.....	62
3.3	O interdiscurso.....	64
3.4	Intertextualidade: definição	68
3.5	A Intertextualidade como fator de legibilidade.....	71
3.6	A Intertextualidade no livro didático.....	72
3.7	Tipos de Intertextualidade.....	76
3.7.1	<u>Intertextualidade <i>Stricto Sensu</i>.....</u>	<u>78</u>
3.7.2	<u>Intertextualidade <i>Lato Sensu</i>.....</u>	<u>82</u>
4	GÊNEROS TEXTUAIS	84

4.1	A clássica teoria dos gêneros.....	84
4.2	Os estudos de Bakthin.....	86
4.3	As esferas de uso da linguagem.....	89
4.4	Tipificação e Gêneros.....	93
4.5	Outras Definições de Gêneros Textuais.....	94
4.6	Gênero Textual X Tipo de Texto.....	98
4.7	Os gêneros Redação.....	100
4.8	Os gêneros a partir de Bronckart.....	101
4.9	<i>Coletânea Interdisciplinar: uma proposta</i>	104
5	ANÁLISE DO CORPUS	106
5.1	Algumas considerações.....	106
5.2	ANO 2005: uma breve retrospectiva.....	110
5.3	Gêneros Textuais evocados pelo intertexto.....	122
5.3.1	<u>A notícia</u>.....	123
5.3.2	<u>A poesia</u>.....	127
5.3.3	<u>Os provérbios ou ditos populares</u>.....	134
5.3.4	<u>As letras de música</u>.....	139
5.3.5	<u>As frases de protesto</u>.....	150
5.4	Gêneros de diferentes suportes.....	156
5.5	<i>O Détournement</i>.....	158
5.6	Expressões populares.....	159
5.7	Algumas redações na íntegra.....	162
5.8	Considerações (quase) finais.....	169
	CONCLUSÃO.....	171
	REFERÊNCIAS.....	176

INTRODUÇÃO

Em trabalho com alunos das redes privada e pública, durante muitos anos, desenvolveram-se várias inquietações acerca do ensino da língua, sobretudo, no que se refere à produção de textos escritos nos ensinos fundamental e médio. Em tais segmentos, é recorrente a fala de que os alunos não sabem escrever. Lamentavelmente, tal afirmativa não circula somente entre os educadores, mas também entre os próprios educandos, os quais se consideram, frequentemente, incapazes de produzir bons textos.

Num levantamento realizado, em bancos de teses e dissertações de algumas universidades das redes pública e privada (UERJ, UFRJ, UFF, USP, UFMG, PUC), em 2006 e 2007, observou-se que os estudos realizados sobre o tema produção textual investigavam, principalmente, questões relacionadas à coerência, à coesão, à progressão, à informatividade, entre outras. Não se encontrou, entretanto, nenhum trabalho adotando a intertextualidade como recurso investigativo das leituras desses candidatos. Considerando-se que, em suas produções (sobretudo nas argumentativas), o aluno, ao defender o seu ponto de vista, expressa também o seu conhecimento de mundo e o seu repertório de leitura, esta tese analisará que textos atravessam, na forma de intertextos, essas produções.

Visto que todo dizer remete sempre a outro dizer ou, como diria Bakhtin (1992), cada enunciado é um elo de cadeia muito complexa de outros enunciados, acredita-se que a intertextualidade é um valioso elemento textual que constitui o discurso de diversos gêneros textuais, inclusive este que serve de corpus ao estudo:

a redação do exame de vestibular. Tal opção fundamenta-se no fato de que essas produções representam na sua maioria o produto final de uma trajetória escolar (no que concerne ao estudo da Língua Portuguesa), concluída após o término do ensino médio. Assim, espera-se que o candidato a uma vaga de uma universidade tenha um domínio, no mínimo, razoável da sua língua materna que lhe permita produzir um texto com competência.

A coleta de dados para esta pesquisa foi realizada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a UERJ, no Vestibular 2006, do qual a autora deste estudo participou como membro da Banca de Correção dos exames discursivos de Língua Portuguesa Instrumental e de Redação e pôde constatar que, de fato, o fator de textualidade que pretendia investigar – a *intertextualidade* - era um elemento relevante a ser estudado. Além disso, confirmou-se, nessa ocasião, que a coleta de dados oportuna para esse fim seria aquela em que a situação de produção dos textos fosse exatamente a mesma para todos os autores das redações; o evento vestibular, portanto, foi ideal.

Decidiu-se realizar a coleta nessa instituição, através de uma amostragem de 200 redações que foram aleatoriamente selecionadas pela Central de Vestibular da UERJ, que, gentilmente, forneceu para este estudo o corpus de análise que fora requisitado à direção do Departamento de Seleção Acadêmica (DSEA).

A partir da análise dos textos-base, identificados através das intertextualidades presentes nas redações, esta tese realizará um levantamento dos diferentes gêneros textuais (aos quais pertencem esses textos-fonte) e, considerando o repertório leitor dos vestibulandos evidenciado em suas redações, apresentará caminhos diferentes de se trabalhar o fenômeno da intertextualidade para a compreensão e produção de textos em sala de aula. Tais caminhos,

entretanto, não excluirão a visão de mundo dos alunos, mas irão oferecer alternativas para ampliarem-na e, conseqüentemente, poderem expressá-la, com adequação e pertinência, em suas criações textuais, em situações discursivas várias.

O estudo em tela defenderá que os textos produzidos pelos vestibulandos não revelam conexão significativa com os gêneros textuais que a escola tradicionalmente lhes apresenta (ou deveria ter apresentado), ou seja, as suas visões de mundo construídas através dos seus conhecimentos textuais não se refletem, intertextualmente, nas suas redações.

Considerando-se os estudos de A. B. Kleiman (1989 e 1993), que sublinham a importância do conhecimento prévio e a memória cultural do leitor e as teorias de Gerard Vigner (1979) a respeito da experiência intertextual como fator de legibilidade, inspiradas em Laurent Jenny (1979) e Roland Barthes (1974), será investigado o seguinte problema: a maioria dos candidatos é capaz de acionar seus conhecimentos prévios para a construção do novo (a sua redação)? Para responder a tal pergunta, esta pesquisa irá ancorar-se na perspectiva interativa, dialógica concebida por Bakhtin (1988), a qual defende que não existe um discurso que já não seja, constitutivamente, permeado de alguma forma por outro dizer.

Embora o material aqui analisado constitua um *corpus* eclético, representando candidatos de diferentes níveis, no que se refere ao seu repertório textual, partiu-se da premissa de que todos (uns mais e outros menos) tiveram contato com textos de diferentes gêneros durante a sua vida escolar. Não é relevante para este estudo traçar um perfil específico de candidato, relacionando-o ao curso superior para o qual está disputando uma vaga na universidade, por isso não se trabalhou com dados estatísticos.

Sustentar-se-á também que a intertextualidade não é apresentada aos alunos do ensino médio como um fator de textualidade, sendo, no máximo, interpretada pela maioria dos professores como uma identificação de uma fonte, e não como um enriquecimento de leitura e produção de textos. Tal afirmação buscará suporte na análise de livros didáticos destinados ao ensino médio, nos quais se verificará que, em nenhum momento, esse elemento textual é analisado como fator imprescindível da argumentação.

Vale lembrar que, na maioria dos vestibulares, cobra-se dos candidatos que produzam uma “dissertação”, defendendo um ponto de vista. Consequentemente, é esperado que eles sejam capazes de, a partir de uma coletânea apresentada na prova, realizar conexões dialógicas com outros textos que façam parte do seu repertório (acervo, presumivelmente, desenvolvido durante toda a sua trajetória escolar), construindo, dessa forma, uma argumentação consistente. Fato que, aliás, não ocorre por acaso, já que o concurso de vestibular visa a selecionar candidatos que, futuramente, deverão demonstrar tal competência em sua vida acadêmica.

Será ainda postulado o comprometimento de outras disciplinas escolares na construção dessa visão de mundo, através dos textos que os professores adotam em suas aulas. Afinal, não cabe apenas ao professor de Língua Portuguesa a tarefa de coletar textos que ofereçam bons subsídios à argumentação de seus alunos, mas a todo corpo docente, o qual conjuntamente também é responsável pela construção do ideário de seus alunos e a consequente aplicação do mesmo nas diferentes situações discursivas. Acredita-se que trabalhar com produção de textos é uma atividade interdisciplinar que, na escola, deve ser desenvolvida por professores de todas as disciplinas, pois o uso competente dos textos que os alunos leem no seu cotidiano escolar não é fruto exclusivo do trabalho realizado pelo profissional de

Língua Portuguesa, mas por todos que estão envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos, razão pela qual será sugerido um trabalho aqui denominado de "coletânea interdisciplinar".

O percurso desta pesquisa será realizado em 5 etapas, apresentadas nos cinco capítulos em que se desenvolveu o estudo:

No capítulo 1, fundamentado, especialmente, na teoria de Charaudeau (2008), será explicado que o gênero redação de vestibular está submetido a um projeto de comunicação adequado a uma situação e a um contrato, envolvendo, de acordo com a teoria do semiolinguista, 4 sujeitos: o sujeito interpretante (TUi), o sujeito destinatário (TUd), o sujeito enunciador (EUe) e o sujeito comunicante (EUc).

No capítulo 2, no qual se tratará da leitura e da escrita, buscar-se-á fundamentação teórica, sobretudo, em pesquisas de Mary Kato e nos estudos de Olívia Maria Figueiredo da Universidade do Porto sobre produções escolares. Tal capítulo justifica-se pelo fato de esta tese trabalhar com a consequência das leituras do aluno refletida nas suas redações, sendo ambas as ações - a leitura e a escrita - interpretadas como processamentos textuais.

Nos capítulos 3 e 4, respectivamente sobre intertextualidade e gêneros textuais, discorrer-se-á, especificamente sobre os temas desta pesquisa, adotando-se como suporte os conceitos de Bakhtin, Koch, Marcuschi, Maingueneau, Charaudeau, entre outros. No capítulo 5, destinado à análise, será apresentado o *corpus* de estudo selecionado.

À guisa de esclarecimento, adverte-se que, pelo fato de esta tese ter passado por uma revisão no mês de janeiro de 2009, portanto antes da sua defesa, tomou-se a decisão de adotar a grafia consoante as prescrições do Acordo Ortográfico já vigente.

1 ATO DE LINGUAGEM

1.1 Considerações iniciais

Como adverte Charaudeau, um ato de linguagem não resulta, simplesmente, da produção de uma mensagem que um Emissor envia a um Receptor; ele deve ser visto como um encontro dialético entre dois processos: “processo de *Produção*, criado por um EU e dirigido a um TU-destinatário; e processo de *Interpretação*, criado por um TU-interpretante, que constrói uma imagem do EU’ do locutor” (2008:44). Torna-se, então, na visão do autor, um ato *inter-enunciativo* entre *quatro* sujeitos (e não dois), lugar de encontro imaginário de dois universos que não são idênticos (2008:45).

O sujeito destinatário (TUd) é o interlocutor fabricado pelo EU como destinatário ideal, adequado ao seu ato de enunciação. Como afirma Charaudeau, o eu tem sobre o TUd um total domínio, pois o coloca em um lugar onde supõe que a sua intenção de fala (do eu) será totalmente transparente para TUd. Portanto, haverá sempre um TUd no ato de linguagem, explicitamente marcado - como se verificará em alguns textos selecionados para esta pesquisa (“*Acorda povo*”) - , ou não, mas presente, de acordo com as *circunstâncias de discurso* e de acordo com o *contrato de comunicação*. Ressalta ainda o autor que pode haver vários TUd correspondendo a um mesmo ato de linguagem. Vale destacar o resumo que ele faz da oposição TUd/TUi:

O TUd (sujeito-destinatário) é um sujeito de fala, que depende do EU, já que é instituído por este último. Pertence, portanto, ao ato de produção produzido pelo EU. O TUi (sujeito

interpretante) é um sujeito que age independentemente do EU, que institui a si próprio como responsável pelo ato de interpretação que produz. (2008:47)

Por outro lado, encontram-se outros sujeitos que dizem respeito ao objeto desta tese: o sujeito enunciador (EUE) e o sujeito comunicante (EUC). O EUE é uma imagem de fala sempre presente no ato de linguagem, seja explicitamente marcada, como no seguinte fragmento do *corpus* deste trabalho: *“Eu acredito no Brasil, na minha pátria e sei que ele vai dar certo”*. Seja apagada pela seleção de substantivo e adjetivo, como revela este outro exemplo: *“O cidadão brasileiro não pode mais sair de casa para trabalhar ou estudar sem ter a certeza de que vai voltar”*. O EUC (sujeito comunicante) é um sujeito agente (como o TUI), localizado na esfera externa do ato de linguagem, mas responsável pela sua organização, é uma espécie de *“testemunha do real”* (Charaudeau:2008). Sintetizando essa teoria, pode-se dizer que o sujeito enunciador (EUE) corresponde à imagem de enunciador construída pelo sujeito produtor de fala (EUC), e o sujeito comunicante (EUC) representa, a seu turno, o traço de intencionalidade no ato de produção.

Nesse projeto semiolinguístico de análise de um ato de linguagem, fica claro que não é possível dar conta apenas da intenção do sujeito comunicante (EUC), ou seja, questionar apenas “quem fala” no texto; mas “quem o texto faz falar” ou “quais sujeitos o texto faz falar”, afinal, como lembra Charaudeau, um ato de linguagem é composto de vários sujeitos (EUC-EUE-; TUD-TUI). Por isso, nesta pesquisa, tomou-se a intertextualidade como elemento indicial desses sujeitos que compõem o ato de linguagem analisado.

Como complementação do suporte teórico, é a semiótica que se recorrerá para se justificar a relevância da intertextualidade como elemento indicial, visto que, a partir do reconhecimento de tal elemento na superfície textual, realizaram-se, na análise do *corpus* selecionado, inferências acerca dos possíveis gêneros textuais significativamente arquivados na memória dos autores das redações coletadas. Dito em outras palavras, o grau de informatividade (outro relevante elemento de textualidade) de uma redação de vestibular revela a maturidade leitora de seu autor, assim, quanto mais informado ele for, mais recorrente será a intertextualidade na sua produção. Tal conclusão ancora-se no fato de considerar-se que, nesses textos, eles exibem não apenas um conhecimento de produção escrita, mas também habilidades de leitura, as quais, nesse contexto, precedem o ato de linguagem denominado redação.

São essas leituras que se pretende rastrear através dessas marcas indiciais representadas pelas intertextualidades, que serão posteriormente analisadas no capítulo 5. É relevante, portanto, realizar-se uma sucinta justificativa ancorada em conceitos da semiótica.

1.2 Um breve passeio pela semiótica

O mundo, considerado como semiótico, exige a compreensão da experiência humana mediada e sustentada por signos em ação (processo a que se dá a denominação de semiose) – desde a mais efêmera sensação até a mais elaborada realização reflexiva. Dessa forma, a semiose será o alimento cognitivo, a ação

fundadora de todas as coisas experimentadas ou objetos postos no mundo (COSTA, 2007).

Esse mundo semiótico é constituído por signos icônicos, indiciais e simbólicos: icônicos tendo em vista a sua inerente força imagética, o seu carácter de qualidade e de sentimento; indiciais, devido à gama de inferências que deles brotam, suscitadas pelas conexões entre eles e os objetos pelos quais são afetados, o seu potencial de caracterizarem-se como espécie de extensão dos objetos; e simbólicos, pelo seu carácter de tornarem-se lei, frutos de pacto coletivo, ou em outras palavras, pelo seu poder de generalização, de apresentarem-se como convenção.

De acordo com Peirce, a reflexão em torno da ação dos signos implica evidenciar que signo é concebido como o que está por algo que não ele mesmo e que, sob certo aspecto ou de algum modo, representa alguma coisa para alguém (...) cria na mente dessa pessoa um signo equivalente mais desenvolvido (2000: 273).

Considerou-se, por isso, nesta pesquisa, a intertextualidade um elemento *sígnico indicial* revelador de possíveis conexões realizadas por sujeitos históricos, os candidatos ao vestibular, durante a construção de seus objetos-textos: as redações. Tais conexões denunciam, como já se afirmou, os gêneros textuais predominantes, como textos-base, dessas intertextualidades.

1.3 O contrato de comunicação

Segundo o *Dicionário de Análise de Discurso* de Charaudeau e Maingueneau, os semioticistas, psicossociólogos da linguagem e analistas do discurso empregam o termo *contrato de comunicação* a fim de designar o que faz com que o ato de comunicação seja reconhecido como *válido*, no que diz respeito ao sentido. “É a condição para os parceiros de um ato de linguagem se compreenderem minimamente e poderem interagir, *co-construindo o sentido*, que é a meta essencial de qualquer ato de comunicação” (2004:130).

Encontrar-se-ão diversas filiações oriundas dessa noção, embora não mencionem explicitamente o conceito de contrato, porém pode considerar-se que ele está presente na forma de cada autor definir o ato de linguagem:

Quer se trate da hipótese de “intersubjetividade”, proposta por Benveniste, “a única que torna possível a comunicação lingüística” (1966:266) e implica “uma polaridade das pessoas” *eu* e *tu* que fundam a atividade de linguagem (op. cit: 260); da hipótese de “dialogismo”, proposta por Bakhtin (1984), que afirma que nunca se fala sem o já-dito; da hipótese de “co-construção do sentido” dos filósofos da linguagem, que implica a necessidade de condições de “intenção coletiva” para que a comunicação seja possível (Searle, 1991:227), de “intencionalidade conjunta” e de “acordo” (Jacques, 1991:118), de “negociação” (Kerbrat-Orecchioni, 1984: 225); de “comunidades em falas” (Parret, 1991); e da hipótese de “relevância” proposta por Grice (1979), Flahaut (1979) e Sperber e Wilson (1989); todas essas hipóteses convergem para uma definição contratual do ato de linguagem (CHARAUDEAU & MANGUENEAU, 2004: 131).

Advertem ainda Charaudeau e Maingueneau que tal definição contratual do ato de linguagem implica vários aspectos, quais sejam: a existência de dois sujeitos em *relação de intersubjetividade*, a existência de *convenções*, de *normas* e de

acordos que regulam as trocas languageiras, a existência de *saberes comuns*, permitindo uma intercompreensão, o todo em uma certa situação de comunicação. Dessa forma, justifica-se que a comunicação seja bem-sucedida não quando o sentido linguístico do enunciado é reconhecido, mas quando o “querer-dizer” do locutor é inferido pelo interlocutor.

Charaudeau define *contrato de comunicação* (em *análise do discurso*) como o conjunto das condições nas quais se realiza qualquer ato de comunicação - qualquer que seja a sua forma, oral ou escrita, monolocutiva ou interlocutiva.

Nesta tese, o ato de comunicação estudado é o monológico, visto que os seus parceiros (autores das redações de vestibular e avaliadores das redações) *não estão presentes* fisicamente, pois o contrato não permite a troca. Assim, o locutor (autor da redação) está em uma situação em que não é capaz de perceber imediatamente as reações dos seus interlocutores, podendo organizar o que vai dizer de maneira *lógica* e *progressiva*.

1.4 Situação e contexto de produção de textos

Embora frequentemente se encontrem as expressões *situação* e *contexto* adotadas para designar “tudo que cerca o enunciado discursivo”, neste estudo, será considerada a distinção defendida por Charaudeau, na qual *situação* refere-se ao ambiente físico e social do ato de comunicação, e *contexto*, ao ambiente textual: “*contexto* é interno ao ato de linguagem e sempre configurado de alguma maneira

(texto verbal, imagem, grafismo, etc.), enquanto *situação* é externa ao ato de linguagem, embora constitua as condições de realização desse ato” (2008:69).

Os textos selecionados para este estudo foram produzidos a partir de uma única *situação*, qual seja: o evento Vestibular Estadual 2006, realizado no Estado do Rio de Janeiro, organizado pela UERJ, mas envolvendo também outras instituições (UENF, APMD. João VI, D. Pedro II) ¹, em dezembro de 2005.

De acordo com a teoria de Charaudeau, é lícito afirmar que os candidatos ao vestibular, os sujeitos, ocupam o centro dessa situação de *comunicação*, porém, pelo fato de os seus parceiros estarem fisicamente ausentes e o contrato não permitir a troca, a situação de comunicação desse ato, como já se afirmou, é *monological*. O locutor encontra-se, então, em uma situação na qual ele *não pode perceber* imediatamente as reações do interlocutor, só imaginá-las, portanto, explica o autor, ele não está “à mercê” de seu interlocutor, naquele momento de produção, podendo, conseqüentemente, organizar o que vai dizer (escrever). Assim, a configuração verbal correspondente a essa situação, de acordo com Charaudeau, será a seguinte:

- *ordem das palavras dita progressiva*
- *construção contínua e hierarquizada*
- *uma sucessão de termos cujo sentido está hierarquizado*
- *uma explicitação necessária*, quando o canal de transmissão é gráfico, daquilo que poderia ser significado através da entonação mímica.

¹ A UERJ, desde 2002, adota o *sistema de cotas*, reservando um determinado percentual de suas vagas para alunos oriundos de escolas públicas, negros, deficientes físicos e minorias étnicas, possuindo, destarte, um universo de candidatos bem diversificado sócio-economicamente falando. Atualmente, a universidade tem cerca de 9.000 cotistas matriculados.

1.5 O contexto discursivo de produção dos textos

No que se refere ao *contexto*, Charaudeau distingue o *linguístico* do *discursivo*. O primeiro designa, segundo o autor, a vizinhança verbal de uma palavra, enquanto o *discursivo* - o contexto relevante para esta pesquisa - é o que designa “os atos de linguagem existentes (aqueles que já foram produzidos) numa determinada sociedade e que intervêm na produção/compreensão do texto a interpretar” (2008:70).

O contexto, assim como a situação, é uma condição de “discursivização” (Charaudeau: 2005). Não é à toa que, nas propostas de redação dos vestibulares, há sempre uma coletânea de textos visando a mobilizar atos de linguagem concernentes ao tema. No caso da produção dos textos analisados, o contexto discursivo foi apresentado da seguinte forma:



EXAME DISCURSIVO 11/12/2005

Neste caderno você encontrará um conjunto de 64 (sessenta e quatro) páginas numeradas seqüencialmente, contendo 5 (cinco) questões de Língua Portuguesa Instrumental, a proposta de Redação e 10 (dez) questões de cada uma das seguintes disciplinas: Biologia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira (Espanhol, Francês e Inglês), Língua Portuguesa/Literatura Brasileira, Matemática e Química. A tabela periódica está na página 60.

Não abra o caderno antes de receber autorização.

INSTRUÇÕES

1. Verifique se você recebeu 3 (três) cadernos de respostas, correspondentes à prova de Língua Portuguesa Instrumental com Redação e às duas provas de disciplinas específicas de sua carreira.
2. Verifique se o seu nome, número de inscrição e número do documento de identidade estão corretos nas sobrecapas dos cadernos de respostas.

Se houver algum erro, notifique o fiscal.

3. Destaque, da sobrecapa de cada caderno de respostas, os comprovantes que têm seu nome; leve-os com você ao terminar a prova.
4. Ao receber autorização para abrir este caderno, verifique se a impressão, a paginação e a numeração das questões estão corretas.

Se houver algum erro, notifique o fiscal.

5. A resposta de cada questão e, se for o caso, também o desenvolvimento da solução deverão ser apresentados no espaço apropriado do caderno de respostas.

Não serão consideradas as questões resolvidas fora do local apropriado.

6. As provas devem ser resolvidas a **caneta azul** ou **preta**.

7. O tempo disponível para fazer esta prova é de, no máximo, **5 (cinco) horas**. Nada mais poderá ser registrado nos cadernos de respostas após o término deste prazo.

8. Ao terminar a prova, entregue ao fiscal os **cadernos de respostas e este caderno**.

BOA PROVA!

LÍNGUA PORTUGUESA INSTRUMENTAL COM REDAÇÃO

Ao dividirmos com você o tema *Acomodação e Transgressão*, cremos que o maior desafio que se nos apresenta hoje é o de vivermos de modo digno, crítico e criativo, na distância que se estabelece entre os outros e nós mesmos. Nessa distância, definem-se os limites de nossa autonomia, de nossa humanidade. Em nome delas, podemos nos calar, mas também acreditar que precisamos e devemos fazer ouvir nossa voz.

COM BASE NO TEXTO ABAIXO, RESPONDA ÀS QUESTÕES DE NÚMEROS 01 E 02.

TEXTO I

O arquivo

No fim de um ano de trabalho, João obteve uma redução de quinze por cento em seus vencimentos. João era moço. Aquele era seu primeiro emprego. Não se mostrou orgulhoso, embora tenha sido um dos poucos contemplados. Afinal, esforçara-se. Não tivera uma só falta ou atraso. Limitou-se a sorrir, a agradecer ao chefe.

- 05 No dia seguinte, mudou-se para um quarto mais distante do centro da cidade. Com o salário reduzido, podia pagar um aluguel menor.

Passou a tomar duas conduções para chegar ao trabalho. No entanto, estava satisfeito. Acordava mais cedo, e isto parecia aumentar-lhe a disposição.

Dois anos mais tarde, veio outra recompensa.

- 10 O chefe chamou-o e lhe comunicou o segundo corte salarial.

Desta vez, a empresa atravessava um período excelente. A redução foi um pouco maior: dezessete por cento.

Novos sorrisos, novos agradecimentos, nova mudança.

Agora João acordava às cinco da manhã. Esperava três conduções. Em compensação, comia menos.

- 15 Ficou mais esbelto. Sua pele tornou-se menos rosada. O contentamento aumentou.

Prosseguiu a luta.

Porém, nos quatro anos seguintes, nada de extraordinário aconteceu.

(...)

A vida foi passando, com novos prêmios.

- 20 Aos sessenta anos, o ordenado equivalia a dois por cento do inicial. O organismo acomodara-se à fome. Uma vez ou outra, saboreava alguma raiz das estradas. Dormia apenas quinze minutos. Não tinha mais problemas de moradia ou vestimenta. Vivia nos campos, entre árvores refrescantes, cobria-se com os farrapos de um lençol adquirido há muito tempo.

O corpo era um monte de rugas sorridentes.

Todos os dias, um caminhão anônimo transportava-o ao trabalho.

- 25 Quando completou quarenta anos de serviço, foi convocado pela chefia:

– Seu João. O senhor acaba de ter seu salário eliminado. Não haverá mais férias. E sua função, a partir de amanhã, será a de limpador de nossos sanitários.

O crânio seco comprimiu-se. Do olho amarelado, escorreu um líquido tênue. A boca tremeu, mas nada disse. Sentia-se cansado. Enfim, atingira todos os objetivos. Tentou sorrir:

30 –Agradeço tudo que fizeram em meu benefício. Mas desejo requerer minha aposentadoria.

O chefe não compreendeu:

–Mas seu João, logo agora que o senhor está desassalariado? Por quê? Dentro de alguns meses terá de pagar a taxa inicial para permanecer em nosso quadro. Desprezar tudo isto? Quarenta anos de convívio? O senhor ainda está forte. Que acha?

35 A emoção impediu qualquer resposta.

João afastou-se. O lábio murcho se estendeu. A pele enrijeceu, ficou lisa. A estatura regrediu. A cabeça se fundiu ao corpo. As formas desumanizaram-se, planas, compactas. Nos lados, havia duas arestas. Tornou-se cinzento.

João transformou-se num arquivo de metal.

(GIUDICE, V. In: MORICONI, I. (Org.). *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.)

TEXTO II

Cavalos selvagens

O homem de grandes negócios fecha a pasta de zíper e toma o avião da tarde. O homem de negócios miúdos enche o bolso de miudezas e toma o ônibus da madrugada. A mulher elegante faz Cooper e sauna na quinta-feira. A mulher não elegante faz feira no sábado. (...) Homens, mulheres e crianças – todos com seus dias previstos e organizados (...). As obedientes engrenagens da máquina funcionando com suas rodinhas ensinadas, umas de ouro, outras de aço, estas mais simples, mais complexas 05 aquelas lá adiante, azeitadas para o movimento que é uma fatalidade, taque-taque taque-taque... Apáticos e não apáticos, convulsos e apaziguados, atentos e delirantes em pleno funcionamento num ritmo implacável.

Às vezes, por motivos obscuros ou claros, uma rodinha da engrenagem salta fora e fica desvairada 10 além do tempo, do espaço – onde? A máquina prossegue no seu funcionamento que é uma condenação, apenas aquela rodinha já não faz parte dessa ordem. “É um desajustado” – diz o médico, o amigo íntimo, o primo, a mulher, a amante, o chefe. Há que readaptá-lo depressa à engrenagem familiar e social, apertar esses parafusos docemente frouxos. Se o desajustado é um adolescente, mais fácil reconduzi-lo com a ajuda de psicólogos, analistas, padres, orientadores, educadores – mas por que 15 ele ainda não está nos eixos? Por que tem que haver certas peças resistindo assim inconformadas? Não interessa curá-lo mas neutralizá-lo, taque-taque taque-taque.

Pronto, passou a crise? Todos concordam, ele está ótimo ou quase. Mas às vezes o olhar toma aquela expressão que ninguém alcança e volta o fervor antigo, cólera e gozo nos descompromissamentos e rupturas – aguda a lembrança violenta do cheiro de mato que recusa o asfalto, o elevador, a disciplina, 20 ah! vontade de fugir sem olhar para trás, desatino e alegria de um cavalo selvagem, os fogosos cavalos de crina e narinas frementes, escapando do laço do caçador. (...) O instinto, só o instinto os advertia das armadilhas nas madrugadas. E fugiam galopando por montes, rios, vales – até quando?

Inexperiência ou cansaço? Cavalos e homens acabam por voltar à engrenagem. Muitos esquecem mas alguns ainda se lembram e o olhar toma aquela expressão que ninguém entende, ânsia de 25 liberdade. De paixão. Em fragmentos de tempo voltam a ser inabordáveis mas a máquina vigilante descobre os rebeldes e aciona o alarme, mais poderoso o apelo, taque-taque TAQUE-TAQUE! Inútil. Ei-los de novo desembestados: “Laçá-los é o mesmo que laçar um sonho”.

(TELLES, L. F. *A disciplina do amor*. São Paulo: Círculo do livro, 1980.)

Redação

Para elaborar sua redação, além dos textos anteriores, considere os que se seguem com novos pontos de vista sobre o tema *Acomodação* e *Transgressão*.

Lembre-se, porém, de que o objetivo da apresentação desses textos é oferecer a você subsídios para o desenvolvimento de suas idéias. Sua redação deverá demonstrar elaboração própria.

TEXTO III

Em 5 de junho de 1989, com um casaco nas mãos e um embrulho de papel na outra, um chinês anônimo entrou para a história, protestando sozinho diante de uma coluna de tanques de guerra, na *Praça da Paz Celestial*, em Pequim, durante a repressão armada do governo chinês a um grande protesto estudantil pró-democracia.



Adaptado de <http://www.liberia.com.br>

TEXTO IV

No caminho, com Maiakóvski

(...)
 Tu sabes,
 Conheces melhor do que eu
 a velha história.
 Na primeira noite eles se aproximam
 e roubam uma flor
 do nosso jardim.
 E não dizemos nada.
 Na segunda noite, já não se escondem:
 pisam as flores,

matam nosso cão,
 e não dizemos nada.
 Até que um dia,
 o mais frágil deles
 entra sozinho em nossa casa,
 rouba-nos a luz, e,
 conhecendo nosso medo,
 arranca-nos a voz da garganta.
 E já não podemos dizer nada.

(...)

EDUARDO ALVES DA COSTA
<http://www.culturabrasil.pro.br>

Redação

Todos os textos desta prova problematizam duas diferentes possibilidades de nos posicionarmos frente aos condicionamentos que nos são impostos pela vida em sociedade: *acomodação* ou *transgressão*.

Redija um texto que apresente, com clareza, uma situação diante da qual, freqüentemente, costumamos nos calar e desenvolva os argumentos necessários para defender a idéia de que, frente a tal situação, é que deveríamos, justamente, levantar nossa voz.

Para o cumprimento dessa tarefa, seu texto – de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas – deve:

- ter estrutura argumentativa completa;
- ser redigido em língua culta padrão.

Realizando-se uma análise nessa coletânea de textos adotada na prova de *Língua Portuguesa Instrumental com Redação*, observa-se que os candidatos são levados, inicialmente, a refletirem sobre a posição que deverão tomar ao produzirem seus textos diante da dicotomia *transgressão* X *acomodação*. Tal provocação fica clara quando se afirma que há situações na vida em que podemos “fazer ouvir a nossa voz” ou “nos calar”. Para tal, selecionaram-se textos de gêneros diferentes (conto, notícia e poema), que ilustram as duas posições: o texto I e o IV, a *acomodação*; o II e o III, a *transgressão*.

Os dois últimos textos, a notícia e o poema, especificamente selecionados para a redação, remetem o candidato a dois contextos diferentes: o de resistência (o

chinês anônimo na Praça da Paz Celestial) e o de acomodação (“No caminho, com Maiakovski”). Há, entretanto, nesses dois textos, uma forte mobilização, sobretudo através da fotografia espetacular que acompanha a notícia, para que os candidatos assumam a posição solicitada nas instruções da redação – o contrato de comunicação –, que é redigir um texto que apresente, com clareza, uma situação diante da qual, frequentemente, costumamos nos calar.

Em seguida, pede-se também que se desenvolvam os argumentos necessários para defender a idéia de que frente a tal situação é que deveríamos, justamente, “levantar a nossa voz”. Esse mesmo contrato explicita ainda que o texto produzido deverá obedecer aos seguintes comandos: ter, no mínimo, 15 linhas e, no máximo, 30; apresentar estrutura argumentativa completa e ser redigido em língua culta padrão.

Vale lembrar que o episódio histórico apresentado na notícia, mais conhecido como *Massacre da Praça da Paz Celestial*, ou ainda *Massacre de 4 de Junho*, consistiu em uma série de manifestações lideradas por estudantes na República da China, ocorridas entre os dias 15 de abril e 4 de junho de 1989. Os manifestantes que participaram de tal episódio eram oriundos de diferentes grupos, desde intelectuais que acreditavam que o governo do Partido Comunista era demasiado repressivo e corrupto, a trabalhadores da cidade, que acreditavam que as reformas econômicas na China haviam sido lentas e que a inflação e o desemprego estavam dificultando as suas vidas. Os protestos consistiam em marchas (caminhadas) pacíficas nas Ruas de Pequim.

Em 20 de maio, o governo declarou a lei marcial e, na noite de 3 de junho, enviou os tanques e a infantaria do exército à praça de Tiananmen para dissolver o protesto. Ocorreu, então, um massacre com centenas de mortes. No dia 4 de abril,

aconteceu a cena mais conhecida do episódio, mostrada na fotografia, que foi vencedora do *World Press Foto* de 1989 e estampou manchetes do mundo inteiro, na ocasião. Uma curiosidade: até hoje não se sabe o nome do rapaz mostrado na foto, que, depois de receber apelidos como “Homem-tanque” ou “Rebelde Desconhecido”, foi eleito pela revista Times uma das pessoas mais influentes do século XX.

Como se vê, esse contexto discursivo, além de representar uma situação exemplar, no que se refere à proposta de “levantar a nossa voz”, poderia remeter os candidatos a outros contextos relacionados a fatos históricos que também versassem sobre o tema proposto, sendo o que Koch (2007) chama de *intertextualidade temática*. Tal expectativa de intertextualidade justifica-se pelo fato de que, no *contrato*, advertiam-se os candidatos a usarem os textos como subsídios apenas, lembrando-lhes de que a redação deveria “mostrar elaboração própria”.

É importante ressaltar também que os candidatos, durante o período preparatório para esse exame - o chamado pré-vestibular -, são orientados pelos professores, de um modo geral, a lerem revistas e jornais com frequência, a fim de ampliarem seus conhecimentos acerca dos fatos ocorridos no mundo, podendo, destarte, apresentar um bom nível de informatividade em suas produções.

1.6 Contratos e estratégias de discurso

O segundo texto, o poema *No caminho com Maiakóvski*, de Eduardo Alves da Costa, parcialmente reproduzido na prova, além de revelar as terríveis consequências da acomodação, instiga, principalmente através do *não dito*, o interlocutor dessa situação discursiva a reagir, ou seja, a “levantar a voz”. Entende-

se por *não dito* o dispositivo teórico da análise de discurso em que, segundo Orlandi, o dizer tem relação com o não dizer.

A autora lembra que alguns linguistas como Ducrot têm tomado tal dispositivo como objeto de reflexão, distinguindo, como diferentes formas de não dizer (implícito), o pressuposto e o subentendido. “Esse autor vai separar aquilo que deriva propriamente da instância da linguagem (pressuposto) daquilo que se dá no contexto (subentendido)” (Orlandi, 2003:82). Ou seja, se o eu lírico diz “conheces melhor que eu”, o pressuposto é que o eu lírico também conhece, só que não tão bem quanto o seu interlocutor, o posto (o dito) traz consigo necessariamente esse pressuposto, que, por sua vez, não está dito, mas está presente. Entretanto, o motivo pelo qual esse interlocutor “conhece melhor”, por exemplo, está subentendido; pode ser, nesse contexto, pelo fato de o eu lírico considerar-se (ou querer fazer crer que assim se considera), no que se refere ao seu conhecimento de mundo, alguém menos consciente do que o seu interlocutor. Tal estratégia confere, indubitavelmente, ao interlocutor uma posição de superioridade em relação aos conhecimentos prévios acerca daquilo que é denunciado no poema - o que revela uma interessante estratégia discursiva adotada pelos autores dessa proposta de redação.

Um outro aspecto relevante no poema de Eduardo Alves da Costa, que visa a reforçar essa cumplicidade entre o eu lírico e os seus destinatários - nesse caso, os candidatos ao vestibular -, é a seleção lexical, através da qual a interlocução pretendida é evidenciada pelo uso dos pronomes *nosso(a)*, *nos* e das formas verbais *dizemos* e *podemos*. A propósito desse tema, sustenta Pauliukonis que toda seleção vocabular realizada num texto, além, é claro, de informar sobre os objetos referenciados, revela uma série de informações do *Autor* e permite também fornecer

informações importantes sobre todos os elementos participantes do ato comunicativo (2007:150).

Além disso, os argumentos adotados, facilmente compreendidos (“roubam uma flor do nosso jardim”; “matam nosso cão/ e não dizemos mais nada”; “o mais frágil deles/conhecendo o nosso medo/arranca-nos a voz da garganta” etc.), também são recursos que contribuem significativamente nesse processo de sensibilização. Tais estratégias são tão habilmente apresentadas, que se processam em uma *mise en scène* discursiva - considerando-se a teoria dos atos de linguagem de Charaudeau –, provocando efeitos de persuasão e sedução sobre os protagonistas desse ato de linguagem (os sujeitos-interpretantes) aos quais se dirige o enunciador. Todos os candidatos ao vestibular da UERJ representam, portanto, esses sujeitos (TUi).

Afinal, do ponto de vista de sua produção, o ato de linguagem, pode ser considerado, no dizer de Charaudeau, “como uma expedição e uma aventura”; expedição essa, que se refere ao seu aspecto intencional, sendo, por isso correto afirmar-se que um ato de linguagem sempre participa de um projeto global de comunicação concebido pelo sujeito comunicante (EUc). Este sujeito comunicante concebe, organiza e encena suas intenções de forma a produzir determinados *efeitos* – de persuasão ou de sedução – sobre todos os candidatos ao vestibular (TUi), para levá-los a se identificarem, conscientemente ou não, com o sujeito destinatário ideal (TUd): o candidato que será capaz de cumprir competentemente as exigências estabelecidas nesse contrato. Para que isso ocorra, Charaudeau afirma que o EUc poderá utilizar contratos de reconhecimento:

A noção de *contrato* pressupõe que os indivíduos pertencentes a um mesmo corpo de práticas sociais estejam suscetíveis de chegar a um acordo sobre as representações linguageiras dessas práticas sociais. Em decorrência disso, o sujeito comunicante sempre pode supor que o outro possui uma competência linguageira de *reconhecimento* análoga à sua. Nessa perspectiva, o ato de linguagem torna-se uma proposição que o EU faz ao TU e da qual ele espera uma contrapartida de convivência. (2008:56)

Poderá ainda, segundo o autor, recorrer a outros procedimentos que oscilam entre dois pólos, a saber:

a fabricação de uma *imagem de real* como lugar de uma *verdade* exterior ao sujeito e que teria força de lei e a fabricação de uma *imagem de ficção* como lugar de *identificação* do sujeito com um outro, imagem esta que constitui um lugar de projeção do imaginário desse sujeito. (2008:57)

Percebe-se que todos esses procedimentos são possíveis no ato de linguagem aqui analisado, mas o que fica mais claro ainda é que comunicar é um ato que surge envolvido em uma dupla aposta ou que faz parte de uma expectativa concebida por aquele que assume tal ato: o sujeito falante espera que os contratos que ele propõe ao sujeito-interpretante sejam bem-recebidos e espera, ao mesmo tempo, que as estratégias adotadas produzam o efeito desejado.

A despeito de tal expectativa, esses contratos e estratégias dessa *encenação* são detectados e interpretados pelo sujeito interpretante à sua maneira, o que explica a afirmação de Charaudeau de que o “ato de linguagem não é apenas uma expedição, mas também uma aventura”. E aventura, vale dizer, é o que está inscrito no campo do imprevisível, pois, apesar de o sujeito comunicante ser, por um lado, “senhor de sua encenação”, do outro lado, o sujeito interpretante pode não dominar por completo os efeitos produzidos na instância de comunicação do sujeito comunicante.

Um outro contexto que envolve esse ato de linguagem é o extralingüístico, constituído pelo ambiente material pertinente para a codificação ou a decodificação da mensagem, o que, nesse caso, pode ser resumido no seguinte: início do século XXI (dezembro de 2005), um período caracterizado por vários conflitos sociais (má distribuição de renda, corrupção, violência, guerras, fome etc.), particularmente no Brasil. Tais conflitos, sem dúvida, influenciaram as posições assumidas nas produções textuais analisadas.

No entanto, é fundamental destacar-se ainda outro contexto nesse ato, que é o *sociocognitivo*. Como defendem Koch&Elias (2006:61), para que duas ou mais pessoas possam compreender-se é necessário que “seus contextos sociolingüísticos sejam, pelo menos, parcialmente, partilhados”. Dessa forma, os conhecimentos (enciclopédico, sociointeracional, textual, etc.) de cada produtor das redações e seus respectivos avaliadores da banca devem ser, pelo menos parcialmente, compartilhados, já que é impossível que todos os sujeitos participantes desse processo de interação partilhem, exatamente, dos mesmos conhecimentos.

O contexto é, indubitavelmente, fundamental para a compreensão e construção da coerência textual, englobando não só o *co-texto*, mas também a *situação de interação imediata*, a *situação mediata* (entorno sociopolítico-cultural) e o *contexto cognitivo dos interlocutores*. Acrescentam ainda as autoras que este último contexto reúne todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos atores sociais que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal, quais sejam:

- o conhecimento linguístico propriamente dito;

- o conhecimento enciclopédico, quer declarativo (conhecimento que recebemos pronto, que é introjetado em nossa memória “por ouvir falar”), quer episódicos (“*frames*”, “*scripts*”), conhecimento adquirido através da convivência social e armazenado em “bloco”, sobre as diversas situações e eventos da vida cotidiana;
- o conhecimento da situação comunicativa e de suas “regras” (situacionalidade);
- o conhecimento superestrutural ou tipológico (gêneros e tipos textuais);
- o conhecimento estilístico (registros, variedades de língua e sua adequação às situações comunicativas);
- o conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (**intertextualidade**).

Nessa linha de pensamento, Koch&Elias concluem que o contexto é um *conjunto de suposições* baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto, o que significa dizer que as relações entre informação explícita e conhecimentos pressupostos como partilhados podem ser estabelecidas através de estratégias de “sinalização textual”, por meio das quais o locutor, no momento do processamento textual, tenta levar o interlocutor a recorrer ao contexto sociocognitivo.

É verdade que o ato de linguagem que originou o *corpus* aqui estudado é *monologal*, entretanto, o seu locutor, certamente, possui uma representação previamente construída no que se refere aos destinatários de seu texto, sobretudo, porque sabe que, além de decodificarem os textos, eles os avaliarão. Esses destinatários são, provavelmente, representados como sujeitos detentores de um saber (todos têm formação em Letras), pois devem possuir, minimamente, conhecimentos suficientes sobre os conteúdos exigidos nos exames relativos à Língua Portuguesa e Redação, no vestibular. Além disso, são dotados de um poder

decisivo no processo de avaliação dos textos produzidos pelos locutores. Consequentemente, as estratégias discursivas usadas nesse ato deverão ter como objetivo convencer esses destinatários de que os textos avaliados possuem qualidade suficiente para que os seus autores sejam aprovados no exame de vestibular.

Teun A. Van Dijk, em seu estudo sobre *cognição, discurso e interação*, ressalta também que o processamento do discurso não ocorre *in vácuo*. Os discursos, segundo o autor, são produzidos e recebidos pelos seus interlocutores dentro de um contexto sócio-cultural, não sendo apenas um evento cognitivo. Assim, os usuários da língua constroem uma representação não só do texto, mas também do contexto social, e essas representações interagem. Exemplificando, prossegue o autor:

(...) presumimos que uma história acerca de um acidente é contada e compreendida dentro de um processo de comunicação, no qual um ouvinte recebe informação de um falante, neste caso, sobre um acidente (e sobre a maneira como este falante codificou em sua memória). Tal pressuposto comunicativo pode significar, entre outras instâncias, que o ouvinte não só tenta construir sua própria representação da história, como também combina esta interpretação com a representação dos pressupostos sobre o que o falante queria que o ouvinte entendesse. (2004:17)

Como afirma Van Dijk (2004), já que intenções estão envolvidas no discurso, estamos lidando não só com objetos linguísticos no discurso, mas também com os resultados provenientes de algum tipo de ação social, por isso, ao narrar uma história, um falante se empenha em um ato social, em um ato de fala. Esse evento, o autor chama de *pressuposto* pragmático de um modelo de processamento de discurso, o que significa, em última análise, que ele considera o fato de que os

usuários de uma língua, ao interpretarem uma história, constroem uma representação cognitiva da interação verbal e não-verbal que acontece na situação.

Tomando-se, como referencial teórico, no estudo de ato de linguagem, a obra de Charaudeau, fica claro que analisar esse ato é, antes de mais nada, compreendê-lo como um rico e também complexo fenômeno de comunicação, que se desenrola no “teatro da vida” de cada indivíduo e cuja colocação em cena é decorrente de diversos componentes linguísticos e situacionais.

2 LEITURA E ESCRITA

2.1 A Leitura

2.1.1 Leitura: uma perspectiva cognitiva

Los ojos simplemente miran y el cerebro ve.

(A. Puente)

É notória a preocupação dos educadores em desenvolver a competência linguística e comunicativo-representativa do aluno para compreender e produzir textos escritos. Uma leitura compreensiva e uma escrita coerente implicam, como menciona Olívia Maria Figueiredo (2003), uma atividade complexa, que passa pelo reconhecimento de letras e integração de sílabas, pela codificação de palavras e de orações até a integração temática de modelos coerentes e integradores do texto global. Recorda a autora que a perspectiva da leitura como processamento de informação surgiu em meados dos anos sessenta, quando alguns psicólogos (D. P. Ausubel, 1978; R.C. Andersen, 1977; M. Minsk, 1975) e educadores, inspirados na psicologia cognitiva, perceberam que, para se conseguir algo mais efetivo na área do ensino-aprendizagem, seria preciso conceber-se a compreensão da leitura como uma atividade cognitiva de tratamento da informação. Para explicar o funcionamento das memórias, Figueiredo recorre ao conceito de esquema, o qual é definido como um “sistema de representação constituído por conhecimentos interrelacionados e intervenientes nos processos de produção do dado sensorial, da recuperação das informações na memória e da organização da coesão” (2003:169).

Os esquemas, então, como representação do conhecimento, serão cruciais nos processos cognitivos de compreensão na leitura e de produção na escrita, ou seja, fundamentais na aprendizagem e na instrução. Como formas de se adquirir ou modificar esquemas de pensamento, Rumelhart e Normam (1978) sugerem que existem três formas para adquirir ou modificar esquemas de pensamento:

(i) a *acumulação*, que consiste em adicionar informação nova à já existente num esquema; (ii) o *afinamento*, que consiste na evolução ou modificação dos esquemas prévios; (iii) a *reestruturação*, que implica a criação de novos esquemas. Esta última é similar à acomodação, processo funcional considerado por Piaget. (*apud* Figueiredo, 2003:170)

Um modelo de aprendizagem significativo implica a consideração da noção de esquema, porém, para que esta se processe, é necessário que a informação a adquirir seja seletiva, significativa, diferenciada, consolidada e incluída na estrutura cognitiva prévia. Só assim a aprendizagem, explica Figueiredo, é facilitada, e se prepara o aprendente para as situações de ativação e recuperação de informação tão necessárias à atividade cognitiva da leitura e da escrita.

Considerando-se que, nesta tese, essa atividade cognitiva é fundamental, vale lembrar que a produção de textos pressupõe a leitura de outros textos, afinal, todo texto é um intertexto, conjunto de unidades textuais, de fragmentos incorporados em um conjunto sógnico. O intertexto, portanto, refere-se à disseminação, à presença de textos anteriores em um texto – o que pode ocorrer de modo explícito ou implícito, como se esclarecerá no capítulo em que se tratará especificamente de intertextualidade. Assim posto, fica claro que, no processamento textual, o redator necessita recorrer à sua memória, no que diz respeito às leituras que realizou, a fim de mobilizar esses textos e, por conseguinte, usá-los, de alguma

forma, na construção de seu próprio texto. Entretanto, outro processamento ocorre antes da escrita: a leitura.

2.1.2 Leitura: atividade de recepção e produção

Figueiredo, analisando a leitura como atividade de recepção, afirma que, para se extrair significação e compreensão do texto, a capacidade do leitor não pode limitar-se à decodificação. A leitura é, portanto, resultado de uma série de representações geradas pelo próprio texto, sobre representações prévias. A autora defende que a atividade de leitura, hodiernamente, deve desenvolver no leitor aprendiz a capacidade de ultrapassar a fase de receptor passivo, levando-o a ser processador ativo de informação.

Se antigamente os pedagogos assumiam que a leitura ocorria automaticamente, uma vez que os alunos eram capazes de decodificar o texto com precisão e rapidez, hoje, parece fácil demonstrar a falsidade de tal hipótese. Se ler é compreender e se a compreensão implica conceitos e pensamento através da elaboração de signos, então ler é mais do que decodificação e decifração. É, sobretudo, produção. (Figueiredo, 2003:178)

Mary Kato, a seu turno, também considera a compreensão do texto um ato de produção, lembrando que não é apenas o contexto lingüístico que é relevante para a capacidade preditiva do leitor:

O conhecimento prévio, que permite fazer predições, pode advir do próprio texto ou de informações extratextuais que provêm dos esquemas mentais do leitor. O foco não é a sentença, mas o texto. A compreensão passa a ser vista não mais como resultado de uma decodificação dos sinais lingüísticos, mas como um ato de construção, em que os dados lingüísticos são apenas um fator que contribui para o significado construído. (2005:61).

A partir da pragmática - estudo dos significados em contexto, levando-se em conta os usuários das expressões lingüísticas -, observa-se o surgimento do “autor” na consciência do leitor, o qual, através de sua interação com o texto, procura interpretar os objetivos e propósitos do escritor. Kato destaca que, da pergunta “O que o texto diz?”, esse leitor (autor) passa a perguntar “Por que o autor está dizendo x?”.

Após examinar várias propostas de modelos de leitura - desde a que vê a leitura somente como um ato de decodificação sonora até aquelas que a veem como um ato de identificação das intenções do autor e de reconstrução do planejamento do seu discurso -, a autora conclui que todos esses modelos são simulações de um tipo particular de estratégia do leitor. A seu ver, o leitor maduro vem adquirindo os processos cumulativamente, e o uso de cada um deles depende de vários fatores entre eles: a sua maturidade, a complexidade do texto, o gênero, seu estilo individual etc. Indubitavelmente, tais fatores serão decisivos na sua compreensão leitora e, por conseguinte, na escrita.

2.1.3 As estratégias de leitura

Segundo Mary Kato, as ações e operações reguladoras da semântica do texto são de natureza cognitiva, por isso, realizam-se inconscientemente pelo indivíduo, visto que resultam de relações mentais que envolvem compreensão e conhecimento prévio (ou conhecimento de mundo). A respeito disso, é importante citar Smith, o

qual afirma o seguinte: “só se pode tirar sentido do mundo em termos do que já sei” (1989:23).

Tais estratégias cognitivas de processamento de sentido são orientadas por um princípio geral, ao que Kato chama de *Princípio de Canonicidade* (ou da ordem natural). Inez Sautchuk (2003:38) destaca que esse princípio abrange tanto o conhecimento sintático espontâneo necessário que qualquer falante da língua utiliza a fim de processar lingüisticamente a superfície textual, quanto o conhecimento de modelos superestruturais de organização textual (ligados às tipologias de texto).

Por outro lado, orientando o comportamento do leitor frente ao texto, estariam os chamados *modelos ou estruturas cognitivas*, que, segundo Smith, nada mais são do que “a teoria do mundo em nossa mente” (1989:22), cultural e convencionalmente adquirida – modelos esses chamados por Kato de *Princípio da Coerência*. Sautchuk explica que tais modelos formarão uma espécie de “arquivo de regularidades físicas, biológicas e psicológicas em situações sociais, que o indivíduo ativa quando necessário, durante a leitura de um texto” (2003:38).

Sautchuk² apresenta, em seu estudo, uma teoria sustentando que, durante a produção de um texto, há um duplo redator, representado por um *escritor ativo*, (E.At.), e um *leitor interno* (L.Int.), o “leitor co-autor”, duas figuras cognitivamente atuantes no momento da escrita, enquanto que o *leitor externo* (L.Ext.) é o destinatário ausente no momento de produção.

É todo esse conhecimento prévio que vai promover no L. Ext. o equilíbrio constante entre a compreensão e a não-compreensão do material lingüístico expresso textualmente. Além disso, um outro tipo de atividade realizado pelo L.Ext., no processamento do sentido do texto, são as atividades *de natureza metacognitiva*:

² A autora, ao analisar a produção do texto em seu trabalho *A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre leitor escritor e leitor interno*, defende que todo ato de escrever pode ser concebido como um ato pragmático, pois é circunscrito a uma situação muito específica da qual lhe absorve as marcas.

As estratégias metacognitivas implicam uma reflexão sobre o próprio conhecimento, como por exemplo, procurar o tema de um texto e, a partir de pistas formais visíveis, confirmar ou refutar uma previsão inicial obtida inconscientemente. Dito de outra maneira: o L. Ext. utiliza seu conhecimento prévio – seja de caráter enciclopédico, superestrutural ou lingüístico-textual – para formular hipóteses de sentido, num comportamento espontâneo, e, a seguir, passa a testá-las no decorrer da leitura, confirmando-as ou refutando-as de maneira consciente e intencional. (SAUTCHUK, 2003:40)

Ao citar o conhecimento prévio de caráter superestrutural, a autora refere-se às formas convencionais e culturalmente estereotipadas de se organizar um texto (como espécie de gabarito), por exemplo: um modelo de carta, memorando, receita culinária, bula de remédio, poema, narração, descrição, etc.

2.1.4 O papel da memória da memória

A memória é componente relevante de um modelo de elaboração cognitiva da língua e, por isso, também o é de qualquer processo de comunicação verbal. Algumas teorias a respeito da memória, relacionadas à psicologia cognitiva, têm sido muito usadas por estudiosos da leitura para se explicar o processamento do texto pelo leitor, o qual se inicia com a percepção visual do material lingüístico. Posteriormente, esse material passa a ocupar um breve período de tempo na mente do leitor, quando, de acordo com Sautchuk, sua atenção se mantém na organização, no agrupamento de unidades significativas “montadas” mediante operações automatizadas, as quais, por sua vez, se apoiam no conhecimento de regras gramaticais. Estas são regras que dizem respeito à gramática interiorizada (e não a escolar) do usuário da língua e, por isso sustentam “essas operações mentais de

natureza cognitiva com as quais o L.Ext. exercita sua competência linguística” (SAUTCHUK, 2003:41).

Esse tipo de memória utilizada nessa fase, só retraindo aquilo a que se está dando atenção no momento, é conhecido como *memória de curto prazo* (MCP), ou *memória funcional* ou *memória de trabalho*. Essa memória, como esclarece Kleiman, apresenta uma capacidade de retenção muito limitada e se sobrecarrega facilmente:

A memória de trabalho é uma capacidade finita e limitada, uma vez que não pode trabalhar com mais de aproximadamente sete unidades ao mesmo tempo: à medida que vão entrando mais unidades, a memória precisa ser esvaziada das unidades anteriormente estocadas, de maneira que sempre trabalha com aproximadamente sete, mais ou menos duas unidades (isto é, entre cinco e nove unidades). (1993:34)

É importante ressaltar que não faz diferença a natureza ou a extensão dessas unidades, desde que sejam *significativas*, ou seja, *reconhecidas* pelo L.Ext. Esse fato faz com que seja exigida uma extrema responsabilidade de competência por parte desse leitor. O ato de *reconhecer* é uma das operações mais relacionadas com a teoria da memória, ao lado do ato de *recordar*. Tal reconhecimento é realizado pela MCP, funcionando como um movimento cognitivo de *identificação*. Uma vez que a MCP é uma *memória linguística*, caberá ao *leitor interno* proceder a uma superposição de modelos linguísticos, reconhecendo-os e confirmando-os como adequados, como explica Sautchuk:

Esses modelos linguísticos serão trazidos à memória de trabalho da mesma maneira como foram e estavam armazenados na memória de longo prazo (MLP), fato que antecipa a necessidade de prever a existência de modelos ou de estruturas cognitivas globais de ordem exclusivamente linguística, como já se prevêem as relativas ao conhecimento de mundo enciclopédico e empírico. (2003:43)

O outro tipo de memória citado pela autora, a MLP, é de extrema relevância para esta tese, já que, atuante em todo o processamento de texto pelo usuário da língua, representa tudo que este sabe sobre o mundo, a quantidade total de informação não-visual (não-lingüística) que ele ativa durante esse processo. A *memória de longo prazo* é “todo conhecimento prévio e contínuo de que se dispõe, devidamente estruturado em *categorias* que abrangem tanto o aspecto enciclopédico quanto o empírico desse conhecimento” (SAUTCHUK, 2003:44). Essa memória é a que configura aquilo que Smith (1989) chama de “teoria do mundo em nossa mente”.

A função da MLP, no processamento do texto pelo leitor, é fundamentalmente o de *recordar*. Distintamente de *reconhecer*, a ação desempenhada pela MLP não exige somente uma identificação de modelos, mas a *reconstrução* de uma informação, a partir de uma reelaboração e de um inter-relacionamento de todo o conhecimento que já possui. Por isso, Sautchuk destaca que cabe a essa memória a função de estabelecer a *coerência global* do texto, a sua estrutura semântica: “a MLP é uma memória macroestrutural” (2003:44).

Conclui-se, portanto, que, no processo de produção escrita, a função da memória apresenta características distintas daquelas que, freqüentemente, se apregoam a ela num processo exclusivo de leitura. Na produção escrita, o leitor interno utiliza-se mais amplamente das possibilidades da memória, podendo fazê-lo de um modo muito mais produtivo.

2.2 A Escrita

2.2.1 O que ocorre quando se fala

Historicamente falando, os estudos sobre a produção escrita são bem mais recentes do que os sobre a produção oral. Kato, entretanto, considera tal recentidade uma vantagem, pois as reflexões já se fazem com base em hipóteses mais avançadas e amadurecidas da lingüística e da psicolingüística.

Em relação aos estudos psicolingüísticos, começa a surgir, nessa década, uma nítida tendência de separar regras gramaticais dos processos mentais envolvidos na compreensão e produção (...). Isso propiciou uma maior autonomia dos estudos sobre compreensão e produção, que passam, então, a adequar seus modelos aos fenômenos em estudo, em lugar de submetê-los a modelos lingüísticos. (Kato, 2005:78)

Assim posto, antes de se examinarem os processos da escritura, descrever-se-á o que ocorre no planejamento da fala, visto que esse processo é extremamente relevante para a produção escrita.

O ato de falar, segundo Kato, envolve dois tipos de atividade, quais sejam: planejamento e execução. Estes podem ocorrer, por sua vez, simultaneamente, de tal modo que, enquanto se executa o plano da primeira etapa, já se planeja o que se fazer na segunda. As atividades de planejamento e execução envolverão, então, vários níveis (do discurso, da sentença, do constituinte, do programa articulatorio). A autora explica que, no planejamento da fala, o falante toma ainda decisões de certas restrições, ditadas:

- a)** pelo conhecimento partilhado – a decisão entre escolher “Pedro” ou “o meu vizinho”, por exemplo, dependerá de saber se o ouvinte sabe que meu vizinho se chama Pedro e se não há outros Pedros no espaço comum de conhecimento.
- b)** pelo contrato de cooperação – a decisão de respeitar ou violar intencionalmente as máximas de cooperativismos.
- c)** pelo princípio da realidade – a decisão de falar sobre fatos, estados e eventos compreensíveis e plausíveis: se o falante diz “sapatos de crocodilo”, seu ouvinte deverá entender “sapatos feitos com pele de crocodilo”, e não “sapatos para crocodilo”. Se a sua intenção é esta última, ele deverá explicitá-la de alguma forma (por exemplo, mudando a preposição).
- d)** Pelos recursos linguísticos disponíveis – para se referir a coisas para as quais não tem uma expressão pronta ele deverá usar recursos linguísticos disponíveis que levem seu ouvinte a entender a que se refere (por exemplo, se ele diz “uma construção sem aberturas laterais com um fosso no meio”, é porque não tem em seu repertório vocabular a expressão que designe esse objeto). (Kato, 2005:79)

Como se pode perceber através da citação acima, o ato de falar é concebido como um ato de resolução de problema, no qual, a todo instante, o falante defronta-se com alternativas que o levam a escolher a saída mais eficaz. Kato ressalta também que o planejamento, no que se refere ao discurso, envolve decisões hierárquicas do seguinte tipo: por onde começar, em que direção prosseguir, que pontos a ressaltar e como terminar.

Concluindo suas considerações sobre o ato de falar, Kato descreve-o como uma “ação-processo” que envolve decisões em várias etapas e em vários níveis, desde a natureza pragmático-discursiva (que ato desempenhar, o que pressupor

como ouvinte), até de níveis gramaticais e fonético-articulatórios. Assim, afirma ainda que: “intuitivamente, podemos sentir que, com exceção, talvez, do planejamento e execução a nível articulatório, o modelo poderia retratar perfeitamente também o que ocorre no processo da escritura” (2005:81).

2.2.2 Estudos linguísticos sobre a escritura

Kato lembra que, desde o estruturalismo, que concebia a leitura com um ato de decodificação sonora, escrever também era definido como uma ação tradutória da fala para a escrita: “uma pessoa é alfabetizada ou letrada se, na língua que ela fala, ela pode ler e compreender tudo que ela compreenderia se a mesma coisa lhe fosse dita oralmente, e ela pode escrever tudo aquilo que ela pode falar” (KATO, 2005: 82).

Apesar de tal afirmativa enfatizar a equivalência funcional entre fala e escrita, nem sempre a escrita preenche uma função de fala, pois muitas vezes, sua função lhe é complementar, e não substitutiva.

Figueiredo também sustenta que as investigações ao nível das problemáticas da escrita desenvolveram-se muito lentamente, mas, atualmente, há alguns estudos investigativos desenvolvidos nessa área, como Flower e Hayes (1981), os quais estabelecem que a escrita coloca em atividade, no mínimo, três processos básicos: a *planificação*, a *textualização* e a *revisão*. Tais processos, por sua vez, incluíam outros, como: definição da tarefa, compreensão do texto, avaliação e definição dos problemas, seleção das estratégias de revisão ou de reescritura, etc. (FIGUEIREDO, 2003: 182).

Uma outra abordagem sobre a escritura é apresentada pelos retóricos, os quais, desde a retórica clássica, afirmam que “escrever bem” é sinônimo de expressar-se com eficácia. Para eles, um escritor se expressa com eficácia, se conseguir provocar no leitor, além da compreensão, um efeito, ou, nas palavras de Kato:

(...) a eficácia depende de o escritor conseguir não apenas o entendimento da FORÇA ILOCUCIONÁRIA, mas também do EFEITO PERLOCUCIONÁRIO pretendido, isto é, o efeito que o ato causou no ouvinte. Por exemplo, posso conseguir que o destinatário de minha carta entenda que estou fazendo um pedido de tomada de certas providências, mas ele pode não atender à solicitação feita, dada a forma pouco eficiente com que fiz o meu pedido; isto significa que o ato não atingiu o efeito perlocucionário pretendido. (2005:84)

Na retórica, prossegue Kato, a audiência ou os leitores não são considerados como um grupo de pessoas “compreendedoras da mensagem”, mas sim pessoas a serem influenciadas pela argumentação. Dessa forma, o escritor, para influenciar o seu leitor, deverá pressupor muito dos antecedentes desse leitor e de sua ideologia, por conseguinte, deverá agir orientado por essas pressuposições.

Se, por um lado, a preocupação com a *compreensão* faz o escritor esforçar-se em tornar seu texto legível, por outro lado, a preocupação com o *efeito* leva o escritor a procurar tornar seu texto atraente, interessante. Entretanto, o insucesso em um desses objetivos por parte do escritor, afeta a legibilidade do texto, o que justifica a seguinte afirmação de Kato: “além das máximas griceanas, deveríamos obedecer a alguns princípios retóricos tais como: *seja persuasivo e seja interessante*” (2005:84). Afinal, como ensina Perelman, em seu tratado, o objetivo de toda argumentação é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento:

(...) uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno. (2005:50)

2.2.3 A escrita como atividade de produção

Kato ressalta dois pontos básicos sobre o ato de escrever: “(a) o ato de escrever é um ato que envolve uma META e um PLANO; (b) o ato de escrever é um ato de RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS” (2005:85). Da mesma maneira que na fala pressupõe-se a existência de planos em diversos níveis e etapa, ela considera que o mesmo ocorre na escrita. Adotando a terminologia funcionalista de Halliday, a autora afirma que as metas são de três tipos: *ideacional* (ou de conteúdo proposicional), *textual* (ou de conexão das idéias em um todo coerente) e *interpessoal* (ou relação emissor-receptor e problemas atitudinais).

As metas *interpessoais* referem-se ao planejamento que o autor terá de realizar no que diz respeito ao tipo de leitor para o qual ele vai escrever, ou seja, o leitor pretendido, e que efeito ele quer causar nesse leitor. As metas *ideacionais* (semelhante ao que ocorre na fala) referem-se às decisões que o autor deverá tomar, a saber: por onde começar; em que direção deverá prosseguir; o que deixar de lado; onde terminar. As metas *textuais*, submetas da coerência e da coesão, referem-se ao trabalho de planejamento e execução que levaria o escritor ao resultado pretendido.

O outro ponto básico do ato de escrever, que é a *resolução de problemas*, refere-se às decisões que deverão ser tomadas no processo da escrita. No nível interpessoal, o problema principal, segundo Kato, reside no fato de a comunicação não ocorrer frente a frente, obrigando o redator a decidir quem será o seu leitor

virtual: “para isso, precisará supor, da parte desse leitor, um certo estado inicial que se pretende alterar através do texto” (2005:92).

Assim, tomada essa decisão, o conteúdo e a forma sofrerão restrições impostas por essa decisão: usa-se, por exemplo, um termo técnico se o destinatário do texto pertence a uma comunidade científica do mesmo, mas, se o leitor for leigo, procurar-se-á evitá-lo.

Ainda no nível interpessoal, decide-se qual é o papel do redator e o do leitor, qual será a intenção ilocucionária e qual o efeito perlocucionário que se deseja atingir.

No nível ideacional, a resolução dos problemas começa com a geração de idéias a partir da memória de longo termo, que deverão ser organizadas. Nessa etapa, decide-se pela melhor organização. Segundo Kato, “o redator faz uma predição ou uma representação do produto formal de seu trabalho, e pode decidir-se em função desse produto” (2005:93).

As decisões a nível textual, de acordo com a estudiosa, são as mais difíceis, visto que não deverão entrar em conflito com as restrições já estabelecidas pelos outros níveis. Nesse nível, as decisões são tomadas levando-se em conta não só a estrutura global, mas também do parágrafo, da sentença e do constituinte.

Sintetizando-se o texto de Kato, conclui-se que, da mesma forma que a *leitura bem-sucedida* é aquela em que o leitor consegue compreender aquilo que o redator pretendeu comunicar, a *escritura bem-sucedida* é aquela em que o redator consegue traduzir suas intenções ilocucionárias, proposicionais e perlocucionárias de maneira que o leitor seja capaz de recuperá-las sem dificuldade.

Figueiredo, por outro lado, lembra que Beaugrande vê o processamento da produção escrita como uma atividade dividida em fases, quais sejam: a fase da

planificação, a fase da *ideação*, a fase de *desenvolvimento* e a fase de *expressão*. Na primeira, o objetivo do texto é focalizado pelo redator para uma finalidade pessoal, social ou cognitiva (é nela que se seleciona uma tipologia textual); na segunda, é ativada uma configuração de conceitos e relações, na terceira, o plano é colocado em prática e são organizados internamente os conceitos e as relações; na fase de expressão, emerge-se o texto de superfície, o qual permitirá a sujeição a um conjunto de fatores de controle (2003:185).

2.2.4 O texto: objeto e objetivo

Como se viu anteriormente, todas essas teorias de escrita evidenciam que essa atividade é complexa e que só terá sucesso, se for revestida de uma atitude consciente e refletida, por parte do escrevente. A produção de um texto escrito, como já se falou, ao contrário do texto oral, não é controlada pela situação de produção imediata. Tal diferença implica, da parte do redator, uma visão global e antecipatória do texto no seu conjunto, pois a produção dos dados não muda a situação: tudo é regulável e estável entre planificação e textualização. Dessa forma, a produção textual, “sendo gerida por uma representação global da situação e do conteúdo a transmitir, implica não só uma antecipação, mas também um distanciamento em relação ao texto e à sua realização parcial no decurso da sua produção” (FIGUEIREDO, 2003:185). A atividade da escrita irá se revestir, como mostra a autora, de um caráter consciente e metatextual.

Considerando o texto como objeto e objetivo, o redator tem, segundo Figueiredo, toda a liberdade para comentá-lo, estruturá-lo, manipulá-lo, clarificá-lo:

A partir destes pressupostos não é difícil compreender que tanto melhor se aprende a escrever e que tanto melhor se escreve quanto maior for o controlo que os sujeitos têm da sua própria actividade “langagière” que (...) se mediatiza entre o “eu” (ontogênese) e o seu meio social (filogênese). Se partirmos da idéia generalizada de que a escrita é uma espontaneidade organizada, cedo nos aperceberemos de que na aprendizagem da escrita tem de haver fase de aquisições programadas e sistematizadas. (2003:186)

Na visão de Beaugrande, o produtor do texto não deve vê-lo apenas como um artefato, mas também apreciar as consequências da interação. Para tal, o texto deverá mostrar-se *eficiente*, ou seja, fácil de processar, e ao mesmo tempo deve ser *efetivo*, ou seja, deve ter um propósito, uma finalidade (*apud* FIGUEIREDO, 2003).

Argumentando que o texto é uma atualização do sistema virtual linguístico, a pesquisadora lembra que a textualidade deve realizar-se por meio de princípios reguladores e por meio de processos de seleção e decisão entre opções de sistemas virtuais, de acordo com a conectividade e outras dependências gramaticais na superfície do texto. Assim, considerando-se que a estabilidade do texto se baliza na estabilidade existente entre o sistema virtual da comunicação e os princípios reguladores de atualização, Beaugrande & Dressler propõem sete critérios de textualidade. A estudiosa portuguesa os explora no seu trabalho, como já haviam feito Ingedore G. V. Koch e Costa Val no Brasil.

2.2.5 Os sete critérios da textualidade

De acordo com Maria da Graça Costa Val, o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto e não apenas uma sequência de frases denomina-se *textualidade*. Os sete fatores responsáveis pela textualidade de um discurso qualquer são sete: a *coerência* e a *coesão*, que se relacionam com o material conceitual e lingüístico do texto, e a *intencionalidade*, a *aceitabilidade*, a *situacionalidade*, a *informatividade* e a *intertextualidade*, que têm relação com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo (COSTA VAL, 2004).

Figueiredo, a seu turno, descreve tais fatores da seguinte forma:

(1) a *coesão*, que tem a ver com a conectividade sequencial de superfície; (2) a *coerência*, que diz respeito à conectividade conceptual; (3) a *intencionalidade*, que configura um plano para um determinado fim; (4) a *aceitabilidade*, que faz com que um texto seja aceito como coerente e coesivo; (5) a *situacionalidade*, que recobre uma determinada situação; (6) a *intertextualidade*, que faz com que um texto tenha por experiência outros textos anteriores; (7) a *informatividade*, que regula um mínimo de informação para que a comunicação seja mantida. (2003:188)

Esses critérios, observa a autora, apontam para orientações diferentes: enquanto a coesão e a coerência orientam-se para o texto, a intencionalidade e a aceitabilidade orientam-se para critérios psicológicos; a situacionalidade e a intertextualidade para critérios sociais e, finalmente, o princípio da informatividade orienta-se para um critério computacional.

Vale ressaltar que tais parâmetros podem ser interessantes, se forem considerados no plano pedagógico, visto que podem auxiliar o professor

“a melhor compreender as fases operatórias activadas no acto de escrever, a melhor conceber as tarefas de redacção, a melhor documentar a situação de escrita e a melhor preparar os seus alunos para a eficácia da produção textual” (FIGUEIREDO, 2003:188).

2.2.6 A pedagogia da escrita

A partir de todas as considerações apresentadas neste capítulo, é possível concluir que só se pode adquirir uma língua se, ao mesmo tempo, se adquirirem as condições de emprego dessa língua. Isso significa dizer que a formação da competência linguística é indissociável de uma competência textual e de uma competência social-pragmática mais alargada.

A questão que se coloca no plano pedagógico, segundo Figueiredo, é saber como fazer o controle e especificar quais os parâmetros que são, em cada fase, “objeto de aprendizagem de molde a que a energia disponível do sujeito se oriente e se invista preferencialmente no ou nos parâmetros que se querem trabalhar” (2003:191).

Ao promover a atividade de redacção, a escola deve se preocupar em organizar a produção de bases funcionais reais. Só assim, conclui a pesquisadora, “passará de uma pedagogia de orientação transmissiva e normativa para uma pedagogia do tipo agentivo e apropriativo com carácter pertinente e eficaz na tomada em consideração das determinações comunicacionais” (2003:191).

Deve também, de acordo com Kato, demonstrar interesse especial pelas estratégias metacognitivas de ensino/aprendizagem da língua materna, considerando-se justamente a natureza consciente destas (1995:132).

Uma pedagogia da textualização não pode esquecer também que, se a MLP e o conhecimento prévio estão intimamente ligados e, conseqüentemente, têm um caráter acumulativo, expandível e modificável, o conhecimento lingüístico também deverá apresentar o mesmo perfil. Assim, deve-se cuidar para que o escritor-aluno construa e fixe esses modelos adequadamente, cumprindo, destarte, o princípio básico de elaboração, caso contrário, adverte Sautchuk, “o E.At. continuará ‘escrevendo’ mal e o L.Int. jamais terá condições totais de ser um monitor eficiente” (2003:127).

3 INTERTEXTUALIDADE

O texto só ganha vida em contato com outro texto (com contexto). Somente neste ponto de contato entre textos é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo.

(Bakhtin)

3.1 O Texto

Texto, palavra de origem latina – tēxtus, -us, narrativa, exposição –, tem seu significado construído a partir do verbo tēxo, is, xui, xtum, ēre – *tecer, fazer tecido; entrançar, entrelaçar, construir sobrepondo ou entrelaçando* (HOUAISS&VILLAR, 2001.). Se o verbo latino significa *fazer tecido*, o nome dele derivado se traduz como o produto dessa ação. Semioticamente falando, o texto é um tecido construído pelo entrançamento organizado de elementos sígnicos, de forma tal a constituir uma trama – que se pode dizer unidade sígnica.

Nesse tecido, a articulação dos signos é planejada e efetuada por sujeitos históricos, para sujeitos históricos, visando ao preenchimento de uma *função comunicativa reconhecível e reconhecida* (KOCH, 2000:11). Isso significa dizer que o texto não é um produto acabado, mas um processo que se realiza na interação, uma atividade que *pressupõe um sujeito que, em relação com outro(s) sujeito(s), constrói o objeto-texto* (KOCH, 2000: 20)

Dentre as definições de texto, exceto as tradicionalmente apresentadas pelas gramáticas de texto (“sequência bem-formada de frases ligadas que progridem para o fim”³), destacaram-se, para esta pesquisa, as seguintes:

- a) É a unidade de uso da língua em uma situação de interação. (HALLIDAY e HASSAN, 1976)
- b) É a unidade linguística comunicativa fundamental, produto do trabalho dialógico realizado entre dois co-produtores: o escritor ativo e o leitor interno⁴, os quais assumem, respectivamente, os papéis de *um ser que escreve* e *um ser que monitora esse ser, no momento mesmo de produção* (SAUTCHUK, 2003).
- c) É uma sequência significativa (considerada coerente) de signos entre duas interrupções marcadas da comunicação. (WEIRNRICH, 1973, *apud* Charaudeau & Maingueneau, 2004)
- d) É uma unidade muito complexa cujas regras de “boa formação”, se existirem, serão relativas ao gênero do discurso, ou seja, às práticas sociodiscursivamente reguladas. (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004)
- e) É uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa. (COSTA VAL, 2004: 03)
- f) É a unidade de análise. Para o leitor, é a unidade empírica que ele tem diante de si, feita de som, letra, imagem, seqüências com uma extensão (imaginariamente) com começo, meio e fim e que tem um autor que representa em sua unidade, na origem do texto, “dando”-lhe coerência, progressão e finalidade. (ORLANDI, 2005: 64)
- g) (...) designa toda unidade de produção verbal que vincula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário, e consideramos, conseqüentemente, que texto é a **unidade comunicativa** de nível superior. (Bronckart, 2007)

³ De acordo com Charaudeau & Maingueneau (2004), a definição do conceito de texto, inicialmente, foi gramatical e tipologizante, gerando diferentes concepções que foram largamente criticadas, pois não é seguro, segundo os autores, que se possa partir assim da unidade frase, e ainda menos seguro que as gramáticas de texto sejam, um dia, capazes de gerar seqüências “bem-formadas”. Conseqüentemente, advertem ainda os estudiosos, a gramaticalização de textos fracassou, juntamente com a vontade de se estabelecerem tipologias.

⁴ Inez Sautchuk, em seu trabalho *A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno*, defende a tese de que, no ato de escrever, ocorre uma unidade interativa entre dois enunciadores que operam dialogicamente o texto num processo. Assim, para essa pesquisadora, “o ato verbal de elaboração do texto escrito se tornaria uma *integração* de estratégias de produção de texto com estratégias de recepção de texto, unindo e efetivando uma relação muito próxima entre leitura e escritura *num processo simultâneo*” (Sautchuk, 2003:04).

h) (...) as línguas são formas de conhecimento coletivamente constituídas no seio das sociedades ao longo de sua experiência histórica. A atividade comunicativa exercida por intermédio dessas formas de conhecimento constitui o discurso. Os textos são produtos dessa atividade, na qual circulam, interagem e se integram informações várias, implícitas ou explícitas, evidentes por si mesmas ou dependentes de interpretação. Por isso um texto é necessariamente fruto de uma construção de sentido no qual cooperam autor e ouvinte/leitor. (AZEREDO, 2007:145)

Poder-se-iam destacar outras definições, entretanto parece claro que a figura do *leitor* – sujeito-destinatário - é fundamental no curso do processo interativo do texto, o qual, como diria Brandão, deve *formar seu leitor, indicando-lhe os processos de leitura e a maneira como ele deve ser lido* (1997:287).

Vale lembrar que, no processo de produção dos textos aqui estudados - que são oriundos do gênero *redação de vestibular* -, as "regras de boa formação" às quais se referem Charaudeau & Maingueneau existem, haja vista o contrato previamente estabelecido. Tal contrato envolve a situação discursiva do evento vestibular, reiterada, inclusive, na proposta da redação, através dos comandos finais presentes na prova, como já se viu anteriormente. Afinal, todo candidato sabe, ou deveria saber, que a universidade na qual almejam ingressar visa a aprovar candidatos que demonstrem, competentemente, "obediência" às referidas regras de "boa formação", nos seus textos.

Recorrendo-se ao pensamento de Umberto Eco - o qual sustenta que a interação escritor-leitor faz-se presente desde a origem do texto -,

Brandão infere que “operar um texto significa atuar segundo uma estratégia que inclui as previsões dos movimentos do outro” (1997:286).

Parece claro, então, que um texto traz em sua concepção/produção uma preocupação com o seu destinatário. Evocando-se a perspectiva bakhtiniana, pode-se afirmar que o *outro*, na figura do destinatário, instala-se no próprio movimento de produção desses textos, visto que os seus autores (candidatos a uma vaga na universidade) orientam as suas falas, tendo em vista o público-alvo, nesse caso representado pela figura dos avaliadores que constituem a banca de correção das redações de vestibular.

Em *Desvendando os segredos do texto*, Koch, muito oportunamente, resgata esta definição de texto proposta por Beaugrande (1997): “evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”. Sintetiza ainda a pesquisadora que o texto é necessariamente “um evento dialógico (cf. Bakhtin), de interação entre sujeitos sociais - contemporâneos ou não, co-presentes ou não, do mesmo grupo social ou não, mas em diálogo constante” (2002:20).

3.2 O Discurso

O discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão de sujeitos.

(Eni P.Orlandi)

Etimologicamente, a palavra discurso possui em si a idéia de *curso*, de *percurso*, de *correr por*, de *movimento*. A Análise de Discurso não trata da língua nem da gramática, embora tais assuntos interessem a ela. O discurso, de acordo com Orlandi (2003), é “palavra em movimento, prática de linguagem”, portanto, com o estudo do discurso, observar-se-á o homem falando. Na sua obra, a autora propõe uma reflexão sobre a linguagem, o sujeito, a história e a ideologia e, conseqüentemente, sobre o discurso, lugar de produção de sentidos. A língua, assim, será compreendida, fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral do homem e da sua história⁵.

O discurso é o lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos. Os discursos materializam as visões de mundo das diferentes classes sociais. O indivíduo, sujeito, embora pertencendo a uma classe social, a um grupo, está rodeado de formações discursivas de toda uma sociedade. São essas formações discursivas que regem seus comportamentos no cotidiano, suas atividades, procurando moldá-las. Como afirma outra estudiosa, Maria Aparecida Baccega

⁵ É importante ressaltar que este estudo, embora não se fundamente nos estudos de Orlandi, apropriou-se de teorias estudadas pela autora apenas como suportes de algumas definições aqui apresentadas.

(2003), “sua reelaboração desses discursos encaminhará o sujeito pro sentido da reprodução/conservação e/ou no sentimento da transformação/mudança”⁶.

O *corpus* desta pesquisa constitui-se de redações de vestibular, gênero textual que possui um discurso marcado pela ideologia, pela subjetividade e pelos mascaramentos próprios da argumentação. Afinal, argumentar pressupõe convencer e/ou persuadir o outro, através de um discurso tecido pela ideologia e pela subjetividade, num jogo de revelações e ocultamentos.

Dentre as várias linguagens, indubitavelmente, a linguagem verbal é a que se destaca, pois esse signo verbal solidifica a prática social de um grupo, de uma classe social, de uma sociedade e, por isso, possibilita a continuidade do processo histórico, é a base do novo. O indivíduo/sujeito, “emissor” e “receptor”, é o paciente/agente desse processo. É ele quem, como afirma Baccega, recebe o passado de maneira ativa, reelaborando-o, tornando-se ele próprio presente e futuro.

A palavra relaciona os vários campos semiológicos, permitindo compreender a inter-relação entre eles. Ela explora os campos, perscruta o real e o possível, o próximo e o horizonte. Possibilita interpretações, ajuda na formulação de hipóteses e, desse modo, permite que se transite de um para outro campo. Desse conjunto resulta a comunicação. Isso ocorre porque toda a dinâmica da sociedade está impregnada de palavra, como ensina Bakhtin:

⁶ O trabalho da autora tem por objetivo o estudo da palavra no intercâmbio da vida social, procurando mostrar, a partir daí, a linguagem verbal como raiz dos discursos.

[A palavra] penetra literalmente em todas as relações de colaboração, na base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio pelo qual se produzem lentas acumulações quantitativas que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (1988:41).

Assim uma mesma palavra transitará em vários discursos, uma vez que ela é um signo neutro e assume seu significado no jogo das realidades discursivas. Como adverte Bakhtin, a palavra é sempre interindividual e reúne em si vozes de todos aqueles que a utilizam ou a têm utilizado historicamente: “tudo que é dito, expresso, situa-se fora da *alma*, fora do locutor, não lhe pertence com exclusividade” (Bakhtin,2000).

Conclui-se, então, que a análise do discurso não se preocupa com o texto em si, como um objeto final de sua explicação, mas com a unidade que lhe permite ter acesso ao discurso. Como lembra Orlandi, “o trabalho do analista é percorrer a via pela qual a ordem do discurso se materializa na estruturação do texto (e a da língua na ideologia); isso corresponde a saber como o discurso se textualiza” (1999:72).

3.3 O Interdiscurso

É fundamental que não se confunda interdiscurso com intertexto. Para que fique clara a distinção ente os dois, recorre-se, mais uma vez, a Orlandi:

O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido, é preciso que elas já façam sentido (...) no entanto, o interdiscurso é da ordem do saber discursivo, memória afetada pelo esquecimento, ao longo do dizer, enquanto o intertexto restringe-se à relação de um texto com outros textos. Nessa relação, a intertextual, o esquecimento não é estruturante como o é para o interdiscurso (1999: 34).

Obviamente, é com a memória do leitor (receptor) que contará o intertexto para que possa fruir e ser plenamente entendido pelo mesmo, nos seus jogos intertextuais.

Na distinção entre intertexto e interdiscurso defendida por Charaudeau & Maingueneau (2004:286) tem-se o seguinte: o interdiscurso “é um jogo de reenvio entre discursos que tiveram um suporte textual, mas de cuja configuração não se tem memória”; já o intertexto é “um jogo de retomadas de *textos configurados e ligeiramente transformados*, como na paródia”.

José Luiz Fiorin, no ensaio *Polifonia Textual e Discursiva* (2003), afirma que a interdiscursividade não implica a intertextualidade (o texto, neste caso, é um suporte), embora reconheça que o contrário seja verdadeiro, pois, ao se referir a um texto, o enunciador se refere também ao discurso que ele manifesta.

Para o autor, a intertextualidade não é um fenômeno necessário para a constituição de um texto; ao contrário da interdiscursividade, que “é inerente à constituição do discurso”. Citando Maingueneau, explica que o discurso nasce de um trabalho sobre outros discursos, não sendo único e irrepetível, pois um discurso discursa outros discursos.

Nessa medida o discurso é social. Na verdade, se um discurso mantém relações com outro, ele não é concebido como um sistema fechado sobre si mesmo, mas é visto como um lugar em trocas enunciativas, onde a história pode inscrever-se, pois ele se transforma, ao mesmo tempo, num espaço conflitual e heterogêneo e num espaço contratual (FIORIN, 2003:35).

Por outro lado, Charaudeau & Maingueneau (2004) lembram que o *discurso* é assumido em um *interdiscurso*, pois o discurso não obtém sentido a não ser dentro de um universo de outros discursos, através do qual ele deve abrir um caminho:

Para interpretar o menor enunciado, é preciso colocá-lo em relação com todos os tipos de outros, que se comentam, parodiam, citam... Cada gênero de discurso tem sua maneira de gerar as multiplicidades das relações interdiscursivas: um manual de filosofia não cita da mesma maneira nem se apóia nas mesmas autoridades que um animador de promoções de vendas...O próprio fato de situar um discurso em um gênero (a conferência, o jornal televisado...) implica que ele é colocado em relação ao conjunto ilimitado de outros (2004:172).

Prosseguem os autores, afirmando que *todo discurso é atravessado pela interdiscursividade*, possuindo a propriedade de estar em relação multiforme com outros discursos, ou seja, de entrar no *interdiscurso*. Assim, este estaria para o *discurso* como o *intertexto* está para o *texto*. Falando em sentido mais restrito, o *interdiscurso* também é um espaço discursivo, um *conjunto de discursos*. Mais amplamente, advertem os autores que também é chamado de *interdiscurso* o conjunto das unidades discursivas com as quais um *discurso particular* entra em relação implícita ou explícita.

Explorando ainda a distinção entre *intertexto* e *interdiscurso*, lembram que Adam “fala de *intertexto* para ‘os ecos livres de um (ou de vários) texto(s) em outro texto’, independentemente de gênero, e de *interdiscurso* para o conjunto dos gêneros que interagem em uma conjuntura dada” (2004:286).

Charaudeau, por sua vez, sustenta que “no *interdiscurso* há um jogo de reenvios entre discursos que tiveram um suporte textual, mas de cuja configuração não se tem memória”. Para exemplificar, o autor prossegue:

No *slogan* “Danoninho vale por um bifinho”, é o interdiscurso que permite as inferências do tipo “os bifes de carne têm um alto valor protéico, portanto devem ser consumidos”. Por sua vez, o “intertexto” seria um jogo de retomadas de *textos configurados* e ligeiramente transformados, como na paródia (in CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004:286).

Retomando-se a fala de Fiorin de que *a interdiscursividade não implica intertextualidade, apesar de o contrário ser verdadeiro*, conclui-se que a interdiscursividade, ao contrário da intertextualidade, é inerente à constituição do discurso, pois este “nasce de um trabalho de outros discursos” (MAINGUENEAU, 1987 *apud* FIORIN, 2003). O discurso não é único e irrepetível, pois ele discursa outros discursos, sendo, destarte, social. Na realidade, uma vez que o discurso mantém relações com outro, ele não é concebido como um sistema fechado sobre si mesmo, mas, como afirma Maingueneau, é visto como um lugar de trocas enunciativas, onde a história pode inscrever-se, porque ele se transforma, concomitantemente, num espaço conflitual e heterogêneo e num espaço contratual.

Assinala ainda Fiorin que “a ilusão da liberdade discursiva situa-se no fato de que o texto é individual e que o discurso simula ser meu aquilo que, em si, não tem sentido, o plano de expressão” (2003:35). Nessa linha de pensamento, cabe citar a frase de Edward Lopes: “combinando uma simulação com uma dissimulação, o *discurso é uma trapaça*: ele simula ser meu para dissimular que é do outro” (1978:100).

3.4 Intertextualidade: definição

O estudo da intertextualidade - cujo conceito, na década de 60, foi introduzido pela crítica literária Julia Kristeva, baseada no postulado do dialogismo bakhtiniano - revela que cada texto é constituído de um intertexto numa sucessão de textos já escritos ou que ainda serão escritos.

Koch sustenta que todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob as formas mais ou menos reconhecíveis. Assim, interpreta-se o texto como um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu exterior - e neste, logicamente, residem outros tantos textos que lhe dão origem, que o predeterminam e com os quais dialoga. Por isso, Beaugrande & Dressler (1981) elencam, como um dos critérios de textualidade, a *intertextualidade*, que, de acordo com os autores, refere-se aos modos como a produção e a recepção de um texto dependem do conhecimento que se tenha de outros textos com os quais, de alguma forma, se relaciona.

Koch (2000) faz uma distinção de intertextualidade em dois sentidos: o amplo e o restrito. A intertextualidade no sentido amplo é a condição do próprio discurso, podendo se aproximar do que, em Análise de Discurso, denomina-se interdiscursividade. Nesse mesmo sentido, o intertexto é um componente decisivo das condições de produção, pois o discurso não vem ao mundo numa inocente solitude, mas é construído através de um já dito em relação ao qual toma posição.

Também Pêcheux (1997) mostra-nos que o processo discursivo não tem, de direito, um início; o discurso se estabelece sempre sobre um discurso prévio. Verón (1980), por outro lado, analisa a questão da produção de sentido sob um olhar sócio-semiológico, considerando três dimensões do princípio da intertextualidade: em

primeiro lugar, as operações produtoras de sentido são sempre intertextuais no interior de um certo universo discursivo (por exemplo, o cinema); em segundo, o princípio da intertextualidade é também válido entre universos discursivos diferentes (por exemplo, cinema e tv); em terceiro, no processo de produção de um discurso, há uma relação intertextual com outros discursos relativamente autônomos.

Koch afirma também que é por meio da comparação dos textos produzidos em determinada cultura que se podem detectar as propriedades formais ou estruturais, comuns a determinados gêneros ou tipos (intertextualidade de caráter tipológico), que são armazenados na memória dos usuários sob a forma de esquemas textuais ou superestruturas.

Por isso, concorda-se com Júlia Kristeva (1974), criadora da expressão *intertextualidade*, quando a semioticista lembra que “qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é a absorção e transformação de um outro texto”.

Azeredo, a seu turno, ao analisar como a memória textual dos indivíduos atua no tecido dos seus discursos, ligando contextos históricos e impregnando de sentido os textos que produzem, mostra que os acontecimentos alojados no curso da história dos indivíduos constituem seus textos:

No primeiro caso, quase sempre inconscientes, eles se diluem em nossa fala no aqui e agora da enunciação – quando, mesmo sendo apenas roupa, confundem-se com nossa própria pele. No segundo, tendem a ostentar identidade própria, destacando-se de nossa voz pelas marcas dos travessões, das aspas, do tipo de letra, dos verbos dicendi, do tom da voz, de uma encenação irônica. (2007:133)

O autor afirma, entretanto, que até mesmo a intertextualidade em forma de citação pressupõe uma escolha, uma opinião, um ponto de vista. O discurso que é transposto, por sua vez, não significa sozinho, e sim num intertexto, ou seja, junto de um outro discurso com que divide a responsabilidade do sentido. Portanto, conclui Azeredo, essa combinação de vozes ou falas, tecnicamente conhecida como intertextualidade, é característica de qualquer texto. “Ela está presente no nosso uso das frases feitas e dos provérbios, nas citações, alusões e referências (2007: 133).”

Valente (2006) ressalta que, hodiernamente, a intertextualidade é muito adotada nos meios de comunicação e que sempre esteve presente na linguagem literária, sendo sistematizada na teoria da literatura, como explica Meserani:

Intertextualidade é uma expressão do léxico atual da teoria da literatura, criada pela semioticista Julia Kristeva, para designar o fenômeno da relação dialógica entre textos, as primeiras formulações sobre esta relação, em termos da imanência do texto e não de influências marcadas extratextualmente, vêm de dois ensaios pioneiros de autores ligados ao formalismo russo. O primeiro, “Dostoiévsky e Gogol: contribuição à teoria da paródia”, de J. Tynianov, foi publicado em 1921. Posteriormente, em 1929, surge “Problemas da poética de Dostoiévsky”, de M. Bakhtin, a quem se devem as expressões *dialogismo* e *polifonia* transpostas para o campo da crítica e da poética literárias. (1995:63)

Laurent Jenny ressalta que, independentemente dos textos assimilados, o estatuto do discurso intertextual é comparável ao de uma superpalavra, “na medida em que os constituintes deste discurso já não são palavras, mas sim coisas já ditas, já organizadas, fragmentos textuais” (1979:21).

3.5 A intertextualidade como fator de legibilidade

Gerard Vigner (1979), décadas atrás, questionou o trabalho desenvolvido pelas escolas, no que se refere à leitura dos textos, os quais, segundo o autor, eram apresentados aos alunos sempre como novos – quanto ao gênero, à temática, à estrutura -, originados de horizontes culturais que somente o professor tinha condição de perceber. Afirmou também o estudioso que não existem textos puros, visto que eles “só existem em relação a outros textos anteriormente produzidos, seja em conformidade ou em oposição a um esquema textual preexistente, mas sempre em relação a eles” (1979:63). Nessa linha de pensamento, conclui-se que só é legível o *já lido*, aquilo que pode se inscrever numa estrutura de entendimento elaborada a partir de uma prática e de um reconhecimento. Vigner, portanto, filia-se à concepção de Jenny (1979), o qual considera a obra impensável, fora de um sistema: “sua concepção supõe uma competência na decifração da linguagem literária que só pode ser adquirida na prática de uma multiplicidade de textos: do lado do decodificador a virgindade é igualmente inconcebível” (JENNY, 1979:63).

Vigner, então, defende a importância da intertextualidade como fator essencial da legibilidade, não apenas dos textos literários, mas de quaisquer textos. A partir disso, o autor define a legibilidade dos textos, numa perspectiva intertextual, a saber:

Será legível, numa perspectiva intertextual:

- 1º) todo texto que, em seu funcionamento obedece a leis, códigos e convenções definidas pelo texto geral ou arqui-texto, isto é, tudo que constitui um gênero;
- 2º) todo texto que, pela relação que estabelece com textos anteriores ou com o texto geral, dissemina em si fragmentos de sentido já conhecidos pelo leitor, desde a citação direta até a mais elaborada reescritura. Ler significa aí perceber este trabalho de manipulação sobre os textos originais e interpretá-los. (1979:63)

Ainda no texto de Vigner, ressalta-se que esse trabalho de manipulação não é exclusivo do texto literário, manifestando-se com a mesma intensidade no discurso científico, no qual o relevante aparelho de notas, de referências bibliográficas, de citações, confere ao texto lido o *status* de lugar de circulação de uma infinidade de sentidos oriundos de fontes textuais diversas. Assim, a citação e a referência bibliográfica têm como função reiterar com o leitor a comunidade de repertório, estabelecendo uma espécie de convivência e ancorando o discurso recém-produzido, no discurso científico geral, tal como circula na comunidade de leitores à qual se destina (1979:64).

Sublinhando a importância do dispositivo intertextual na leitura, o estudioso apresenta a seguinte síntese:

Ler não é mais essa estrada em espaços desconhecidos, como uma certa tradição o subentendeu, é mais prosaicamente a procura de uma confirmação, o acionamento quase automático de protocolos de leitura já constituídos, em presença de textos já repertoriados e identificáveis pelo leitor desde a recepção dos primeiros sinais de abertura: título, capa, formato, tipografia, nome da editora...(1979:65)

3.6 A intertextualidade no livro didático

Transferindo-se a teoria de Vigner para a escrita, nesta tese, defende-se que escrever também é uma “estrada” que deve mobilizar textos conhecidos, através de intertextos. Não é concebível, por isso, que todo repertório leitor (adquirido através das aulas de diferentes disciplinas) fique retido na memória dos alunos e não seja mobilizado durante a produção de seus textos.

Todavia, o que se constata é que a intertextualidade não recebe, de um modo geral, o tratamento adequado, nas aulas de língua portuguesa, a começar pelos livros didáticos. A partir de uma breve análise de alguns livros mais adotados no ensino médio, observou-se que muitos sequer abordavam o assunto e os que abordavam faziam-no superficialmente. Dentre os livros que tratavam do tema *intertextualidade*, tomou-se, como referência, aquele que tem sido bastante adotado e tem bom conceito entre os docentes, nas escolas (públicas e particulares), no ensino médio: *Gramática Reflexiva: Texto, Semântica e Interação*, de William Cereja e Thereza Cochar.

No referido livro, o assunto é apresentado no capítulo 3, intitulado *Texto e discurso – intertexto e interdiscurso*. Partindo do texto de Manuel Bandeira, *Vou-me embora pra Pasárgada*, e o texto de Millôr Fernandes, *Que Manuel Bandeira me perdoe, mas vou-me embora de Pasárgada*, os autores propõem exercícios explorando, comparativamente os dois textos, para apresentarem ao final o conceito de intertextualidade, encaminhado da seguinte forma:

Millôr Fernandes, quando escreveu seu poema, não pretendia imitar Manuel Bandeira. Pretendia, sim, *dialogar* com o poeta pernambucano, mostrar outro enfoque da realidade ou simplesmente brincar com palavras e idéias. Quando um texto cita outro, dizemos que entre eles existe **intertextualidade**. (Cereja&Cochar, 2005:51)

Mais adiante, nesse mesmo capítulo do livro, são transcritos dois fragmentos do poema *Meus oito anos*, o primeiro de Casimiro de Abreu e o segundo de Oswald de Andrade. A partir de uma comparação entre os dois textos, os autores apresentam a seguinte definição para **paródia**: "é o tipo de relação intertextual em que um dos textos cita outro, geralmente como objetivo de fazer-lhe uma crítica ou inverter ou distorcer suas idéias" (2005:52).

No final do capítulo, há um exercício, no qual se explora uma campanha publicitária do produto *Bombril*, de 1998, apresentando as seguintes imagens:



*A Mona Lisa (1503),
de Leonardo da Vinci.*



*L.H.O.O.Q. (1919), de
Marcel Duchamp.*



(Claudia, jul. 1998)

A partir da comparação das imagens, são feitas algumas perguntas visando ao reconhecimento da relação intertextual que há entre as imagens e, no final, coloca-se a questão: “Levante hipóteses: caso uma leitora dessa revista não conhecesse o quadro de Da Vinci, ainda assim o anúncio poderia alcançar seu objetivo? Por quê?”. Como o livro analisado é de uso do professor, nele, constam as “respostas” dos exercícios; nesse caso, a sugestão apresentada foi esta:

Provavelmente sim. Mesmo não compreendendo plenamente os sentidos do anúncio, essa leitora talvez achasse engraçado por apresentar um homem vestido de mulher, e isso, por si só, talvez bastasse para convencer algumas mulheres, mas não todas que têm esse perfil sociocultural. (2005:54)

Finalmente, no último exercício sobre o assunto, é mostrada mais esta imagem intertextual (de Botero, pintor colombiano famoso por pintar personagens rechonchudas).



Entretanto, curiosamente, não há nenhuma alusão à obra na questão, a qual se limita a comparar, mais uma vez, a pintura de Da Vinci com a de Marcel Duchamp, apresentada no início. Pergunta-se, então, se o quadro de Duchamp pode ser considerado uma *paródia* em relação ao de Da Vinci, solicitando que o aluno justifique a sua resposta, e o capítulo é encerrado, sem nenhuma exploração da paródia de Botero.

Pode-se verificar, a partir dessa breve descrição, que, apesar de ótimas escolhas quanto aos textos adotados - louvando-se, inclusive, o fato de se terem selecionado textos não-verbais e explorado, além de gêneros do domínio literário, um gênero do domínio jornalístico -, o enfoque dado ao assunto confirma o que se denunciou nesta tese: o tema intertextualidade não é adequadamente apresentado, nem teoricamente nem didaticamente, no contexto escolar. Percebe-se, claramente, que não houve nenhuma observação quanto à importância do *intertexto* na

construção de textos, definindo-se tal fator apenas como meio de identificar um texto-base. Desperdiçaram-se excelentes oportunidades de exploração do tema, a partir do qual se poderiam propor várias atividades, como, por exemplo, estas: solicitar que os alunos pesquisassem esse recurso em outros textos midiáticos, levando o material coletado para a sala de aula a fim de que fossem analisados e pedir que criassem também textos publicitários adotando esse recurso.

Acredita-se que, a partir dessas atividades sugeridas, o professor poderia mostrar aos seus alunos que a *intertextualidade* é adotada na mídia, dada a sua inerente força argumentativa, levando-os a descobrirem que tal elemento pode ser uma poderosa estratégia na construção de seus próprios textos.

É mister destacar ainda que, ao se apontar essa superficial exploração sobre o assunto nos livros didáticos, não estão sendo excluídos os responsáveis (na maioria dos casos⁷) pela adoção dos mesmos. Portanto, tal crítica é extensiva à prática de muitos professores de língua portuguesa, visto que, infelizmente, a maioria deles ainda enxerga o livro didático não como um dos instrumentos de trabalho, o qual deveria ser somente um *meio* e não um *fim*; vários professores seguem o livro como se fosse uma “bíblia” e não uma das ferramentas a ser usada de maneira crítica e seletiva. Nesse sentido, é preciso lembrar que é tarefa de qualquer educador produzir seu material de trabalho, pois livro didático algum jamais dará conta de todas as necessidades de uma disciplina, adequando-se a quaisquer instituições.

Finalmente, vale também ressaltar que, nos dias de hoje, há muita facilidade, possibilitada pelos recursos da informática, de se produzirem materiais

⁷ Cabe aqui uma ressalva, pois se sabe, perfeitamente, que há instituições em que a escolha do livro didático não é realizada democraticamente, com a participação dos professores, mas decidida por coordenadores ou até pela direção.

diversificados para serem usados na sala de aula, basta acessar a *internet*⁸, como se fez há pouco, neste capítulo, ao se buscarem as imagens da Mona Lisa usadas no livro didático aqui comentado. Tudo está à disposição do professor, é só uma questão de procurar. De querer procurar.

3.7 Tipos de intertextualidade

A intertextualidade fala uma língua cujo vocabulário é a soma dos textos existentes.

(Laurent Jenny)

Valente (2006:174) destaca que Jenny divide a intertextualidade em **interna** e **externa**: na primeira, o autor cita a si próprio; na segunda, cita outro(s) autor(es). A externa subdivide-se em **explícita** (citação na íntegra, *ipsis verbis*) ou **implícita** (citação parcial, modificada).

Em recente obra sobre o tema - *Intertextualidade: Diálogos Possíveis* (2007) - Koch, Bentes e Cavalcante analisam a necessária presença do *outro* naquilo que se diz (escreve) ou se ouve (lê), procurando explorar as duas facetas de tal fenômeno: a intertextualidade em sentido amplo (*lato sensu*), constitutiva de qualquer discurso, e a intertextualidade *stricto sensu*, atestada pela presença necessária de um

⁸ Nem os professores da rede pública do Rio de Janeiro podem alegar não possuir computador, já que, desde 2007 o Governo Estadual vem distribuindo *notebooks* para os professores e, neste ano, 2008, a Secretaria Municipal adotou o mesmo procedimento.

intertexto. Fundamentando-se, principalmente, nos estudos dessas autoras, visto serem os mais recentes sobre o tema, serão desenvolvidos os próximos subtítulos.

3.7.1 Intertextualidade *Stricto Sensu*

Para as autoras, a intertextualidade *stricto sensu* acontece quando, em um texto, está inserido um outro texto - intertexto – produzido anteriormente, o qual constitui a memória social dos interlocutores; ou seja, nesse tipo, é fundamental que o texto remeta a outros textos ou fragmentos de texto de fato produzidos, estabelecendo com eles algum tipo de relação. Visando a simplificar, as autoras adotaram apenas o termo *intertextualidade*, excluindo-se a expressão *stricto sensu*.

Lembram as estudiosas que muitos tipos de intertextualidade têm sido enumeradas, apresentando cada um características próprias: intertextualidade explícita, intertextualidade implícita, autotextualidade, intertextualidade com textos de outros enunciadores, inclusive um enunciador genérico; intertextualidade “das semelhanças” e “das diferenças” (de acordo com Sant’Anna, 1985); intertextualidade intergenérica; intertextualidade tipológica.

Embora nem todos os tipos de intertextualidade previstos por Koch, Bentes e Cavalcante (2007) tenham sido selecionados como intertextos para análise do *corpus* que será desenvolvida no 5º. capítulo, optou-se por apresentar, resumidamente, os tipos estudados pelas autoras, cujas teorias, entre outras, deram suporte a este estudo. Eis, a seguir, os tipos:

Intertextualidade Temática: Encontra-se esse tipo em textos científicos que fazem parte de uma mesma área do saber, ou da mesma corrente de pensamento.

Intertextualidade Estilística: Acontece quando, por exemplo, o autor de um texto, por várias razões, repete, imita, parodia certos estilos ou variedades linguísticas.

Intertextualidade Explícita: Ocorre quando, no próprio texto, é realizada a menção à fonte do intertexto, ou seja, quando um outro texto ou fragmento é citado, é atribuído a outro enunciador. Nesse tipo, o texto é reportado como tendo sido dito por outro ou por outros generalizados (ex: “Como diz o povo...”; “segundo os antigos...”). Esse é o caso das citações, referências, menções, resumos, resenhas e traduções. Também ocorre em textos argumentativos quando é empregado o recurso à autoridade.

Intertextualidade Implícita: Ocorre quando é introduzido, no próprio texto, intertexto alheio, sem nenhuma menção explícita da fonte, com o objetivo de seguir-lhe a orientação argumentativa, seja de contraditá-lo, colocá-lo em questão, de ridicularizá-lo ou argumentar em sentido contrário. No sentido de “seguir a direção”, existem as paráfrases mais ou menos próximas, do texto-fonte, sendo o que Sant’Anna (1985) chama de *intertextualidade das semelhanças*, e Grésillon e Maingueneau (1984, *apud* Koch, Bentes e Cavalcante, 2007) chamam de *captação*. Quando a intenção é de ridicularizar, tem-se, para Sant’Anna, a *intertextualidade das diferenças* e, para Grésillon e Maingueneau, tem-se a *subversão*.

Quando se realiza uma intertextualidade implícita, o seu autor espera que o leitor/ouvinte seja capaz de reconhecer a presença do intertexto através da ativação do texto-fonte em sua memória discursiva, pois, se isso não acontecer, a construção de sentido será prejudicada, sobretudo nos casos de *subversão*; apesar de, nos casos de *captação*, ser relevante a reativação do texto-base, como afirmam Koch, Bentes e Cavalcante:

(...) contudo, por se tratar de uma paráfrase, mais ou mesmo fiel, do sentido original, quanto mais próximo o segundo texto for do texto-fonte, menos é exigida a recuperação deste para que se possa compreender o texto atual (embora, é claro, tal recuperação venha incrementar a possibilidade de construção de sentidos mais adequados ao projeto de dizer do produtor do texto. (2007:31)

Assinalam ainda as estudiosas que a descoberta da intertextualidade implícita com valor de *subversão* é crucial para a construção de sentido:

Por serem as fontes dos intertextos, de maneira geral, trechos de obras literárias, de músicas populares bem conhecidas ou textos de ampla divulgação pela mídia, bordões de programas humorísticos de rádio ou TV, assim como provérbios, frases feitas, ditos populares etc., tais textos-fonte fazem parte da memória coletiva (social) da comunidade, imaginando-se que possam, em geral, ser facilmente acessados por ocasião do processamento textual – embora, evidentemente, não haja nenhuma garantia que isso venha realmente a acontecer. (2007:31)

Détournement: De acordo com Grésillon e Maingueneau (1984, *apud* Koch, Bentes e Cavalcante, 2007: 45), “o *détournement* consiste em produzir um enunciado que possui as marcas linguísticas de uma enunciação proverbial, mas que não pertence ao estoque dos provérbios reconhecidos”. Sustentam os autores que existe também um *détournement* de tipo lúdico, simples jogos com a sonoridade de palavras, os quais não estão a serviço de uma manobra política ou ideológica, a par de outro, de tipo *militante*, com o objetivo de dar autoridade a um enunciado

(*captação*) ou a destruir aquela do provérbio em nome de interesses variados (subversão). Contudo, para as autoras, todos os exemplos de *détournement* são do tipo “*militante*”, em maior ou menor grau, pois ele vai sempre orientar a construção de sentidos novos pelo interlocutor.

Intertextualidade Intergenérica: De acordo com Maingueneau (2004), é muito comum que, no lugar próprio de determinada prática social ou *cena enunciativa*, apresente(m)-se gênero(s) pertencente(s) a outras molduras comunicativas, com a finalidade de produzir determinados efeitos de sentido.. Para tal, o produtor do texto conta com o conhecimento prévio dos seus ouvintes/leitores dos gêneros em questão. Segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2007) é a intergenericidade ou intertextualidade (inter)genérica, denominada também por Marcuschi de *configuração híbrida*, isto é, um gênero que exerce a função de outro, o que demonstra, conforme explica o autor, “a possibilidade de operação e maleabilidade que dá aos gêneros enorme capacidade de adaptação e ausência de rigidez” (2005:31).

Intertextualidade Tipológica: Resulta do fato de se poder depreender, entre determinadas sequências ou tipos textuais (a que se prefere chamar, nesta tese, de modos de organização textual) - narrativas, descritivas, expositivas, etc. -, um conjunto de características comuns, estruturalmente falando, seleção lexical, uso de tempos verbais, advérbios e outros dêiticos, que possibilitam reconhecê-las como pertencentes a determinada classe.

3.7.2 Intertextualidade *Lato Sensu*

Koch, Bentes e Cavalcante (2007) consideram a intertextualidade em sentido amplo mais do que um relevante princípio teórico norteador, julgando-a uma categoria passível de ser mobilizada principalmente nas análises dos processos de produção e recepção dos textos/discursos. Destacam que, no nível dos processos de produção, o produtor do texto nem sempre tem total consciência a respeito do tipo de diálogo entre textos que ele põe em funcionamento:

(...) apesar de, no nível da recepção (de um caso específico de recepção, a saber, a análise), reconhecemos os movimentos feitos pelo produtor do texto em termos de aproximação ou distanciamento dos textos que são anteriores a sua enunciação, o que acontece no nível da produção é o que Bakhtin afirma sobre o processo de constituição dos textos: uma relação radical do seu interior com o seu exterior, o que significa que não podemos construir um texto sem nos ligarmos a outros textos previamente enunciados, seja por meio da manipulação de determinados intertextos, seja por meio da manipulação de modelos abstratos ou gerais de produção e recepção dos discursos. (2007:146)

Apesar de haver, ainda, muitas considerações relevantes sobre o tema *intertextualidade*, acredita-se que o que foi exposto aqui neste capítulo seja suficiente para nortear a análise a ser realizada nas redações que compõem o *corpus* desta tese.

Ensinar a usar a intertextualidade, mesmo que, aparentemente, como lembra Jean-Paul Bronckart (2007), esse *processo de empréstimo* inspire-se, necessariamente, num modelo existente, quase nunca acaba em cópia integral ou

em uma reprodução exata de um modelo exemplar; caberá, portanto, ao professor levar o aluno a usá-la com adequação. No próximo capítulo - *Gêneros Textuais* - será apresentada uma proposta nesse sentido.

4 GÊNEROS TEXTUAIS

4.1 A clássica teoria dos gêneros

Na teoria clássica, as formas poéticas eram definidas em termos de classificação, como demonstra claramente a obra de Aristóteles, o qual, em sua *Poética*, classifica os gêneros como obras da voz, tomando como critério o modo de representação mimética. Antes de Aristóteles, explica Irene Machado (2005), Platão já propusera uma classificação binária, cujas esferas eram domínios preciosos de obras representativas de juízo de valor. Dessa maneira, ao sério pertenciam a epopéia e a tragédia; ao burlesco, a comédia e a sátira. Por outro lado, na obra *A República*, Platão elaborou a tríade oriunda das relações entre realidade e representação: a tragédia e a comédia pertencem ao gênero *mimético* ou *dramático*; o ditirambo⁹, o nomo¹⁰ e poesia lírica pertencem ao gênero *expositivo* ou *narrativo*; e a epopéia pertence ao gênero *misto*. A classificação *triádica* fundada na mimese é a base para a *Poética* de Aristóteles, na qual a tragédia representa o paradigma para o que ele chama de poesia. Vale citar este fragmento do capítulo I da *Arte Poética*, no qual o filósofo fala da poesia e da imitação segundo os meios, objeto e modo de imitação:

⁹ Nas origens do teatro grego, o **ditirambo** (do grego *dithýrambos*, pelo latim *dithyrambu*) era um canto coral de caráter apaixonado (alegre e sombrio), constituído de uma parte narrativa, recitada pelo cantor principal, ou corifeu, e de outra propriamente coral, executada por personagens vestidos de faunos e sátiros, considerados companheiros do deus Dionísio, em honra do qual se prestava essa homenagem ritualística.

¹⁰ Poema grego (gr. *nómos*) que se cantava em honra a Apolo.

Propomo-nos tratar de produção poética em si mesma e de seus diversos gêneros (...) Seguindo a ordem natural, começaremos pelos mais importantes. 2. A epopéia e a poesia trágica e também a comédia, a poesia ditirâmbica, a maior parte da aulética e da citarística, consideradas em geral, todas se enquadram nas artes de imitação. 3. Contudo há entre estes gêneros três diferenças: seus meios não são os mesmos, nem os objetos que imitam, nem a maneira de imitar. (ARISTÓTELES, 1980: 285)

Apesar de o estudo dos gêneros ter se construído no campo da Poética e da Retórica, da mesma forma como foram formuladas por Aristóteles, Machado destaca que foi na literatura que o rigor da classificação aristotélica se consagrou. Tal afirmação é comprovada pelo fato de a teoria dos gêneros ter se tornado a base dos estudos literários desenvolvidos no interior da cultura letrada. O estatuto dos gêneros se consolidou, e nada teria abalado seus domínios, se o imperativo típico de Aristóteles tivesse se perpetuado, ou seja, se não tivesse surgido a prosa comunicativa. De modo geral, conclui a autora, “a emergência da prosa passou a reivindicar outros parâmetros de análise das formas interativas que se realizam pelo discurso” (2005:152). É no campo dessa emergência que estão inseridos os estudos que Mikhail Bakhtin desenvolveu sobre os gêneros discursivos, considerando, como se verificará, não a classificação, mas o *dialogismo* do processo comunicativo.

4.2 Os estudos de Bakhtin

*O que nos falta é uma audácia científica e investigadora sem a qual
é impossível elevar-se ao alto sem descer às profundidades.
(Bakhtin)*

Para o autor russo, as formas interativas que se realizam pelo discurso são processos produtivos de linguagem. Dessa forma, gêneros e discursos passam a ser focalizados como esferas de uso da linguagem verbal ou da comunicação fundada na palavra. A partir de Bakhtin, foi possível mudar a rota dos estudos sobre os gêneros:

(...) além das formações poéticas, Bakhtin afirma a necessidade de um exame circunstanciado não apenas da retórica, mas, sobretudo, das práticas prosaicas que diferentes usos da linguagem fazem do discurso, oferecendo-o como manifestação de pluralidade. Este é o núcleo conceitual a partir do qual as formulações sobre gêneros discursivos distanciam-se do universo teórico da teoria clássica criando um lugar para manifestações discursivas da heteroglossia, isto é, das diversas codificações não restritas à palavra. (MACHADO, 2005:152)

Devido a essa abertura conceitual, a autora julga pertinente considerar as formações discursivas do amplo campo da comunicação de massas ou das modernas mídias digitais, sobre o qual, logicamente, Bakhtin nada falou, mas para o qual suas formulações convergem.

As considerações do autor sobre o dialogismo, embora não se apresentem como uma teoria sobre os gêneros, propõem uma alternativa para a *Poética*, dirigindo seu alvo para uma esfera do mundo discursivo que ficara à margem tanto da retórica quanto da poética. Essa esfera, de acordo com Machado, corresponde

ao domínio da prosa, no qual Bakhtin situou o universo das interações dialógicas constituído por diferentes realizações discursivas, incluindo o grande objeto de sua paixão: o romance. A pesquisadora lembra que a valorização do romance, nos estudos do filósofo, não se deve ao fato de ele ser o gênero maior da cultura letrada.

Na verdade, o romance só lhe interessou porque nele Bakhtin encontrou a representação da voz da figura dos homens que falam, discutem idéias, procuram posicionar-se no mundo. Isso para não dizer que, no romance, a própria cultura letrada se deixa conduzir pelas diversas formas discursivas da oralidade contra as quais ela se insurgira. Além disso, (...) o romance surge como um gênero de possibilidades combinatórias não apenas de discursos como também de gêneros. (2005:153)

Além de reverter o quadro tipológico das criações estéticas, o dialogismo, ao valorizar o estudo dos gêneros, descobriu um excelente recurso para “radiografar” o hibridismo, a heteroglossia¹¹ e a pluralidade de sistemas de signos na cultura.

Os gêneros da prosa, diferentemente dos gêneros poéticos, são, acima de tudo, contaminações de formas pluriestilísticas: paródia, estilização, linguagem carnavalizada, heteroglossia. Essa variedade mais a mobilidade, segundo Machado, promoveram a emergência da prosa e o conseqüente processo de prosificação da cultura. Para Bakhtin, toda cultura se prosifica, quando se olha o mundo pela ótica da prosa.

A prosa está tanto na voz, na poesia, quanto na *littera*. Na verdade, a prosa é uma potencialidade que se manifesta como fenômeno de mediação, que age por contaminação migrando de uma

¹¹ **Heteroglossia** é a tradução de *raznorecie* que significa a diversidade social de tipos de linguagens. Essa diversidade é produzida por forças sociais tais como profissão, gêneros discursivos, tendências particulares e personalidades individuais .

dimensão para outra. Mediação, migração, contaminação não cabem nos limites da *Poética*. Para dar conta das mensagens geradas nesse contexto discursivo, Bakhtin insinua um campo conceitual que ficou sugerido como o de uma “prosaica” (...), no sentido de designar um campo tão importante para a cultura letrada quanto a *Poética* o fora para o mundo oral grego. Longe de incentivar uma mera oposição entre prosa e poesia (...), a prosaica abre a possibilidade de constituir um sistema teórico coerente com a produção cultural de um estágio significativo da civilização ocidental. (MACHADO, 2005:154)

A prosificação da cultura letrada, na visão bakhtiniana, pode ser considerada um processo altamente transgressor. De acordo com a autora, trata-se da instauração de um campo de luta, da arena discursiva, onde é possível se discutirem idéias e se construírem pontos de vista sobre o mundo, inclusive códigos culturais emergentes. Bakhtin atingiu, portanto, essa outra esfera da cultura letrada, não analisando o seu impacto sobre a cultura oral, nem polarizando tradições, mas observando a insurreição de uma forma dentro da outra, no mais autêntico processo dialógico. Nela, os discursos e processos de transmissão das mensagens se deixam contaminar, permitindo o surgimento dos híbridos.

A prosa só existe na interação, porque é discurso. A prosa equivale, dessa maneira, àquelas instâncias de comunicação em que os discursos heterogêneos entre si são usados, mesmo que não exista nenhuma regra combinatória aparente. Pelo fato de ser fenômeno de emergência na linguagem, a prosa não nasceu pronta: ela permanece se construindo, desde o seu surgimento, graças à dinâmica dos gêneros discursivos.

Indubitavelmente, Bakhtin é quem caracteriza a linguagem pela presença de gêneros diferentes, afirmando que “qualquer enunciado, considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (1992: 279). Para ele, a linguagem acompanha, ou pode acompanhar

todas as atividades humanas. Existirão tantos gêneros de discurso quantas são as atividades humanas. Sob essa ótica, “gêneros” caracterizam-se pelas ações realizadas com a linguagem, quais sejam: mostrar, descrever, explicar.

4.3 As esferas de uso da linguagem

Uma vez que os gêneros discursivos surgem na esfera prosaica da linguagem, eles incluem toda a sorte de diálogos cotidianos bem como enunciações da vida pública, institucional, artística, científica e filosófica. Machado (2005) sugere que talvez tenha sido por isso que os gêneros discursivos tenham ficado à margem de estudos mais sistematizados, e, conseqüentemente, o caminho teria ficado livre para a abordagem dos gêneros literários a partir da *Poética*.

Bakhtin faz uma distinção entre *gêneros discursivos primários* (da comunicação cotidiana), e *gêneros discursivos secundários* (da comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados, como a escrita). Tal distinção dimensiona as esferas de uso de linguagem em processo dialógico-interativo. Os gêneros secundários (romances, gêneros jornalísticos, ensaios filosóficos) - por serem elaborações da comunicação cultural organizada em sistemas específicos como a arte, a ciência e a política -, são formações complexas.

Afirma Bakhtin que, durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea.

Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios – por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana. (BAKHTIN, 1992:281)

Koch & Elias ressaltam que a concepção bakhtiniana de gênero, entretanto, não é estática, visto que, como qualquer produto social, os gêneros estão sujeitos a mudanças, oriundas não só das transformações sociais, mas também de novos procedimentos de organização e acabamento da arquitetura verbal, como também de modificações do lugar atribuído ao ouvinte. As autoras afirmam, então, que, em termos bakhtinianos, um gênero pode ser assim caracterizado:

- são tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca: os gêneros possuem uma forma de composição, um plano composicional;
- além do plano composicional, distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo etilo;
- trata-se de entidades escolhidas tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor. (2006:54)

Nessa concepção, estão os elementos centrais caracterizadores de uma atividade humana: o sujeito, a ação, o instrumento. Considerar-se-á, assim, o gênero como ferramenta, “na medida em que o sujeito – o enunciator – age discursivamente numa situação definida – a ação – por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento semiótico – o gênero” (KOCH, & ELIAS, 2006: 55).

Ainda que, inicialmente, os estudos de Bakhtin sobre os gêneros discursivos tenham sido apresentados como uma contestação à *Poética* de Aristóteles, as breves referências ao processo de prosificação da cultura, ao circuito de

responsabilidade, à imersão no grande tempo da cultura e ao cronotopo mostram o compromisso do teórico com o conhecimento da linguagem como manifestação viva das relações culturais (MACHADO, 2005). Dessa forma, pode-se entrar em contato, segundo a autora, com as repercussões das formulações de Bakhtin sobre gêneros discursivos no contexto das interações de uma cultura dialogicizada não apenas pela palavra, mas por linguagens da comunicação, seja dos ritos ou das mediações tecnológicas:

Afinal, ao refletir sobre o diálogo com a forma elementar da comunicação, Bakhtin valorizou, indistintamente, esferas de usos de linguagem que não estão circunscritas aos limites de um único meio. Com isso abriu caminho para as realizações que estão além dos domínios da voz como, por exemplo, os meios de comunicação de massa ou as mídias eletrônico-digitais. Meios, evidentemente, não estudados por ele. Graças a essa formulação, o campo conceitual do dialogismo não foi simplesmente transportado, mas sim pode ser visto como uma reivindicação de vários contextos e sistemas de cultura. (MACHADO, 2005: 163).

Considerando o ambiente em que Bakhtin vivia, entende-se a apreciação realizada pelo teórico em sua época: a feira medieval, os espetáculos ao ar livre, os discursos em praça pública foram alguns dos seus objetos de análise. O ambiente é, portanto, a condição para que o diálogo aconteça.

Tudo que o filósofo observou em sua época nesses espaços é também vivenciado hoje nos espaços públicos das grandes metrópoles urbanas. Já que a cidade se tornou, como destaca Machado, lugar privilegiado da polifonia, é importante que se considerem as implicações teóricas dessa afirmação. Ou seja, para o dialogismo, essa polifonia é o resultado de gêneros discursivos num contexto enunciativo que contempla várias manifestações; além da comunicação visual

básica da cidade (sinais de trânsito, anúncios, placas de ruas etc.), outras esferas do discurso urbano foram acrescentadas: anúncios luminosos cinéticos; mídia externa que mistura meios de comunicação como rádio, televisão e mídia digital para reproduzir os gêneros básicos da programação como jornalismo, publicidade, videoclipe, charges, *slogan*, *banners*, *gingles*, vinhetas.

Para Machado, os gêneros discursivos podem ser pensados tanto em função da sua ontogênese quanto de sua filogênese. Ontogeneticamente, são realizações das interações produzidas na esfera da comunicação verbal; filogeneticamente, é possível acompanhar a expansão para outras esferas da comunicação realizada graças à dinâmica de outros códigos culturais que se constituem, em relação à palavra, um ponto de vista extraposto. Nessa concepção, as esferas de uso da linguagem podem ser dialogicamente configuradas de acordo com o sistema de signos que as realizam.

Entende-se, nessa abordagem, o diálogo como metodologia de análise dos gêneros discursivos mergulhados na dialogia dos signos e dos códigos culturais de devir. Essa será uma prova da atualidade, pertinência e vivacidade do pensamento do homem que apostou tudo no diálogo: “que seria se suas palavras ficassem encerradas em uma época, numa cultura e fosse incapaz de dialogar com o grande tempo da cultura?” (Machado, 2005: 165). Afinal, prossegue a autora, o espírito que guia essa investigação é motivado por uma orientação dada pelo próprio Bakhtin, quando este afirma que “o que nos falta é uma audácia científica e investigadora sem a qual é impossível elevar-se ao alto nem descer às profundezas”.

4.4 Tipificação e gêneros

Segundo Charles Bazerman, a melhor forma de se coordenarem os atos de fala é agir de modo típico, com modos facilmente reconhecidos como realizadores de determinados atos em determinadas circunstâncias. Quando se percebe que um certo tipo de enunciado ou texto funciona bem numa situação e pode ser compreendido de uma certa maneira quando se encontra numa situação similar, a tendência é falar ou escrever algo também similar.

Se começamos a seguir padrões comunicativos com os quais as outras pessoas estão familiarizadas, elas podem reconhecer mais facilmente o que estamos dizendo e o que pretendemos realizar. Assim podemos antecipar quais serão as reações das pessoas se seguimos essas formas padronizadas e reconhecíveis. Tais padrões se reforçam mutuamente. As formas de comunicação reconhecíveis e auto-reforçadoras emergem como *gêneros*. (BAZERMAN, 2005: 29)

Quando se criam formas tipificadas ou gêneros, necessariamente, tipificam-se as situações. Para Bazerman, a tipificação dá uma certa forma e significado às circunstâncias e direciona os tipos de ação que acontecerão. Esse processo que consiste em “mover-se em direção a formas de enunciados padronizados, que reconhecidamente realizam determinadas ações em certas circunstâncias, e de uma compreensão padronizada de determinadas situações, é chamado de *tipificação*” (2005: 31).

A identificação de gêneros através de características é um conhecimento muito útil para que se interprete e se atribua sentido a documentos, porém, na

interpretação do teórico, isso confere uma visão incompleta e enganadora de gênero. Bazerman explica que o conhecimento comum modifica-se com o tempo, da mesma maneira que mudam os gêneros e as situações; o *conhecimento comum* varia até de pessoa para pessoa, em situações e humores diferentes. A conceituação de gêneros como apenas um “conjunto de traços textuais” não leva em conta o papel dos indivíduos no uso da construção de sentidos, ignorando, como afirma o autor, as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades percebidas em novas circunstâncias e a mudança no modo de se compreender o gênero com o passar do tempo.

Uma percepção mais profunda sobre gêneros será alcançada se eles forem compreendidos como *fenômenos de reconhecimento psicossocial* que são parte de processos de atividades socialmente organizadas:

Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos. (BAZERMAN, 2005: 31)

4.5 Outras definições de gêneros textuais

Embora tradicionalmente tenha sido relacionado com o domínio literário, atualmente, a partir da lingüística, emprega-se o termo numa acepção bem mais ampla: como “gênero textual” ou “gênero do discurso”. O precursor da

discussão sobre gênero, como já se viu, foi Bakhtin. Certamente inspirados em suas idéias, outros estudiosos desenvolveram seus conceitos sobre o tema.

Luiz Antônio Marcuschi, em seus estudos sobre os gêneros textuais, afirma que estes são fenômenos históricos, extremamente vinculados à vida cultural e social; são entidades sócio-discursivas¹² e formas de ação social incontornáveis em quaisquer situações comunicativas. Entretanto, os gêneros, apesar de terem alto poder preditivo e interpretativo, não são, nas palavras do linguista, “instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa”.

Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2005:19)

Marcuschi observa, porém, que definir gêneros textuais é uma tarefa árdua, uma vez que estes guardam níveis de complexidade extremamente relativos quanto à sua estrutura. Como exemplo disso, pode-se comparar um aviso “*Proibido fumar*” e uma tese de doutorado; ambos são gêneros textuais, ainda que possuam estruturas linguísticas e semióticas absolutamente diferentes.

José Carlos Azeredo também defende que os gêneros textuais não são estanques, mas sim “formas relativamente estáveis pelas quais a comunicação verbal se materializa nos diferentes contextos sociocomunicativos” (2007: 109). Ressalta esse autor que existem regras e convenções vigentes – que constituem o *contrato sócio comunicativo* - a serem observadas durante as práticas sociais de interação entre as pessoas. Já que os gêneros encontram-se nessas convenções,

¹² Seguindo Aurélio Buarque de Holanda, fez-se a opção por essa grafia, no que se refere ao uso do hífen, salvo nos casos de citações, em que se respeitou a grafia do autor.

Azeredo afirma que ninguém escolhe os gêneros textuais que utiliza. Como exemplo disso, cita alguns casos em que são obrigatórios nas respectivas práticas sociais: requerimentos, atas, bulas de remédio. Vale ainda destacar que a percepção da funcionalidade dos textos está estreitamente relacionada aos diferentes gêneros aos quais esses textos pertencem.

As línguas existem, antes de qualquer coisa, para organizar, exprimir e socializar o infinito conjunto de conteúdos da mente humana. Assim entendidas, elas são muito mais do que sistemas de signos que combinam significantes e significados, na medida em que sua eficiência como instrumento de socialização contempla, preliminarmente, modelos – ou gêneros – textuais, a um tempo estáveis e versáteis, cujo manejo faz parte da competência comunicativa de seus usuários. (AZEREDO, 2007: 110)

Helênio Fonseca de Oliveira ressalta a importância de se classificarem os textos, sobretudo na aplicação didática dos seus resultados, visto que o aluno deve ser capacitado a produzir textos “e não existe texto fora das convenções de um gênero textual” (2007: 79). Recorda o autor que, a partir da década de 90, os teóricos percebem que é necessário distinguir o plano *intratextual* do *extratextual*. Adaptando a terminologia de Charaudeau, ele dá às pouco numerosas categorias *intratextuais* o nome de **modos de organização do texto**, enquanto que para aquelas que existem em grande número e às quais se chega pelo critério *extratextual* adota a denominação (atualmente já é consenso) de **gêneros textuais**.

Para tornar operacional esse binômio, tem-se de organizar os gêneros por algum critério, uma vez que, sendo muito numerosos, sua classificação ficaria caótica sem ele. Em função disso, os teóricos têm proposto agrupá-los segundo os ramos da atividade humana a que pertencem, denominados **esferas da comunicação** por Bakhtin, **tipos de texto** por Charaudeau e **domínios discursivos** por Marcuschi. Cada um desses ramos de atividade abriga certo número de gêneros textuais. (OLIVEIRA, 2007:81)

Koch & Elias, aludindo a Bakhtin, destacam que os enunciados baseiam-se em formas-padrão de estruturação de um todo. Essas formas “constituem os gêneros, *tipos relativamente estáveis de enunciados*, marcados sócio-historicamente, visto que estão diretamente relacionados às diferentes situações sociais” (2006:54). Assim, cada uma dessas situações determinará um gênero, o qual apresentará características temáticas, composicionais e estilísticas próprias.

Nota-se que, a visão das autoras segue a linha de Marcuschi, pois, ao definir gêneros como atividades sócio-discursivas, maleáveis e dinâmicas, podendo ser compreendidos como “artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano”, ressaltam as estudiosas que os gêneros definem-se mais por seus aspectos funcionais do que pelos formais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), inspirados na Linguística Textual e na Teoria do Discurso, apresentam suas proposições teóricas, recomendando que o trabalho com a língua deva ser fundamentado a partir dos gêneros, os quais são conceituados a partir da teoria bakhtiniana.

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilhem algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação a qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado.(PCNs, 1997:18)

Travaglia (2003) defende que gêneros textuais caracterizam-se por exercerem funções sociais específicas que são pressentidas e vivenciadas pelos usuários. Isso significa dizer que os falantes sabem usar os gêneros, intuitivamente, em momentos específicos de interação, de acordo com sua função social.

Vale destacar também a definição de Maingueneau, o qual vê o gênero como um contrato, um ato de linguagem que cria expectativas: “dizer que o gênero de discurso é um **contrato** significa afirmar que ele é fundamentalmente cooperativo e regido por normas” (2004: 69). A partir dessa acepção, percebe-se que é exigida das partes envolvidas no “contrato” uma aceitação das regras mutuamente conhecidas, assim como as sanções previstas para possíveis transgressões de tais regras.

Particularmente, no caso das redações que constituem o *corpus* desta tese, é notoriamente sabido que há um caráter avaliativo no tocante às aptidões reveladas no processo da redação, uma vez que são de conhecimento das partes envolvidas os critérios, os tipos de textos e gêneros cobrados no evento vestibular, como se esclarecerá mais adiante neste mesmo capítulo.

4.6 Gênero Textual X Tipo de Texto

Observação muito pertinente sobre a relevância da distinção entre esses dois conceitos é realizada por Oliveira, com cuja proposta de adotar a denominação ***modo de organização do texto*** em vez de ***tipo de texto*** se concorda, nesta pesquisa, haja vista a frequente confusão (inclusive em muitos livros didáticos) que se tem feito entre “gênero” e “tipo”. Baseado nas propostas de Charaudeau e Marcuschi, Oliveira propõe que o termo “tipo” seja abolido:

Substituiríamos, portanto, o termo “tipo de texto” de Charaudeau por domínios discursivos (da terminologia de Marcuschi) e em lugar de “tipos” de Marcuschi ficaríamos com “modos” de Charaudeau, denominando-os “modos de organização do texto”, já que se trata de uma classificação predominantemente intratextual. E acrescentaríamos os quatro “modos” de Charaudeau o expositivo e o injuntivo, mantendo o enunciativo, que Marcuschi não menciona. (OLIVEIRA, 2004: 188)

Lembrando que o número de categorias, levantadas até o momento por estudiosos, não passa de nove, Oliveira (2007) mostra o seguinte quadro:

	Werlich	Fávero e Koch	Adam	Charaudeau	Marcuschi	Nossa proposta
1.Descritivo	+	+	+	+	+	+
2. Narrativo	+	+	+	+	+	+
3.Argumentativo	+	+	+	+	+	+
4. Expositivo	+	+	+		+	+
5. Injuntivo	+	+	+		+	+
6. Preditivo		+				
7. Poético			+			
8.Conversacional			+			
9. Enunciativo						+

Justificando a sua proposta, o autor afirma que sua opção ancora-se no fato de tais modos de organização do texto apresentarem em comum a intratextualidade e a universalidade. Embora admita outras possibilidades de classificação para as categorias intratextuais, além das que foram elencadas no quadro acima, Oliveira sustenta que não representariam um número muito maior que 10. O autor ainda

reflete em relação à aplicação didática de tais noções, ressaltando a importância de os professores não privilegiarem os gêneros em detrimento dos modos:

Não se pode negar que é desejável levar o aluno a produzir em determinados gêneros muito frequentes no dia-a-dia da atualidade, como *e-mails*, cartas, anúncios, classificados etc., mas continua sendo válido, paralelamente a isso, exercitá-lo no manejo dos modos, levando-o a redigir textos descritivos, narrativos e argumentativos, bem como injuntivos e expositivos. (Oliveira, 2007:90)

Concluindo o seu texto em que apresenta essa proposta, Oliveira compara o ato de aprender os modos de organização textual adaptando-os aos gêneros com o ato de aprender a tocar um instrumento conhecendo a teoria musical: “os gêneros estão para os instrumentos, assim como os modos estão para a teoria” (2007:91)

4.7 O gênero redação

Alguns autores sustentam que a redação não seria um gênero por causa das suas características estruturais, linguísticas e, sobretudo, discursivas. Para Geraldi (1998, 2003) a redação seria um não-texto pelo fato de trabalhar a escrita de forma contextualizada, porém sem função interacional. Clécio Bunzen (2006), em seu trabalho sobre a produção de texto no ensino médio, afirma que na escola não se produzem textos, mas sim redações.

Oliveira defende que a redação escolar é um gênero:

(...) **redação escolar** acaba-se tornando um gênero, que só existe na escola, e **descrição**, **narração** e **‘dissertação’** [que são em princípio modos de organização] acabam-se tornando subgêneros desse gênero. Isso, contudo, não é necessariamente um mal, dependendo de como se operacionalize. (2007:90)

Entretanto, parece que essas desconsiderações resultam de práticas pedagógicas distorcidas; se as redações não são tratadas com gêneros textuais na escola é porque esta não dimensiona os mecanismos de interlocução na sala de aula. Ainda que tais mecanismos constituam um simulacro, eles são necessários, afinal o universo escolar também o é, e quanto mais o simulacro se aproxima da realidade, mais fácil será, como ensina Oliveira (2004), a tarefa do aluno.

Se a redação é, realmente, um produto meramente escolar, é porque é através dele que as relações de ensino-aprendizagem são instauradas. Ao penetrarem na sala de aula, gêneros textuais extra-escolares transformam-se em redações, **gêneros híbridos** que se fundem para atingir um objetivo discursivo, linguístico e pedagógico.

4.8 Os gêneros a partir de Bronckart

Considerando que a perspectiva do *interacionismo sócio-discursivo* é uma linha de caráter essencialmente aplicativo ao ensino da língua materna, serão adotadas, nesta parte da tese, as teorias de Jean-Paul Bronckart, visando a fundamentar a proposta denominada *coletânea interdisciplinar*.

Bronckart, filiado confesso à psicologia da linguagem, inspirado na proposta interacionista da ação de linguagem, pensamento e consciência de Vygotsky, fundamentado da tese do “agir comunicativo” de Habermas, na interação verbal de Bakhtin, nas formações discursivas de Foucault, na idéia de linguagem como resultado da interação social e do uso, de Wittgenstein, criou o chamado ***interacionismo sócio-discursivo***. Nele, o teórico sustenta (2007) que as ações

humanas devem ser tratadas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas, considerando a linguagem como uma característica da atividade social dos homens, os quais interagem com o objetivo de se comunicar, através de atividades e ações de linguagem.

Defendendo que, numa ação de linguagem, que é, para o autor, uma *base de orientação*, o agente-produtor deve tomar um conjunto de *decisões*, afirma que a mais geral delas “consiste em **escolher**, dentre os **gêneros** disponíveis na **intertextualidade**, aquele que lhe parece o mais adaptado e o mais eficaz em relação à sua situação de ação específica” (grifos da tese, 2007:100). Assim, ao discorrer sobre a importância dos gêneros, Bronckart ressalta o *empréstimo do intertexto*:

O **intertexto** é constituído pelo conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas. (...) a organização desses gêneros apresenta-se na forma *nebulosa*, constituída por conjuntos de textos muito claramente delimitados e rotulados pelas avaliações sociais e por conjuntos mais vagos, compostos de espécies de textos para os quais os critérios de rotulação e de classificação ainda são móveis e/ou divergentes. Esses gêneros são necessariamente **indexados**, isto é, são portadores de um ou de vários valores de uso: em uma determinada formação social, um gênero é considerado mais ou menos pertinente para uma determinada situação de ação. (2007:101)

Afirma ainda o autor que, sincronicamente, essa “nebulosa de gêneros indexados” forma um tipo de “reservatório” de *modelos* textuais, a que todo agente de uma ação de linguagem deverá recorrer. Aludindo a Bakhtin (1992), lembra que, caso não existissem os gêneros e, “se não os dominássemos, e se nos fosse necessário criá-los pela primeira vez no processo de fala, e se nos fosse necessário

construir cada um de nossos enunciados, a troca verbal seria quase impossível” (2005:101).

Abordando o fator **escolha** do modelo textual a ser adotado, explica que ela se efetua num confronto de valores atribuídos pelo agente aos parâmetros de sua situação de ação e os valores atribuídos aos gêneros disponíveis no intertexto. Afirma também que essa escolha constitui uma verdadeira decisão **estratégica**, pois o gênero adotado para realizar a ação de linguagem deverá ser eficaz em relação ao objetivo visado.

Para definir os gêneros, Bronckart recorre a um outro autor:

De acordo com o que Schneuwly (1994) já sustentou, os gêneros são meios sócio-historicamente construídos para realizar os objetivos de uma ação de linguagem; em termos marxistas, são, portanto, **instrumentos**, ou *mega-instrumentos* mediadores da atividade dos seres humanos no mundo. (2007:103)

Discorrendo ainda sobre a importância dos gêneros, o autor ressalta ainda que a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental da socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas, sublinhando que o processo de adoção-adaptação tem como consequência novos exemplares de gêneros, mais ou menos diferentes dos exemplares pré-existentes. Assim, será pelo acúmulo desses processos individuais que os gêneros se modificarão permanentemente, assumindo um estatuto essencialmente dinâmico ou **histórico**.

4.9 Coletânea interdisciplinar: uma proposta

A língua nacional é disciplina por excelência da educação e da cultura.

(Abgar Renault)

Conforme já foi exposto, nesta tese, acredita-se na realização de um trabalho de produção de textos, na sala de aula, a partir de uma exploração mais produtiva de diversos gêneros textuais, como fontes intertextuais a serviço de uma argumentação mais consistente, por parte dos alunos.

Lembrando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Azeredo ressalta que é esperado que os alunos “adquiram progressivamente uma competência em relação à língua que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena do mundo letrado” (2007:102). Com efeito, afirma o estudioso que seria ingênuo crer que uma meta tão ambiciosa quanto essa poderia ser atingida tão-somente pela ação de professores de língua portuguesa e de literatura brasileira, ainda que fossem extremamente capazes e dedicados, afinal tal “competência” não se refere apenas a essas disciplinas, mas a diversas áreas do saber. Assim posto, defende-se que as habilidades de leitura e interpretação devam ser assumidas pela escola como tarefas multidisciplinares.

Pensando nisso, sugerem-se, como atividades a fim de exercitar essa tarefa, propostas de redação que adotem **coletâneas interdisciplinares**, ou seja, um conjunto de textos explorados em outras aulas, que não sejam de língua materna (geografia, história, biologia etc.), adotando-os como fontes intertextuais na construção das produções dos alunos. Dessa forma, a responsabilidade pelo fator *informatividade*, nas redações escolares, deixaria de parecer ser responsabilidade

apenas do professor de língua portuguesa e literatura, e passaria a ser de todo o corpo docente.

Por outro lado, é necessário também que se derrube o mito de que escrever bem é um “dom” que somente alguns privilegiados possuem; escrever com competência é consequência de um processo que pressupõe dedicação e orientação e, por que não dizer, **exercício**. Os próprios professores, a grande maioria afastada das universidades e dos cursos de extensão, também deveriam realizar exercícios de produção de textos, colocando-se, de vez em quando, no lugar dos seus alunos, quem sabe assim recordariam a “dor e a delícia” de ser aluno...

5 ANÁLISE DO CORPUS

5.1 Algumas considerações

Conforme foi sustentado, esta tese advém da inquietação da autora face à inapropriação do conceito de intertextualidade e à aplicação de tal elemento, ora deficiente(s), ora inadequada(s), evidenciadas na seguinte situação discursiva: o concurso de vestibular da UERJ de 2006. Vale lembrar que essas redações são de diferentes autorias - candidatos oriundos da escola pública e da privada.

Não se pretendeu, nesta tese, trabalhar com produções que representassem um grupo social em particular. Sabe-se, entretanto, que a UERJ, por ser uma instituição pública e bem conceituada, é muito procurada pelos vestibulandos de todas as procedências, o que tornou, sem dúvida alguma, o *corpus* desta pesquisa um material muito rico para este estudo.

A percepção do problema aqui investigado ocorreu durante a análise de 200 redações, das quais, após várias triagens, foram selecionadas 35. O critério de seleção consistiu nas seguintes tarefas: identificar os gêneros textuais acionados como intertextos; escolher algumas redações que ilustrassem cada intertexto identificado e reproduzir a ocorrência da intertextualidade identificada nessas produções, em forma de fragmentos, a fim de que o trabalho não ficasse muito extenso.

O *corpus* de análise apresentará a seguinte configuração: 3 redações reproduzidas na íntegra (*escaneadas*) e 33 fragmentos digitados com a grafia original (2 desses fragmentos pertence a uma das redações reproduzida integralmente), donde se conclui que, efetivamente, serão estudadas 34 produções.

A fim de que seja identificado o contexto de cada fragmento aqui transcrito, as 31 redações, apresentadas neste capítulo parcialmente, constarão nos **ANEXOS** desta pesquisa também.

Analisar-se-á, portanto, esse *corpus*, partindo-se da gênese deste estudo: os gêneros textuais evocados pelo intertexto, manifestos nessas produções. Posteriormente, serão aplicadas as teorias a respeito de intertextualidade, avaliando-se, finalmente a pertinência das ocorrências aqui apresentadas, considerando-se a situação discursiva que envolve o evento *Vestibular*.

Faz-se necessário, ainda, destacar algumas orientações presentes no *Manual do Candidato*, concernentes às expectativas da instituição (UERJ), na prova de *Língua Portuguesa Instrumental com Redação*, quais sejam:

Orientação Geral:

O estudo da Língua Portuguesa, no ensino médio, deve partir do enfoque da linguagem em seu valor instrumental, ou seja, como garantia do desenvolvimento de nossa capacidade de comunicação, de compartilhamento de sentidos no dia-a-dia como agentes sociais. Logo, considerar que a língua funciona por meio de textos, em situações concretas de interação – não por meio de palavras e frases isoladas ou descontextualizadas-, é de importância fundamental para a eficácia comunicativa. Só assim torna-se possível compreender que é no texto que a gramática de fato atua e que ela representa, na verdade, a língua em uso.

Este programa está organizado com base no pressuposto de que a competência lingüística – a compreensão e a **produção proficiente de textos** – está diretamente condicionada pela maneira como somos capazes de perceber o que é gramática: um conjunto de elementos que estabelecem relações entre si, causando sentido e organizando a trama textual. Essa é a nossa aposta... esse é o nosso desafio: **avaliar a compreensão e o uso da gramática para além dos limites da frase, partindo de necessidades práticas de leitura e interpretação de textos... de produção escrita ... práticas comunicativas de interação com o outro que caracterizam e definem nossa humanidade.** (grifos deste estudo)

As orientações do manual prosseguem e, mais adiante, encontram-se as seguintes observações especificamente relacionadas à prova de redação:

O Exame Discursivo de Língua Portuguesa Instrumental com Redação será desenvolvido a partir de um recorte temático definido, tendo por suporte uma coletânea, que incluirá textos da Literatura Brasileira representativos de nossa cultura. A Redação, como parte integrante deste exame, exigirá a defesa de um posicionamento crítico do candidato em relação ao tema indicado, por meio da elaboração de um texto argumentativo em registro formal. Nesse processo, serão observados os aspectos de construção dos argumentos e do texto.

Finalmente, no programa das provas, o manual evidencia as habilidades e competências que serão avaliadas na Redação do exame:

Competência na produção textual, comprovando capacidade de organização do pensamento e uso eficaz do registro culto

- . Conhecimento da gramática descritiva na dimensão do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua
- . Habilidade de leitura e interpretação como reconstrução de textos em diferentes níveis.

Parece claro que a comprovação da capacidade de organização do pensamento dependerá da competência de leitura e interpretação dos textos por parte do candidato, o qual, por sua vez, deverá demonstrar a sua habilidade argumentativa, na defesa de seu ponto de vista, através do registro formal da língua. Evidencia-se também, nesse manual, que a instituição filia-se à concepção de que as práticas de leitura, interpretação e produção de textos são práticas comunicativas de “interação com o outro”. Nessa direção, também se defende, nesta tese, a concepção de texto escrito como ação intelectual que implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas. Como Irandé Antunes (2004:45) afirma, “numa inter-relação (ação entre), o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também: a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro, e toda decisão leva em conta essas condições”.

Nesse sentido, pode-se conceber que a escrita é tão dialógica e tão negociável quanto a fala, existindo também, numa produção de texto para o

vestibular, uma inter-relação, pois as intenções pretendidas são expostas, como vimos nos comandos da prova de redação:

Para elaborar sua redação, além dos textos anteriores, considere os que se seguem com novos pontos de vista sobre o tema *Acomodação e Transgressão*. Lembre-se, porém, de que o objetivo da apresentação desses textos é oferecer a você subsídios para o desenvolvimento de suas idéias. Sua redação deverá demonstrar elaboração própria (Exame Discursivo, UERJ, 2006:7)

Todos os textos desta prova problematizam duas diferentes possibilidades de nos posicionarmos frente aos condicionamentos que nos são impostos pela vida em sociedade: *acomodação* ou *transgressão*.

Redija um texto que apresente, com clareza, um situação diante da qual, freqüentemente, costumamos nos calar e desenvolva os argumentos necessários para defender a idéia de que, frente a tal situação, é que deveríamos, justamente, levantar nossa voz.

Para o cumprimento dessa tarefa, seu texto – de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas – deve:

- ter estrutura argumentativa completa;
- ser redigido em língua culta padrão. (Exame Discursivo, UERJ, 2006: 8)

A propósito dessa inter-relação, leia-se E. Ruiz (2001:28):

Os problemas de produção surgem a propósito da atividade inerente a todo processo de produção do texto, que ela se dê simultaneamente, ou que de modo intrínseco à gênese do texto (pela interferência do *outro*, constitutiva do seu *eu* que escreve, que lê o próprio texto enquanto produz) quer ocorra em um momento posterior e diverso da gênese textual (pela atuação do *eu* que lê o próprio texto, por ele dado como acabado, ou pela interferência de um *outro*, que lê o texto do *eu*).

Na situação analisada nesta tese, a redação de vestibular, há quem seleciona o que vai ser dito a partir daquilo que foi pedido para se dizer, ou seja, o candidato deve escrever o texto de acordo com o que foi solicitado (tema), obedecendo às orientações da prova, apresentadas anteriormente.

Antes de se analisar o *corpus*, será apresentada, no próximo subtítulo, uma retrospectiva do ano em que as redações foram realizadas, a fim de trazer à memória o contexto no qual estavam inseridos os candidatos ao Vestibular 2006 da UERJ.

5.2. Ano de 2005: uma breve retrospectiva



Como foi visto na proposta da redação, solicitou-se que os candidatos escrevessem um texto apresentando uma situação diante da qual se devesse tomar uma atitude em vez de silenciar, por isso, antes de se iniciar a análise do *corpus*, julgou-se necessário lembrar alguns fatos que figuraram na mídia no ano em que ocorreu o exame de vestibular. Para tal, recorreu-se à *internet*, realizando-se buscas em alguns *sites*, dos quais se destacaram, para este capítulo, algumas notícias muito citadas nas redações analisadas. Nessa busca, priorizaram-se textos

publicados em jornais e revistas (especialmente a *Veja*, revista muito vendida no Rio de Janeiro), visto que esse tipo de material normalmente é adotado por professores como material informativo nas aulas de redação.

A) A última edição do ano de 2005 da revista *Veja* fez uma retrospectiva dos principais fatos do ano.



(Edição 1937 . 28 de dezembro de 2005)

A história como um dos períodos em que o Brasil assistiu à mais alucinante sucessão de escândalos de desvio do dinheiro público. Em sete meses, a soma dos valores envolvidos nas denúncias já supera 1 bilhão de reais, três CPIs foram instaladas no Congresso, dois deputados federais tiveram seus mandatos cassados e outros cinco renunciaram para escapar do mesmo destino. Três presidentes nacionais de partidos abandonaram o cargo, diretorias de estatais tiveram de ser trocadas de alto a baixo e o governo Lula, o principal alvo das acusações, viu seus índices de popularidade despencar.



Em 2005, catástrofes naturais de grandes proporções serviram para colocar um pouco de humildade na soberbia humana. A tecnologia moderna, usada para dobrar a natureza em benefício do homem, revelou-se impotente diante das forças geológicas e climáticas. De várias formas, fenômenos naturais foram agravados pela ação humana. Causado por um terremoto no fundo do oceano, um “tsunami” devastou o litoral de sete países asiáticos, matando 225 000 pessoas, na virada do ano. Foi, de longe, o mais letal da história. O que destruiu Lisboa, em 1755, matou 100 000 pessoas. O grande número de vítimas é o resultado da ocupação desenfreada e do desmatamento nas regiões costeiras no sul da Ásia (acima, o avanço da onda gigante em Phuket, na Tailândia). A devastação causada pelo furacão Katrina, que varreu o sul dos Estados Unidos e forçou a evacuação de Nova Orleans, em agosto, foi ampliada pela ocupação e destruição dos mangues que protegiam a costa americana.



Em 2005, a Floresta Amazônica começou a morrer. Não se trata ainda de uma condenação irreversível. Mas o mal crônico que está asfixiando o ecossistema já passou do ponto em que seu metabolismo possa recuperar a exuberância do passado. A comparação mais didática é enxergar a mata como uma pessoa cujo

coração foi salvo pela revascularização por pontes de safena não antes, porém, de parte do músculo cardíaco ser destruída. Mantido o atual ritmo de devastação e de mudanças climáticas, dentro de meio século o que hoje é o maior e mais rico ecossistema do planeta pode estar totalmente desfigurado. A Amazônia não é apenas um bosque fechado e cortado por uma malha de rios. É um organismo vivo em que, como as células do corpo humano, cada ser exerce um papel diferenciado e interconectado. O solo depende das árvores, que não vivem sem os rios, onde nadam os peixes, que se alimentam dos frutos das árvores, que são polinizadas pelos insetos que se escondem no solo... São inúmeros e interligados os ciclos da vida na Amazônia. Isoladamente, cada um deles tem alto poder de regeneração, mas, quando a agressão ambiental corta os dutos entre diferentes nichos, a vida começa a ficar mais pobre, a floresta entra no lento mas inexorável processo de morte.



Em seu quinto ano de mandato, o presidente americano George W. Bush enfrentou as maiores provações desde que assumiu o poder – mas seu projeto de construir uma democracia no Iraque deu passos importantes. Em outubro, os iraquianos aprovaram a nova Constituição. Na quinta-feira 15, eles foram às urnas para escolher o primeiro Parlamento depois da queda da ditadura de Saddam Hussein – experiência praticamente inédita de eleição livre no mundo árabe. A insurreição e o terrorismo continuam a colocar em risco as conquistas democráticas e ameaçam mergulhar o país numa guerra civil – a guerra no Iraque já matou mais de 2 000 americanos e 30 000 iraquianos –, mas a participação maciça na eleição de sunitas, a etnia que perdeu o poder com a queda de Saddam, abre a perspectiva de tempos melhores. As eleições no Iraque deram alento ao governo de Bush, cujo índice de popularidade desceu a 37% em novembro, quase um terço da aprovação que o presidente desfrutou logo após os atentados terroristas de 2001.

Ben Curtis/AP



Saddam Hussein responde, em tribunal iraquiano, pelo massacre de 150 xiitas em 1982: a primeira de uma extensa lista de acusações contra o ditador deposto pelos americanos

B) Algumas capas da revista Veja, divulgando acontecimentos aludidos recorrentemente nas redações:

18 / 05

O fio da meada

Revelação: VEJA publica o conteúdo de uma fita em que Maurício Marinho, chefe de departamento nos Correios, aparece recebendo propina de empresários em nome do presidente do PTB, Roberto Jefferson.

Reações: Marinho disse que estava sendo vítima de uma "armação" e eximiu Jefferson de culpa. O então ministro da Casa Civil, José Dirceu, esbravejou: "Esse é um governo que não rouba e não deixa roubar".

Confirmação: em depoimentos ao Ministério Público, funcionários dos Correios, incluindo Maurício Marinho, confirmam as denúncias. Toda a diretoria da empresa é afastada.



25 / 05

O escândalo do IRB

Revelação: VEJA revela que a pressão de Roberto Jefferson para obter mesadas de 400 000 reais para o PTB no Instituto de Resseguros do Brasil havia levado o presidente da instituição, Lídio Duarte, a pedir demissão.

Reações: em depoimento à Polícia Federal, Lídio Duarte nega ter sido pressionado por Jefferson. Seu advogado classifica a reportagem de "fantasiosa". Roberto Jefferson afirma: "Achei que na entrevista a VEJA ele (Lídio Duarte) estava um pouquinho alterado. Bebida...".

Confirmação: VEJA divulga a fita da entrevista em que Lídio Duarte confirma tudo. Toda a diretoria do IRB é afastada. **01 / 06**



O homem-bomba

Revelações: Jefferson, em entrevista à Folha de S.Paulo, fala pela primeira vez sobre o mensalão – propina paga a deputados da base aliada. Diz que Delúbio Soares, então tesoureiro do PT, é o operador do esquema. Na mesma edição, o senador Fernando Bezerra revela que recebeu denúncia de uma licitação fraudada nos Correios, armada pelo PT e PTB.

Reação: líderes do PT, PP e PL ameaçam processar Jefferson.

Confirmações: a descoberta de uma lista de sacadores das contas de Valério, que incluía 31 parlamentares, e os contratos milionários do empresário com o governo mostram que o mensalão estava longe de ser uma ficção.



08/06

Os cupins do PT

Revelações: VEJA mostra que fiscais do Ibama de Mato Grosso, presos em operação da PF sob a acusação de receber propinas de madeireiros, agiam com o intuito de arrecadar fundos para a campanha do PT à prefeitura de Cuiabá. A revista também relata o empenho do governo em tentar barrar a criação da CPI dos Correios.

Reações: o governo nega a intenção de obstruir as investigações. O PT sugere que o escândalo do Ibama é um caso isolado.

Confirmações: Lula chega a empenhar-se pessoalmente para impedir a instalação das CPIs. Na edição seguinte, VEJA revela que também madeireiros do Pará doaram dinheiro a petistas em troca de um selo que autorizava a derrubada de árvores.



15/06

O homem da mala

Revelação: na semana em que VEJA ouviu de nove fontes a confirmação de que o mensalão existiu, Jefferson aponta o empresário Marcos Valério como o encarregado de fazer os pagamentos aos deputados e diz que o dinheiro provém de empresas e estatais.

Reação: Marcos Valério declara a VEJA: "Todas as acusações que o deputado me imputou são mentirosas".

Confirmações: quando a movimentação bancária de Valério é destrinchada pelas CPIs, constata-se que ao menos sessenta pessoas, todas ligadas a políticos, sacaram cerca de 60 milhões de reais de suas contas. A CPI também detecta indícios de que dinheiro do Banco do Brasil abasteceu o valerioduto.



22/06

A agenda da secretária

Revelação: VEJA publica a agenda de Fernanda Karina Somaggio, a ex-secretária de Marcos Valério que revelou que o ex-patrão viajava constantemente para Brasília após sacar vultosas somas em dinheiro e guardá-las em malas. A agenda atesta a proximidade do empresário com petistas como Delúbio Soares e Silvio Pereira, além dos deputados João Paulo Cunha e José Mentor.

Reação: Valério tenta desqualificar a ex-secretária dizendo que ela tentou extorquir-lo.

Confirmação: a quebra do sigilo bancário de Marcos Valério revela os saques descritos por Karina.



06/07

A versão do caixa dois

Revelação: VEJA publica documento confirmando que, em 2003, Valério foi avalista de um empréstimo assinado entre o PT e o banco BMG, no valor de 2,4 milhões de reais. É a primeira prova material das ligações escusas de Valério com o PT.

Reação: antes da publicação do contrato, José Genoíno, cuja assinatura consta do documento, havia negado a operação.

Conseqüências: em uma operação orquestrada, Delúbio dá entrevista à TV dizendo ter pedido a Valério que contraísse empréstimos bancários para ajudar petistas e aliados a pagar dívidas de campanha. Valério confirma a história e Lula a endossa, em entrevista dada em Paris. Está montada a versão do caixa dois.



13/07

Caso Lulinha e o dólar na cueca

Revelações: VEJA mostra que a Gamecorp, empresa de Fábio Luis da Silva, filho de Lula, recebeu 5,2 milhões de reais da Telemar. Na mesma semana, um assessor do deputado José Guimarães (PT-CE), irmão de José Genoíno, é pego com 100 000 dólares na cueca.

Reações: antes da publicação da reportagem, o Planalto vaza a informação para os jornais, como se a operação fosse normal. Guimarães diz que o episódio da cueca visa a atingir Genoíno.

Conseqüências: no caso de Lulinha, nenhuma. Já no caso da cueca, Genoíno caiu e o MP concluiu que os dólares eram uma propina que Guimarães receberia por ter intermediado um financiamento entre um consórcio de energia e o Banco do Nordeste do Brasil.



03/08

O amigo Bob

Revelação: VEJA revela que Roberto Marques, amigo, assessor informal e espécie de secretário de Dirceu, foi autorizado por Marcos Valério a sacar 50 000 reais das contas da agência SMPB. A autorização para o saque foi, mais tarde, transferida para Luiz Carlos Mazano, motorista da corretora Bonus-Banval, acusada de ser uma lavanderia do PT.

Reação: Dirceu negou que seu amigo tenha sido autorizado a fazer o saque.

Confirmação: Marcos Valério confirma à Polícia Federal que o nome de Roberto Marques fazia parte da sua lista de sacadores e diz que a determinação para incluí-lo partira de Delúbio Soares.



17/08

Duda confessa

Revelação: em depoimento à CPI dos Correios, o publicitário Duda Mendonça admite ter recebido 10,5 milhões de reais de caixa dois como pagamento por serviços prestados ao PT em 2002 – o que inclui a campanha presidencial. O dinheiro, afirma Duda, foi depositado pelo partido em contas no exterior, por orientação de Valério.

Reação: em pronunciamento na TV, Lula diz que o PT e o governo, "onde erraram, devem desculpas". Ele mesmo não as pede.

Conseqüência: logo após o episódio, Duda perde as contas de publicidade da Secretaria de Comunicação do governo. No início de dezembro, porém, o governo renova o contrato do publicitário com a Petrobras.



Chris Hondros/Getty Images



Menina iraquiana coberta com o sangue dos pais, mortos por soldados americanos por não terem parado numa barreira: erro numa tentativa de evitar atentados com carros-bomba

Michel Spinglers / AP



Bombeiros apagam o fogo de carro em Paris, em novembro: a revolta que destruiu 9 000 veículos em 280 cidades revelou a dificuldade em integrar à sociedade francesa filhos de imigrantes árabes e africanos

Veja Essa

...Lula afundou,...

Soterrado pela lama da corrupção e pelos baixos índices de popularidade, o presidente falou muito e explicou pouco



"Eu me sinto traído."

Em discurso em cadeia nacional de TV, um dia depois de o marqueteiro Duda Mendonça confessar que recebeu dinheiro de caixa dois do PT em uma conta no exterior (agosto)

ANTES DO DILÚVIO

"Diga ao Roberto Jefferson que sou solidário a ele. Parceria é parceria. Tem de ter solidariedade."

Em defesa do então aliado do PTB que, acusado de comandar um esquema de corrupção nos Correios, viria a se tornar o homem-bomba de seu governo (maio)

"Olha para a minha cara para ver se eu estou preocupado."

Respondendo a pergunta de jornalistas sobre se a criação da CPI dos Correios o preocupava, sem saber quanto ela ainda iria preocupá-lo (maio)

A DESGRAÇA DA MENTIRA

"O PT fez, do ponto de vista eleitoral, o que é feito no Brasil sistematicamente."

Sugerindo que o caixa dois não era nada de mais, em entrevista dada em Paris (julho)

"Não posso admitir que companheiros, em nome da facilidade, comecem a terceirizar campanha financeira de um partido. Por isso eu acho que fui traído por todos os que fizeram essa prática condenada pelo PT e pela sociedade brasileira."

Mudando de opinião sobre o caixa dois, em entrevista ao programa Roda Viva (novembro)

"A desgraça da mentira é que, ao contar a primeira, você passa a vida inteira contando mentira para justificar a primeira que contou."

Pensando alto (entrevista de Paris)

A ÉTICA SOU EU

"Ninguém neste país tem mais autoridade moral e ética do que eu para fazer o que precisa ser feito."

Na abertura de um congresso em Goiás (junho)

"Se tem um governo que tem sido implacável no combate à corrupção, desde o primeiro dia, é o meu governo."

Em pronunciamento à nação (junho)

...o nariz dos petistas cresceu,...



"A minha esposa foi ao Banco Rural tratar de uma conta da TVA."

João Paulo Cunha, ex-presidente da Câmara dos Deputados (PT-SP), justificando a ida de sua mulher ao banco, antes de ficar provado que ela havia sacado, em seu nome, 50 000 reais do valerioduto (julho)

"Trata-se de um homônimo."

Professor Luizinho, deputado (PT-SP), negando que o José Nilton dos Santos que aparecia na lista de sacadores do valerioduto fosse seu assessor, pouco antes de ser obrigado a admitir que era (julho)

"Assinei sem ler."

José Genoíno, então presidente do PT, admitindo o que negara horas antes: que havia sido avalista de um empréstimo de 2,4 milhões de reais feito por Marcos Valério ao PT (julho)

"O nome de Roberto Marques foi indicado por Delúbio Soares (...).

Posteriormente, Delúbio solicitou que o nome fosse substituído pelo de Luiz Carlos Mazano."

Marcos Valério, em depoimento à Polícia Federal, declarando que Bob Marques foi, sim, autorizado a sacar dinheiro de suas contas (setembro)

c) Outros fatos pesquisados na *internet* (www.noticias.terra.com.br) também aludidos nas redações.



O **furacão Katrina**, que desabou sobre o litoral americano do Golfo do México no fim de agosto, colocou à prova a dispendiosa estrutura montada pelo governo de George W. Bush para ser acionada em situações de emergência. Mais de 1 300 pessoas morreram. Em Nova Orleans, na Louisiana, a tragédia já era anunciada: a cidade fica abaixo do nível do Rio Mississippi e do Lago Pontchartrain e é protegida por uma rede de diques. O furacão fez a água ultrapassar as barreiras e inundar 80% de Nova Orleans (na foto acima). O volume de água nas ruas da cidade era suficiente para abastecer São Paulo por dois meses. Durante dias, as equipes de resgate não deram conta de socorrer milhares de pessoas – na maioria negros e pobres – refugiadas em estádios ou isoladas em suas casas. A intensidade do Katrina trouxe à tona um dos perigos do aquecimento global. Em 2005, estudos científicos mostraram que os furacões são cada vez mais freqüentes (a média anual aumentou de cinco para 7,8 no Atlântico) e potentes, devido ao aquecimento global, para o qual contribui a emissão de gases poluentes.d) O Globo publicou um trágico episódio, ocorrido no Rio de Janeiro, cerca de duas semanas antes do vestibular.

Barbárie no Rio de Janeiro



Em 2005, ataque ao ônibus 350 deixou cinco mortos e 16 feridos
(O Globo e O Globo Online 01/12/2005)



RIO - Em 29 de novembro de 2005, o incêndio no ônibus 350 (Passeio-Irajá), na Penha, chocou a opinião pública. Na barbárie, cinco passageiros morreram - entre eles um bebê de 1 ano - e outras 16 pessoas sofreram queimaduras graves. Os traficantes jogaram gasolina nos passageiros, atearam fogo e impediram que o motorista do veículo abrisse a porta traseira para que as pessoas pudessem sair.

Os bandidos interceptaram o ônibus, pouco depois das 22h, na esquina das ruas Irapuá e Guaporé. Quando o motorista parou, um jovem com uma garrafa plástica nas mãos pulou a roleta, jogou gasolina no corredor do ônibus e nos passageiros. Ao mesmo tempo, um outro criminoso tirava o motorista à força do veículo. Alguns passageiros escaparam com o corpo em chamas e saíram correndo pela rua.

5.3 Gêneros Textuais evocados pelo intertexto

Apesar da recomendação de se utilizarem os textos da prova somente como subsídios para o desenvolvimento do tema, devendo-se apresentar elaboração própria na redação, constatou-se uma recorrência de intertextualidade com a coletânea apresentada na prova de Redação, que, como se mostrou no capítulo 1, adotou dois gêneros textuais **a notícia** (o anônimo na Praça Celestial, em Pequim) e **o poema** (*No caminho com Maiakóvski*). Por outro lado, os textos do gênero **conto**, da prova de Língua Portuguesa Instrumental (**O arquivo** e **Cavalos selvagens**), não foram adotados como textos-base de intertextualidade nas provas dos candidatos.

Apesar de se partir do pressuposto de que os textos sempre recorrem a outros textos, esta análise não pretende fazer um rastreamento de todas as possíveis ocorrências de intertextos nas redações analisadas, o que se pretende é discutir, principalmente, a eficiência e/ou adequação da fonte evocada (gênero textual), através desse recurso, na situação discursiva em tela: a prova de redação do vestibular.

5.3.1 A notícia

A notícia, sem dúvida alguma um gênero relevante para o fator informatividade, foi, como era de se esperar, significativamente usada como intertexto nas redações. Embora a informatividade não seja objeto deste estudo, é importante sublinhar que esse fator se materializa por meio da intertextualidade.

Esse gênero normalmente é apresentado nas escolas como um puro registro dos fatos, ou seja, um texto sem “opinião”, que tem a exatidão como elemento-chave. Dificilmente é discutido com os alunos que vários fatos descritos com exatidão possam ser justapostos de maneira tendenciosa e que suprimir ou inserir uma informação, no texto, pode alterar o significado da notícia. Define-se, usualmente, a notícia, como um gênero tipicamente jornalístico, com um *lead*¹³, cuja função é informar sobre um novo acontecimento, despertando o interesse do público-alvo.

É importante também se fazer aqui uma referência à reportagem, um gênero, assim como a notícia, tipicamente jornalístico, que também se apresenta com a função de informar sobre um acontecimento - embora nele, quase sempre, seja possível perceber a opinião ou a interpretação do repórter sobre o assunto. É provável, portanto, que os intertextos aqui mostrados também pertençam ao gênero

¹³ O *lead* (ou, na forma aportuguesada, *lide*) é, em jornalismo, a primeira parte de uma notícia, geralmente posta em destaque relativo, que fornece ao leitor a informação básica sobre o tema com o objetivo de suscitar o seu interesse. É uma expressão inglesa que significa “guia” ou “o que vem a frente”. Na teoria do jornalismo, as seis perguntas básicas do *lead* devem ser respondidas na elaboração de uma matéria; São elas: “O quê?”, “Quem?”, “Quando?”, “Onde?”, “Como?”, e “Por quê?”. O *lead*, portanto, deve informar qual é o fato jornalístico noticiado e as principais circunstâncias em que ele ocorre.

reportagem ou a outros gêneros que constituem o domínio jornalístico (editoriais, crônicas, entrevistas, etc.).

Eis algumas ocorrências:

(1) “(...) O ser humano sempre procura ter liberdade de expressão e democracia. A Luta por estas idéias é comum, pois, temos que viver livres e por isso acontecem protestos quando estamos sendo reprimidos, como **o chinês diante de um coluna de tanques na Praça Celestial, ou o movimento dos Caras Pintadas na época do Presidente Collor...**” (Texto sem título: 2º. parágrafo)

(2) “O atual cenário brasileiro é um belo exemplo de uma situação que costumamos nos calar, mas devíamos levantar nossa voz, e pedir várias explicações. A crise sobre corrupção, **caixa-dois, ‘Valerioduto’ e afins envolvendo pessoas ligadas ao PT e ao Presidente Lula é algo gravíssimo (...)** Há pouco tempo houve o Collor, que acabou com o impeachment do mesmo; casos envolvendo a compra de deputados para aprovar o projeto de reeleição de Fernando Henrique; e o mais novo, o Mensalão, envolvendo **Roberto Jeferson e José Dirceu..**.” (Texto intitulado ‘Fala Brasil!’: partes do 1º. e o 2º. parágrafos)

(3) “(...) Nós só temos um policiamento ineficaz e burocrata, onde faltam equipamentos e preparo (...) **Passageiros de um ônibus são queimados vivos, recebendo cinco linhas em nosso jornal mas é escândalo no exterior.**” (Texto sem título sobre a cidade do Rio de Janeiro: frases do 2º. parágrafo)

(4) “ (...) É lamentável, que nada façamos ao sabermos **de suas maletas, ou mesmo cuecas, recheadas de dinheiro; ou do crescimento de suas contas bancárias** abastecidas pelo suor de nossos trabalhadores.” (Texto intitulado *Brasil-inércia*: parte do 3º. parágrafo)

5) “Nos últimos seis meses, o caos político tomou conta de nosso país. **Denúncias de corrupção, lavagem de dinheiro, caixa-dois e tantas outras práticas ilícitas assolam o Brasil. Ante o ensejo político em que se encontra o Congresso Nacional**, estranha-se o fato da inexistência de movimentos e manifestações de estudantes, classe que historicamente fez muito por esta nação e que hoje está fadada ao abandono.” (Texto intitulado *Estudantes do Brasil, uni-vos!*: 1º. parágrafo) [grifos da tese]

No fragmento 1, além da relação intertextual com a notícia usada na coletânea sobre o chinês protestando na Praça Celestial (alusão recorrente nas redações analisadas), há, como no fragmento 2, referências a fatos que figuraram na mídia, em geral, envolvendo políticos brasileiros. O reconhecimento dessas relações intertextuais, portanto, ocorre facilmente, sendo maior a *mediação*, pois os participantes (candidato e corretores) certamente têm conhecimento desses fatos.

No fragmento 3, cita-se um crime ocorrido em um ônibus no Rio de Janeiro, que teria, segundo o seu autor, ocupado apenas “cinco linhas” de um jornal. Tal citação funciona como um argumento (exemplificação) em defesa da tese defendida pelo candidato, que é a seguinte: “a sociedade está cada vez mais anestesiada com as barbáries que fazem parte de um cotidiano de estresse e paranóia” (última frase do 1º. parágrafo do referido texto). O texto-base desse intertexto, de acordo com o próprio autor, teve pouca divulgação (o que, na realidade, não procede, pelo menos nos jornais e telejornais do Rio de Janeiro), além disso, como o fato ocorrera pouco tempo antes da prova, tal citação seria facilmente reconhecida pelos interlocutores desse texto.

Pode-se concluir, então, que o fato de faltarem informações mais precisas sobre esse texto de jornal, em princípio, não constituiria um problema, já que seria facilmente recuperado pelos corretores. Entretanto, de acordo com Koch e Travaglia (2000), a intertextualidade implícita, além de ser, geralmente, mais difícil de se

identificar, não é sempre adequada a textos como esse, em que está sendo, também, avaliado o grau de informatividade que o candidato elenca em sua produção. Ainda que se tenha reconhecido o texto, o candidato não deixou claro o seu conhecimento acerca do evento, na medida em que não foi capaz de descrever a notícia com mais detalhes.

O fragmento 4, que faz parte de um texto repleto de intertextualidades de diferentes gêneros (e, por isso, será analisado posteriormente na íntegra), também adotou a intertextualidade de conteúdo implícita, porém facilmente recuperada, haja vista a repercussão que os fatos nele elencados tiveram em todo país, sendo, inclusive, excessivamente denunciados pela mídia. Nesse caso, esses intertextos apresentavam um certo desgaste, sendo por isso adequadas as alusões indiretas utilizadas, numa sequência em que ocorre uma interlocução com os destinatários, com os quais o locutor estabelece uma relação de cumplicidade: *“é lamentável que nada **façamos...**”*.

O recurso desse tipo intertextualidade – implícita – também foi pertinente no fragmento 5, visto que a produção e recepção de um texto dependem do conhecimento que os participantes têm de outros textos, que ocorre por meio da *mediação*. Nele, o candidato refere-se a vários intertextos, também bastante explorados pela mídia e, conseqüentemente, conhecidos pelos destinatários desse texto.

5.3.2 A poesia

Verificou-se que a poesia, como fonte e intertextualidade, foi quase ausente no *corpus* analisado, salvo, nos casos de “colagem” do poema que foi apresentado na coletânea (*No caminho com Maiakovski*).

A poesia é uma manifestação que transcende o nível referencial da linguagem. Por ser um texto construído por vários recursos estilísticos, sobretudo pelo uso intensivo de metáfora, a poesia parece provocar um afastamento dos leitores mais familiarizados com uma linguagem mais referencial. Além disso, sabe-se que os alunos, sobretudo os do pré-vestibular, são orientados pelos professores a usarem, nas redações, uma linguagem preferencialmente denotativa, evitando as metáforas, o que, em princípio, pode explicar a inexpressiva ocorrência de intertextualidades relacionadas a poesias.

No entanto, a evocação desse gênero – particularmente nessa prova, cuja proposta incentivava o candidato a “soltar a sua voz” - seria muito oportuna; nada mais adequado do que se apropriar de textos poéticos para escrever sobre sentimentos sufocados, já que o binômio apresentado na prova era provocativo: transgressão X acomodação. Indubitavelmente, no desenvolvimento do tema dessa redação de vestibular, o texto literário, sobretudo o poético, poderia ter sido mais explorado, sendo um recurso intertextual muito eficiente, na construção de argumentos de autoridade, em defesa das teses dos candidatos (como se verá no fragmento 8).

O fato de a poesia ser uma manifestação que transcende o nível referencial da linguagem, em princípio, explica a sua pouca incidência como fonte de intertextualidade, nas produções vestibulandas, contudo, há outros fatores

relacionados ao trabalho realizados nas escolas que concorrem para isso. A pesquisadora Ligia Chiappini (1998), em um estudo sobre o aprendizado e a escrita de textos, ressalta que o texto poético não tem tido um lugar merecido, no ensino brasileiro, uma vez que se faz pouco presente na sala de aula (e quando isso acontece, é de maneira ineficaz). Trabalhar com poesia não deve ser uma atividade subordinada a fins didáticos apenas, mas, principalmente, à sensibilização, à fantasia e à fruição do aluno. Todavia, frequentemente, esse gênero discursivo figura nos livros didáticos atrelado a atividades e exercícios, como pretexto para levar alunos a discutirem conteúdos gramaticais e ortográficos, deixando de lado o valor literário que o texto, prioritariamente, possui.

No levantamento das ocorrências desse intertexto, registraram-se as seguintes:

6) *“Pois a realidade é que **‘eles conhecem nossos medos, arrancam-nos a voz da garganta. E já não podemos dizer mais nada’**.”* (Texto sem título: final do 3º. parágrafo)

7) *“Um poeta uma vez cantou **‘se o mundo é mesmo parecido com o que vejo prefiro acreditar no mundo do meu jeito’**. Às vezes, mesmo que para o nosso conforto alívio, preferimos não ver certas coisas e nos calar...”* (Texto sem título: 1º. parágrafo)

8) *“Cabe ainda ressaltar, que, infelizmente, continuamos a fechar os olhos para a miséria dos sem-oportunidades nas ruas, enquanto eles padecem de **‘morte severina’**. (...)Eles sonham com uma possível **Passárgada** neste país em que **o bicho continua sendo o homem...**”* (Texto intitulado *Brasil-inércia*: parte do 4º. parágrafo) [grifos da tese]

No fragmento 6, usou-se a intertextualidade implícita. Nesse caso, é fácil a sua recuperação já que o texto-base fora usado na prova. Conforme já foi dito, o fato de a fonte de tal intertextualidade fazer parte da coletânea compromete a argumentação do texto, revelando ausência de contribuição pessoal na abordagem do tema proposto, por parte do autor da redação.

No fragmento 7, embora haja uma atribuição da autoria do texto a um suposto “poeta”, não é um caso de intertextualidade explícita, pois a fonte não foi esclarecida. Há, no entanto, uma pista de que o “poeta” a quem pertence tal texto é um cantor, ainda que sua identidade não tenha sido (intencionalmente ou não) revelada.

Na realidade, esse exemplo de intertextualidade tem como texto-base uma letra de música – texto que alguns teóricos classificam como poema-canção¹⁴. Mesmo não se considerando importante a identificação do seu autor - por se tratar de música e ser, portanto, um texto mais ouvido do que lido -, a citação apresenta marcas linguísticas da primeira pessoa (*vejo, prefiro e meu*), por isso a compreensão plena dessa intertextualidade pode estar muito relacionada com o autor-intérprete dessa música (o cantor e compositor de música popular, sobretudo *rock*, Renato Russo¹⁵). Assim, infere-se que o efeito desejado pelo candidato, ao usar esse intertexto, pode ficar comprometido, se os corretores não reconhecerem o texto-base e o respectivo autor, cuja obra possui diversas composições que poderiam, a seu turno, dialogar com o tema da redação.

¹⁴ No subtítulo 5.3.4. **As letras de música**, deste capítulo, essa classificação será analisada.

¹⁵ **Renato Manfredini Júnior** (1960 - 1996), mais conhecido como **Renato Russo**, foi um cantor, compositor e músico brasileiro, membro da banda Legião Urbana e do Aborto Elétrico. É considerado um dos grandes compositores do rock brasileiro. Na banda Legião Urbana, apelidada pelos fãs de “Religião Urbana”, desenvolveu um estilo mais próximo ao pop e ao rock do que ao punk.

Ver-se-á, mais adiante, que intertextualidades oriundas de músicas costumam ocorrer em redações de vestibular, não configurando, necessariamente, um defeito, porém, nesse caso, teria sido mais produtivo que o candidato usasse esse recurso de maneira explícita, a fim de garantir a sua recepção plena.

O fragmento **8** representa uma exceção no universo de 200 redações analisadas: foi o único texto em que se detectaram intertextualidades com textos literários, quais sejam:

(I) MORTE E VIDA SEVERINA
(Auto de Natal Pernambucano)

O RETIRANTE EXPLICA AO LEITOR QUEM É E A QUE VAI

— O meu nome é Severino,
como não tenho outro de pia.
Como há muitos Severinos,
que é santo de romaria,
deram então de me chamar
Severino de Maria;
como há muitos Severinos
com mães chamadas Maria,
fiquei sendo o da Maria
do finado Zacarias.
Mas isso ainda diz pouco:
há muitos na freguesia,
por causa de um coronel
que se chamou Zacarias
e que foi o mais antigo
senhor desta sesmaria.
Como então dizer quem fala
ora a Vossas Senhorias?
Vejamos: é o Severino
da Maria do Zacarias,
lá da serra da Costela,
limites da Paraíba.
Mas isso ainda diz pouco:
se ao menos mais cinco havia
com nome de Severino
filhos de tantas Marias
mulheres de outros tantos,
já finados, Zacarias,
vivendo na mesma serra

magra e ossuda em que eu vivia.
 Somos muitos Severinos
 iguais em tudo na vida:
 na mesma cabeça grande
 que a custo é que se equilibra,
 no mesmo ventre crescido
 sobre as mesmas pernas finas,
 e iguais também porque o sangue
 que usamos tem pouca tinta.
 E se somos Severinos
 iguais em tudo na vida,
 morremos de morte igual,
 mesma morte Severina (...) (NETO,1994)

(II) VOU-ME EMBORA PRA PASÁRGADA

VOU-ME EMBORA pra Pasárgada
 Lá sou amigo do rei
 Lá tenho a mulher que eu quero
 Na cama que escolherei
 Vou-me embora pra Pasárgada
 Vou-me embora pra Pasárgada
 Aqui eu não sou feliz
 Lá a existência é uma aventura
 De tal modo inconseqüente
 Que Joana a Louca de Espanha
 Rainha e falsa demente
 Vem a ser contraparente
 Da nora que nunca tive
 E como farei ginástica
 Andarei de bicicleta
 Montarei em burro brabo
 Subirei no pau-de-sebo
 Tomarei banhos de mar!
 E quando estiver cansado
 Deito na beira do rio
 Mando chamar a mãe-d'água.
 Pra me contar as histórias
 Que no tempo de eu menino
 Rosa vinha me contar
 Vou-me embora pra Pasárgada
 Em Pasárgada tem tudo
 É outra civilização
 Tem um processo seguro
 De impedir a concepção
 Tem telefone automático

Tem alcalóide à vontade
 Tem prostitutas bonitas
 Para a gente namorar
 E quando eu estiver triste mais triste
 Mas triste de não ter jeito
 Quando de noite me der
 Vontade de me matar
 - Lá sou amigo do rei
 Terei a mulher que eu quero
 Na cama que escolherei
 Vou-me embora pra Pasárgada (BANDEIRA, 1993)

(I) O BICHO

VI ONTEM um bicho
 Na imundície do pátio
 Catando comida entre os detritos.
 Quando achava alguma coisa,
 Não examinava nem cheirava:
 Engolia com voracidade.
 O bicho não era um cão,
 Não era um gato,
 Não era um rato.
 O bicho, meu Deus, era um homem. (BANDEIRA, 1993)

No primeiro caso de intertextualidade, o candidato refere-se aos “sem-oportunidades”, como aqueles que “padecem de morte severina”, aludindo ao texto de João Cabral de Melo Neto, *Morte e Vida Severina*, poema no qual se harmonizam forma e temática social. Nesse auto de Natal pernambucano, o autor trata da luta de Severino, um retirante do agreste, que luta pela sobrevivência. Guiado pelo rio Capibaribe rumo ao litoral, Severino busca chegar à capital, almejando uma vida digna. Pelo caminho, depara-se com as diversas facetas da morte causada pela seca. Ele tenta, então, a todo custo, fugir da destruição e corre em busca da perspectiva de dias melhores, mas a cidade grande revela uma realidade tão dura quanto a do sertão, realidade esta comparada à do povo brasileiro, no texto do candidato.

No mesmo fragmento, faz-se referência a dois textos de Manuel Bandeira: *Pasárgada*, simbolizando, na redação (assim como no poema) a esperança, o sonho do povo brasileiro e *O Bicho*, representando o homem brasileiro, infeliz e indigente, comparado a um animal.

A referência ao texto de João Cabral, as alusões aos textos de Bandeira conferem à redação do candidato argumentos de autoridade, que, além de enriquecer o texto citando obras de autores renomados (a que, como se viu no capítulo de intertextualidade, Othon Garcia chama de *método de autoridade*), revelam a maturidade discursiva do vestibulando. Este, certamente, selecionou tais textos pensando no poder de persuasão que a sua redação assumiria frente à banca de correção, já que esta é composta de professores de Língua Portuguesa, interlocutores que, sem dúvida, apreciarão esse tipo de intertextualidade.

Sabe-se, contudo, que a maioria dos candidatos não tem essa habilidade de construir um texto, adotando estratégias discursivas na sua argumentação, afinal, seria um pensamento ingênuo supor que os vestibulandos - jovens, na sua maioria, e alguns ainda adolescentes - fossem capazes de revelar toda essa maturidade, ao produzir sua redação. Entretanto, a produção em questão comprova o quanto a adoção de textos como esses é eficiente na argumentação. Mais adiante, a referida produção será reproduzida na íntegra para uma análise mais completa.

5.3.3 Os provérbios ou ditos populares

Encontram-se, nos dicionários, as seguintes definições para *provérbio*: *frase curta, de origem popular que sintetiza um conceito a respeito da realidade ou uma regra social ou moral; ditado popular; sentença moral; máxima expressa em poucas palavras; anexins, rifão etc.* Os provérbios normalmente são moralizantes. O *dito* (ou *ditado*) *popular* é uma verdade de valor geral, que tem, na voz do povo, a verdade. Portanto, devido ao seu caráter popular, os provérbios representam a “voz do povo”, a “voz da verdade”, o que, vale lembrar, é ratificado pelo conhecido provérbio metalinguístico “A voz do povo é a voz de deus”. Dotados de um incontestável efeito persuasivo, os provérbios reforçam o poder de argumentação de um enunciado, razão pela qual foi um dos mais recorrentes gêneros evocados intertextualmente.

O uso desses textos (principalmente por causa da sua origem popular), em redações dissertativo-argumentativas, é, frequentemente, avaliado como um lugar comum, ou um clichê, por isso o vestibulando é orientado, pelas escolas de ensino médio e cursos de pré-vestibular em geral, a não usar esse gênero textual em suas redações.

Todavia, parece que diversos candidatos foram influenciados pela proposta da prova - cujo comando, vale lembrar, solicitava que redigissem um texto sobre o tema *transgressão X acomodação*, apresentando uma situação diante da qual, frequentemente, “costumamos nos calar, mas **deveríamos**, justamente, **levantar a nossa voz**” (grifos desta tese). É interessante observar que, nesse enunciado, foi usada a primeira pessoa do plural, rompendo-se, dessa maneira, um possível

distanciamento entre o enunciador e o candidato. Portanto, é provável que a expressão “levantar a nossa voz” tenha provocado nesses candidatos o desejo de evocar gêneros textuais que traduzissem o seu sentimento de indignação.

Pode-se dizer que tal fato fez com que esses vestibulandos defendessem uma “transgressão” não só teoricamente, através do ponto de vista apresentado em redação, mas também na prática, pelas suas escolhas intertextuais, sobretudo as oriundas de provérbios. Essa opção, entretanto, nem sempre constitui uma “transgressão”, sabe-se, perfeitamente, que, num texto argumentativo (como será mostrado neste capítulo), tal escolha pode ser produtiva, já que a linguagem proverbial é vista como interação social ao meio em que estamos inseridos, possuindo o caráter persuasivo, estratégia esta desejável num texto que objetiva convencer o seu destinatário (a banca de correção da UERJ).

Antes da apresentação do recorte realizado nos *corpus*, cumpre ressaltar que os provérbios possuem importância, no contexto social, por serem verdades absolutas de conhecimento universal e trazerem, ora explícita, ora implicitamente, essa tentativa de persuasão. Eles são invocados como tradição e autoridade, na qual o enunciador não possui voz, omitindo-se diante da opinião geral e contrariando a posição superior e de responsabilidade que exerce junto ao destinatário. Assim, o falante não tem a voz, mas passa a autoridade - característica da propriedade denominada *generalidade*, prevista por Ducrot (1989). Alguns provérbios possuem um teor de verdade tão forte, que dificilmente haverá espaço para a sua contestação; a sua argumentação é tão absoluta e precisa que o destinatário não oscilará em aceitar a mensagem, a qual será, certamente, recebida sem refutação, devido ao seu caráter convincente.

Charaudeau afirma que a citação de máximas, provérbios e ditados é uma forma de relatar um discurso que pertence ao ‘consenso social’. O seu efeito de “autenticidade, porém, é ambíguo, na medida em que o saber popular é ambíguo, pois a toda máxima ou provérbio citado pode-se opor uma outra máxima ou um outro provérbio” (2008:241). Sustenta o teórico que esse gênero de citação tem fins estratégicos semelhantes aos *efeitos de evidência* e de *ofuscamento da definição*.

Para Charaudeau, *definição* é uma atividade de linguagem pertencente à categoria da *qualificação* e do modo de organização *descritivo*:

No âmbito de uma argumentação, a definição é utilizada com fins estratégicos. Mesmo no caso em que não se trata de uma verdadeira definição (ela toma a aparência de uma definição), ela serve para produzir um *efeito de evidência e de saber* para o sujeito que argumenta. (2008:236)

Explica ainda o autor que os provérbios são procedimentos discursivos que consistem em adotar o modo de organização descritivo ao qual ele denomina de *definição de comportamento*.

Vejam-se alguns fragmentos selecionados do corpus.

(9) “Com o contexto atual de que **tempo é dinheiro**, devemos realmente nos perguntar, **tempo é dinheiro**? Visto que pessoas trabalham dia e noite em busca de uma vida mais digna, trabalhando com suor e honestidade, enquanto outras pessoas não necessitam de todo esse esforço para ascenderem profissionalmente” (Texto intitulado *A voz do Brasil...?*: 1º. parágrafo)

(10) “O ser humano, às vezes, acha que não é capaz de enfrentar e domar situações adversas nas quais se encontra. Ele foi criado e educado para cuidar e zelar da paz e é exatamente dessa mentalidade passiva que os imperialistas tiram poderes para lhe roubar sua liberdade de modo geral. **Eles sabem que quem cala conscente.**” (Texto intitulado *Quem cala conscente*: 2º. parágrafo)

(11) “Porque já foi provado, quando o povo se une, acontece. Que digam nossos pais, lutando pela liberdade de expressão na Ditadura, e outras manifestações como os Cara-Pintadas. Como diz o velho ditado ‘**A união faz a força**’.” (Texto intitulado *Política*: final do 2º. parágrafo)

(12) “A maioria das pessoas se deixa levar pelo pensamento: ‘**uma andorinha não faz verão**’, e todos pensando dessa forma, acaba ninguém fazendo nada e quase sempre o povo – força maior de um nação – acaba se calando frente a escandalos, como por exemplo os tão conhecidos (infelizmente) da política.” (Texto sem título: 2º. parágrafo)

(13) “Um grande mal do ser humano é com certeza a acomodação, pois é um erro esperar as coisas acontecerem. Quem não corre atrás de seus ideais e abaixa a cabeça para os problemas acaba vendo sua vida passar como um comercial de TV, desses que ninguém presta atenção.” ((Texto intitulado **Quem espera nunca alcança**: 1º. parágrafo)

(14) “Constantemente nos deparamos com situações em que uma pessoa, ou nos mesmos, fala demais em momentos não apropriados e acaba por criar uma situação delicada. Em compensação existem momentos em que deveríamos falar tudo, mas não o fazemos.” (Texto intitulado **Boca fechada não vai à Roma**.:1º. parágrafo) [grifos da tese]

Como se viu no capítulo 3, segundo os estudos de Koch, Bentes e Cavalcante, quando se faz uso de da intertextualidade implícita, o produtor do texto espera que se reconheça a presença do intertexto pela ativação do texto-base em

sua memória discursiva, sobretudo no caso da subversão. Como os provérbios fazem parte da memória coletiva (social) da comunidade, imagina-se que possam ser facilmente acessados durante o processamento textual (embora não haja garantias que isso realmente ocorra).

Nos fragmentos aqui expostos, foram destacadas 7 ocorrências de intertextos (na sua maioria, implícitos) que aludem a provérbios muito conhecidos. Os fragmentos **10**, **11** são casos de captação, e os fragmentos **9**, **12**, **13**, **14** são de subversão.

No fragmento **9**, o candidato evocou (implicitamente) o provérbio *tempo é dinheiro*, a fim de questionar essa suposta “verdade universal” e defender a idéia de que o “tempo só é dinheiro” para quem não precisa de esforços para ascender socialmente. Embora o texto integral (cf. anexos) apresente problemas, o uso desse intertexto foi coerente com o projeto dizer do vestibulando, que pretendeu mostrar que os trabalhadores brasileiros são explorados.

O fragmento **10** adotou um intertexto (também implícito) bastante recorrente no corpus analisado – o que não foi nenhuma surpresa –, respondendo, portanto, de maneira óbvia, à provocação do comando da prova, que instruía os candidatos a desenvolverem um texto apresentando uma situação diante da qual deveríamos soltar a nossa voz, em vez de nos calar.

No fragmento **11** e **12**, os candidatos usaram aspas, tornando explícitas as suas citações, cujas origens atribuem, respectivamente, a um velho ditado e a um “pensamento”. O ditado “a união faz a força”, colocado no final do desenvolvimento do texto, corresponde a síntese dos argumentos apresentados na redação, sendo uma intertextualidade de captação. Já o intertexto “uma andorinha não faz verão” assume, na redação do candidato, um valor de subversão, pois a intenção do

mesmo, ainda que não tão bem sucedida, seria defender uma idéia de que apenas “uma andorinha poderia fazer verão”.

Os fragmentos **13** e **14** contêm o mesmo tipo de intertextualidade, a implícita. Em ambos, as verdades dos provérbios populares que evocam são negadas: “quem espera sempre alcança” é representada por “quem espera nunca alcança¹⁶” e “quem tem boca vai a Roma” passa a ser “boca fechada não vai à Roma”.

Considerando os estudos de Genette (1997) acerca da *paratextualidade* - nos quais o título é apontado como o elemento paratextual mais importante da obra (*signo antecipador*) por se encontrar em lugar privilegiado -, pode-se inferir que esses intertextos vão orientar a leitura das redações dos vestibulandos. Além disso, o fato de se apresentarem como subversões aos seus textos-base, provavelmente, irá gerar expectativas nos seus destinatários, podendo exercer sobre estes a persuasão pretendida.

5.3.4 As letras de música

A canção – discurso lítero-musical - é um gênero híbrido e de caráter intersemiótico: resulta da combinação das linguagens verbal (a letra) e musical (ritmo e melodia). Ainda que o seu meio de produção e veiculação seja essencialmente sonoro, diversas vezes, as letras materializam-se na escrita, o que facilita a percepção e a valorização de sua interface verbal.

Justamente por causa da referida interface, as canções são muitas vezes tomadas como objeto de estudos comparativos que buscam investigar o caráter literário de suas letras. Segundo Nelson Costa (2003:107), esse tipo de análise

¹⁶ Esse mesmo intertexto já foi usado por Chico Buarque de Holanda, na música *Bom conselho*, na qual o compositor faz uma série de subversões de vários provérbios bem conhecidos. (1972).

desvaloriza as canções, relegando-as a uma espécie de periferia nos estudos literários, razão pela qual o pesquisador postula a distinção entre o gênero canção e o gênero poema, recomendando ainda que as duas linguagens da canção (a verbal e a musical) devam ser sempre pensadas juntas, para que a canção não seja confundida com o poema. De fato, diferentemente da canção, o poema pertence ao domínio discursivo literário; sua concepção discursiva, que varia entre a oralidade e a escrita, utiliza-se exclusivamente da semiose verbal e é produzido em meio essencialmente gráfico.

Contudo, tendo-se em vista que as letras de música frequentemente utilizam os mesmos recursos do poema, é possível estabelecer características que normalmente estão presentes em ambos, quais sejam: estruturam-se em estrofes com versos; possuem métrica (muitas vezes regular), figuras de linguagem e rimas; exploram a sonoridade, o ritmo; evocam o lirismo, com a enunciação de sentimentos subjetivos e procuram expressar, através do *eu*, emoções, experiências pessoais, por meio do signo verbal.

Além disso, as funções poética, hedonística, comunicativa e social, entre outras, que são tidas como características da literatura lírica, narrativa ou teatral, também estão presentes nas canções. Há inclusive casos de intertextualidade entre canções e obras da lírica brasileira¹⁷.

¹⁷ Na obra de Chico Buarque, encontram-se letras de canção que utilizam os mesmos recursos da lírica. Tais letras abusam da linguagem figurada, apresentam rimas, regularidade métrica, assonâncias, aliterações e tantos outros procedimentos comuns ao processo de criação da literatura lírica. Além disso, são muito bem monitoradas linguisticamente, com escolhas lexicais apuradas, estruturação sintática elaborada, com uso frequente de subordinação e estilo diversificado. Há canções buarqueanas que estabelecem intertextualidade com poemas de autores brasileiros canônicos: *"Doze anos"*, *"Sabíá"*, *"Cara a cara"* e *"Rosa-dos-ventos"*, por exemplo, dialogam com os poemas *"Meus oito anos"* de Casimiro de Abreu, *"Canção do exílio"* de Gonçalves Dias, *"No meio do caminho"* de Drummond e *"Soneto de separação"* de Vinícius de Moraes, respectivamente.

Concordando com a necessidade de uma distinção entre os gêneros canção e poema, nesta tese, optou-se por separar os dois, explorando da canção apenas o seu elemento verbal, ou seja, a letra de música.

De um modo geral, as letras de música são textos muito apreciados e, por isso, costumam ser muito aludidas em redações produzidas por jovens. Um aspecto relevante notado no *corpus* foi a frequente evocação à letra da música (marcha) *Cidade Maravilhosa*. Eis, portanto, os intertextos selecionados:

15) *“Para mudar esta situação, o primeiro passo seria obrigar o governo a dar preservativos e orientar essas pessoas de como usá-los. Para as crianças abandonadas, retirá-las da rua e colocá-las em escolas decentes, diminuindo assim o número de analfabetos na população. Se isso fosse feito, haveria muito menos desigualdade social, pois todos teriam uma vida digna, mas infelizmente, a maior parte fica calado diante desta triste realidade que está aumentando a cada dia e um dia poderá se tornar impossível de se consertar.”* (Texto intitulado ***Depende de nós...***: último parágrafo)

16) *Atualmente já faz parte da nossa cultura criticar e culpar os outros, mesmo que pratiquemos os mesmos atos. É necessário que se mude isso para que possamos desenvolver o Brasil. Precisamos levantar a nossa voz e acabar com a cumplicidade que rege nossas vidas. Não adianta condenar a corrupção e pagar propina a policiais. Afinal, **como já dizia o cantor Gabriel, o Pensador: ‘muda, que quando a gente muda, o mundo muda com a gente’.**”* (Texto intitulado *Cumplicidade criminosa*: último parágrafo)

17) *‘No dia-a-dia, principalmente em grandes centros urbanos, cheio de violência, exclusão e grandes diferenças sócio-econômica percebemos que é a ‘Lei do*

silêncio que fala mais alto', como em um trecho de música: 'Te calam por bem ou vai para o mato'(..)" (Texto sem título: parte do 3º. parágrafo)

18) *"Vive-se com medo, na terrível expectativa de 'Como será o amanhã?'. Será que existirá o amanhã, o fim do dia, a hora seguinte?" (Texto intitulado **Rio, Cidade Maravilhosa?**: 3º. parágrafo) [grifos da tese]*

O fragmento **15** apresenta um paratexto, aludindo, possivelmente, a letra de uma música de Vitor Martins¹⁸, compositor brasileiro que apresenta, em boa parte de sua obra, um viés romântico e dramático. O emprego dessa intertextualidade implícita, somente no título, foi estratégico, pois se apresenta como uma solução para a previsão pessimista anunciada na conclusão do texto. Assim, pode se inferir que a intenção do candidato foi defender a idéia de que para se "consertar essa triste realidade depende de nós", ou, como se afirma na letra da música: *"Depende de nós/Se esse mundo/Ainda tem jeito/Apesar do que/O homem tem feito/Se a vida sobreviverá..."*.

É de se destacar ainda que, apesar dos problemas apresentados no texto, a evocação (consciente ou não) dessa letra de música pode contribuir para uma avaliação mais positiva do texto, se ela for recuperada pelos avaliadores. Leia-se o texto-base na íntegra:

¹⁸ Criada em parceria com o cantor e compositor Ivan Lins.

Depende de Nós

Composição: Ivan Lins / Vitor Martins

Depende de nós
 Quem já foi
 Ou ainda é criança
 Que acredita
 Ou tem esperança
 Quem faz tudo
 Pr'um mundo melhor...

Depende de nós
 Que o circo
 Esteja armado
 Que o palhaço
 Esteja engraçado
 Que o riso esteja no ar
 Sem que a gente
 Precise sonhar...

Que os ventos
 Cantem nos galhos
 Que as folhas
 Bebam orvalhos
 Que o sol descortine
 Mais as manhãs...

Depende de nós
 Se esse mundo
 Ainda tem jeito
 Apesar do que
 O homem tem feito
 Se a vida sobreviverá...

No fragmento **16**, tem-se um caso de intertextualidade por captação, cujo texto-base foi escrito por um dos maiores nomes do *rap*¹⁹ brasileiro, Gabriel Contino, conhecido pelo pseudônimo de *Gabriel, o Pensador*²⁰. Uma vez que tal intertexto foi

¹⁹A sigla *RAP* é, pelo inglês, originária das iniciais de Rhythm And Poetry - Ritmo e Poesia. *Rap* é o discurso rítmico com rimas; um dos elementos da música e cultura *hip hop*. A origem do *rap* veio da Jamaica, mais ou menos na década de 60 quando surgiram os sistemas de som, que eram colocados nas ruas dos guetos jamaicanos para animar bailes. Esses bailes serviam de fundo para o discurso dos "toastmasters", autênticos mestres de cerimônia que comentavam, nas suas intervenções, assuntos como a violência das favelas de Kingston e a situação política da Ilha, sem deixar de falar, é claro, de temas mais polêmicos, como sexo e drogas. No início da década de 70 muitos jovens jamaicanos foram obrigados a emigrar para os Estados Unidos da América, devido a uma crise econômica e social que se abateu sobre a ilha. E um em especial, o DJ jamaicano Kool Herc, introduziu em Nova Iorque a tradição dos sistemas de som e do canto falado e foi se espalhando e popularizando entre as classes mais pobres até chegar a atingir a alta sociedade.

²⁰O cantor e compositor chegou a ser criticado por outros cantores de *rap* por ser garoto branco de classe-média, porém, desde o começo, fez das letras de suas composições uma forma de crítica social e moral, como acontece na música *rap*.

explícito, cumpre reproduzir integralmente o texto-base, para melhor entendimento da intencionalidade do autor da redação. Eis a reprodução:

Até Quando?

Gabriel Pensador

Não adianta olhar pro céu com muita fé e pouca luta
Levanta aí que você tem muito protesto pra fazer e muita greve
Você pode e você deve, pode crer
Não adianta olhar pro chão, virar a cara pra não ver
Se liga aí que te botaram numa cruz e só porque Jesus sofreu
Num quer dizer que você tenha que sofrer

Até quando você vai ficar usando rédea
Rindo da própria tragédia?
Até quando você vai ficar usando rédea
Pobre, rico ou classe média?
Até quando você vai levar cascudo mudo?
Muda, muda essa postura
Até quando você vai ficando mudo?
Muda que o medo é um modo de fazer censura

Até quando você vai levando porrada, porrada?
Até quando vai ficar sem fazer nada?
Até quando você vai levando porrada, porrada?
Até quando vai ser saco de pancada?

Você tenta ser feliz, não vê que é deprimente
Seu filho sem escola, seu velho tá sem dente
Você tenta ser contente, não vê que é revoltante
Você tá sem emprego e sua filha tá gestante
Você se faz de surdo, não vê que é absurdo
Você que é inocente foi preso em flagrante
É tudo flagrante
É tudo flagrante

A polícia matou o estudante
Falou que era bandido, chamou de traficante
A justiça prendeu o pé-rapado
Soltou o deputado e absolveu os PM's de Vigário

A polícia só existe pra manter você na lei
Lei do silêncio, lei do mais fraco:
Ou aceita ser um saco de pancada ou vai pro saco

A programação existe pra manter você na frente
Na frente da TV, que é pra te entreter
Que pra você não ver que programado é você

Acordo num tenho trabalho, procuro trabalho, quero trabalhar
O cara me pede diploma, num tenho diploma, num pude estudar
E querem que eu seja educado, que eu ande arrumado que eu saiba falar
Aquilo que o mundo me pede não é o que o mundo me dá

Consigo emprego, começo o emprego, me mato de tanto ralar
Acordo bem cedo, não tenho sossego nem tempo pra raciocinar
Não peço arrego mas na hora que chego só fico no mesmo lugar
Brinquedo que o filho me pede num tenho dinheiro pra dar

Escola, esmola
Favela, cadeia
Sem terra, enterra
Sem renda, se renda. Não, não

Muda, que quando a gente muda o mundo muda com a gente

A gente muda o mundo na mudança da mente
E quando a mente muda a gente anda pra frente
E quando a gente manda ninguém manda na gente

Na mudança de atitude não há mal que não se mude nem doença sem cura
Na mudança de postura a gente fica mais seguro
Na mudança do presente a gente molda o futuro (grifo desta tese)

Fazendo-se uma leitura do texto de Gabriel, o Pensador, percebe-se que o candidato realizou uma conexão muito pertinente, ao citar a frase grifada em sua redação. É interessante observar que ele adotou, predominantemente, a variedade padrão da língua portuguesa na construção de seu texto (cf. nos anexos), apesar de ter recorrido à letra de um *rap*, gênero marcado pela oralidade. A relação que se trava entre a redação e a “voz” do *rap* de *Gabriel, o Pensador* diz respeito à denúncia, à crítica social e moral, por isso tal intertextualidade foi um recurso coerente, através do qual, o vestibulando pôde “soltar a sua voz” para defender a idéia de é preciso “acabar com a cumplicidade (criminosa) que rege nossas vidas”.

É importante ressaltar que, mesmo que se desconheça o texto-base, o fato de o autor do *rap* ter sido citado esclarece a intenção do intertexto, que é estabelecer um diálogo com o cantor, pois o candidato não identifica o título do *rap*, mas o seu autor, afirmando: *Como já dizia Gabriel, o Pensador: “muda, que quando a gente muda, o mundo muda com a gente”*. Fica claro, portanto, que a mobilização desejada refere-se ao “pensamento” do *rapper*, que, sabidamente, compõe letras de denúncia e protesto, os quais, em suma, pode-se dizer, constituem a proposta da prova de redação.

Charaudeau explica que a “**citação** funciona como uma fonte de verdade, um testemunho de um dizer, de uma experiência, de um saber” (2008:240). Considerando-se essa explicação, pode-se concluir que a citação realizada pelo

candidato funciona como *testemunho de um dizer*, pois refere-se à “declaração” de Gabriel, o Pensador.

No fragmento 17, parte de um texto (já citado no fragmento 6, no subtítulo 5.2.2. A Poesia) com muitos problemas relacionados à variedade padrão da língua, o recurso de intertextualidade implícita é de difícil recuperação, pois evoca um texto-base, provavelmente, não muito conhecido por muitos, particularmente pelo grupo de corretores de redação de vestibular: o rap “Até quando? 021”, de Marcelo D2, *rapper* conhecido pela sua postura nada convencional²¹. Na sua música, são denunciados os problemas no Rio de Janeiro - cidade apresentada, nesse título, através do curioso elemento coesivo, o numeral 021, o código telefônico do RJ -, embora, na redação do candidato, tenha sido feita nenhuma alusão, em particular, a esse lugar.

Apesar de a letra de rap ser um gênero textual de pouco prestígio no âmbito educacional (relativo aos educadores), tal ocorrência é oportuna, porque traz à tona a importância de se trabalhar com os diferentes gêneros textuais na escola, inclusive com aqueles que valorizam o repertório textual e a visão de mundo de um grupo significativo de estudantes. Lembrando uma afirmação de Simões (2003), “(...) nosso mundo é do tamanho do nosso repertório”, postula-se, neste estudo, que, para se provocar o crescimento do “repertório” dos alunos, é necessária uma ação pedagógica que valorize os seus projetos de dizer, sensibilizando-os a ampliarem-no, aos poucos, de modo que possam, posteriormente, desvendar textos mais

²¹ Marcelo D2, nome artístico de Marcelo Maldonado Gomes Peixoto é um *rapper* carioca, ex-vocalista da banda *Planet Hemp*. “D2”, no jargão dos usuários de maconha, significa dar apenas alguns “tragos” no “baseado” - e foi falando dessa droga que ele começou nos palcos.

elaborados. Por fim, acredita-se, poderão ser capazes de saber usá-los adequadamente, nos diferentes contextos discursivos. Tal afirmação encontra respaldo nos PCNs, os quais preconizam a importância de se trabalhar com diversos gêneros textuais, mas não apenas com aqueles que circulam no universo escolar.

Não se pode, por isso, ignorar a influência que o *rap*, assim como outros estilos de música popular, exerce nos jovens, de um modo geral. Afinal, é pela música que fala o artista, cuja função, de acordo com Ernest Fischer (1981), é fazer a diferença, assumir um papel determinante na formação de uma consciência de grupo, no lugar do individualismo fomentado pela estrutura social de base essencialmente capitalista. Podendo, segundo o autor, elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total, pois a arte capacita o homem para compreender a realidade, ajudando-o não só a suportá-la como a transformá-la.

Finalmente, leia-se o *rap* a que o candidato pretendeu se referir no seu intertexto.

Até Quando?

021

Marcelo D2

Rio, cidade-desespero A vida é boa mas só vive quem não tem medo Olho aberto
malandragem não tem
dó Rio de Janeiro, cidade hardcore. Arrastão na praia não tem problema algum
Chacina de menores é
aqui 021 Polícia, cocaína, Comando Vermelho Sarajevo é brincadeira, aqui é o
Rio de Janeiro Rio de
Janeiro, demorô, é agora Pra se virar tem que aprender na rua O que não se
aprende na escola
Segurança é subjetiva Melhor ficar com um olho no padre e outro na missa
Situações acontecem sobre
um calor inominável Beleza convive lado a lado com um dia-dia miserável
Mesmo assim, não troco por
lugar algum Já disse: este é o meu lar. Aqui, 021 "Cuidado pra não se
queimar na praia do arrastão"
É...Rio de Janeiro "Aqui fazem sua segurança assassinando menor" É...Rio de
Janeiro "A cidade é
maravilhosa mas se liga, mermão" É...Rio de Janeiro "Então fica de olho
aberto malandragem não tem
dó" É...Rio de Janeiro É muito fácil falar de coisas tão belas De frente pro

mar mas de costas pra favela
 De lá de cima o que se vê é um enorme mar de sangue Chacinas brutais,
 porradas de gangue O Pão de
 Açúcar de lá o diabo amassou Esse é o Rio e se você não conhece, bacana,
 Tome cuidado, as
 aparências enganam Aqui a **lei do silêncio fala mais alto Te calam por bem ou
 vai pro mato** Mas de
 repente invadem a minha área, todos fardados Eu tô ficando loco, ou tem
 alguma coisa errada?
 Brincando com a vida do povo, então se liga na parada Porque hoje ninguém
 sabe, ninguém viu. Um dia
 alguns se cansam e "pow!", guerra civil Porque como diz o ditado, quando 1
 não quer 2 não brigam Mas
 já que cê tá pedindo, segura a ira Porque a cabeça é fria, mas o sangue não
 é de barata Esse é o Rio,
 mermão, o veneno da lata. How how how faz o Papai Noel Pow pow pow e nego
 não vai pro céu Digo V
 de veneta, Lírica bereta Black Alien e família, soem as trombetas Tomando de
 assalto a cidade que brilha
 Mãos ao alto, vamos dançar a quadrilha 288 é formação de quadrilha Nome:
 Gustavo Ribeiro, a
 descrição do elemento Primeiro é o olho vermelho, na mente, no momento Como
 diz o Bispo, eu sou
 artista, esse é meu lixo Acesso ao som restrito aos peritos O dialeto se
 dito é um perigo, amigo Para o
 consumo da alma sem abrigo O ritmo e a raiva, a raiva e o ritmo "Cuidado pra
 não se queimar na praia
 do arrastão" É...Rio de Janeiro "Aqui fazem sua segurança assassinando menor"
 É...Rio de Janeiro "A
 cidade é maravilhosa mas se liga, mermão" É...Rio de Janeiro "Então fica de
 olho aberto malandragem
 não tem dó" É...Rio de Janeiro (grifos da tese)

No fragmento **18**, usaram-se duas intertextualidades implícitas, facilmente recuperadas, dada a popularidade dos textos que lhes serviram de base; ambos letras de músicas de carnaval.

No título (*Rio, Cidade Maravilhosa?*), há uma subversão construída através da pontuação: é questionado se o Rio de Janeiro é realmente a cidade maravilhosa, cantada na marcha de carnaval (quase um hino da cidade), composta por André Filho, em 1939. Esse paratexto cumpre bem o seu papel, pois orienta o leitor (corretores) acerca do ponto de vista a ser defendido pelo candidato, o qual selecionou o tema *violência no Rio*, como situação frente a qual levantaria a sua voz.

No mesmo fragmento, foi usado um intertexto (captação) “*Como será o amanhã?*” para aderir à idéia de que o futuro “será como Deus quiser”, apresentada

no texto base *O Amanhã*, samba-enredo²² da Escola de Samba União da Ilha de 1974.

Ainda que os dois textos representem argumentos previsíveis, não comprometeram o desenvolvimento do tema na produção do candidato. Observem-se esses textos:

Cidade Maravilhosa

Cidade maravilhosa
Cheia de encantos mil
Cidade maravilhosa
Coração do meu Brasil
Cidade maravilhosa
Cheia de encantos mil
Cidade maravilhosa
Coração do meu Brasil

Berço do samba e das lindas canções
Que vivem n'alma da gente
És o altar dos nossos corações
Que cantam alegremente

Jardim florido de amor e saudade
Terra que a todos seduz
Que Deus te cubra de felicidade
Ninho de sonho e de luz

O Amanhã

Composição: João Sérgio

A cigana leu o meu destino
Eu sonhei!
Bola de cristal
Jogo de búzios, cartomante
E eu sempre perguntei
O que será o amanhã?
Como vai ser o meu destino?
Já desfolhei o mal-me-quer
Primeiro amor de um menino...

E vai chegando o amanhecer
Leio a mensagem zodiacal
E o realejo diz
Que eu serei feliz

²² O *samba-enredo*, também chamada de *samba de enredo*, é um subgênero do samba moderno, surgido no Rio de Janeiro na década de 1930, feito especificamente para o desfile de uma escola de samba.

Sempre feliz...

Como será amanhã?
 Responda quem puder
 O que irá me acontecer?
 O meu destino será
 Como Deus quiser
 Como será?...

Como será amanhã?
 Responda quem puder
 O que irá me acontecer?
 O meu destino será
 Como Deus quiser
 Mas a cigana!

5.3.5 As frases de protesto

De acordo com Bazerman (2005), para lidar com o problema de caracterização de gêneros, com os quais não se é familiarizado, ou que não são devidamente compreendidos, é preciso colher não só informações sobre os textos, mas também como as diferentes pessoas entendem esses textos.

Cleide Emília Faye Pedrosa (2005), em seu artigo *Frase: caracterização do gênero e aplicação pedagógica*, explica que o gênero textual “frase” tem sua origem quando o locutor emite algum comentário, ou opinião através de um enunciado/texto sobre um tópico X, dentro de um contexto. Gênero muito comum, no contexto do domínio jornalístico, constitui, segundo a autora, uma das seções mais lidas de algumas revistas.

Nas análises das *frases* selecionadas no *corpus* desta pesquisa, verificou-se que esse gênero origina-se de outros gêneros, advindos de domínios discursivos diferentes, devido à sua configuração intergenérica, visto que os autores de tais enunciados (os vestibulandos) apropriaram-se de diversas vozes de segmentos

argumentativos/deliberativos/injuntivos e de outras formas de dizer para se posicionarem, fazendo valer a sua voz.

Muito frequente nas redações analisadas, haja vista o tema proposto, as *frases de protesto* conferiram aos textos dos candidatos uma organização que buscava exercer persuasão sobre os receptores da mensagem, destacando-se, por isso, a função conativa da linguagem.

As *frases de protesto* foram recorrentes nos títulos, porém selecionaram-se apenas as seguintes paratextualidades:

(19) *Acorda Povo*

(20) *Estudantes do Brasil, uni-vos!*

(21) *Brasil, toma uma atitude!*

(22) *Justiça Social Já*

(23) *CORRUPÇÃO NÃO !*

[grifos da tese]

Nos frases **19**, **20** e **21**, há a presença de interlocutores, representada sintaticamente pelos vocativos ***povo, estudantes do Brasil e Brasil***, respectivamente. Nesses três casos, há uma espécie de “convocação” desses receptores a fim de que realizem as ações imperativamente expressas (***acorda, uni-vos, toma uma atitude***). Os autores desses textos apropriaram-se de vozes de segmentos injuntivos, buscando através do gênero *frase de protesto* (intergênero), o

gênero *palavra de ordem* que remete aos domínios discursivos de manifestações, passeatas, mobilizações.

Os exemplos **22** e **23**, embora neles não estejam presentes as mesmas marcas linguísticas que existem nos exemplos anteriores, também são *frases de protesto* que evocam o gênero *palavra de ordem*. A força injuntiva de tais exemplos manifesta-se, sobretudo, pelo uso dos advérbios **já** e **não**, que exercem um papel importante nesses gêneros textuais, podendo dialogar com outras frases de protesto que apresentem a mesma contrução (substantivo + advérbio), como por exemplo *Diretas já! Violência não!* etc. São o que Koch, Bentes e Cavalcante (2007) chamam de *intertextualidades tipológicas*, pois constituem sequências injuntivas²³ que apresentam prescrições de comportamento. Apesar de representarem marcas de oralidade, essas frases, usadas como paratexto, produzem um efeito positivo, visto que já anunciam a tese que será defendida nos textos que intitolam.

Cabe ainda analisar o emprego de tais advérbios em *frases de protesto*. O “não”, por exemplo, de acordo com Brandão (1998), ocupa lugar privilegiado entre os marcadores de refutação porque manifesta, explicitamente, a existência de uma contradição com o que foi previamente asserido, nesse caso a contradição reside no fato de que, ao se afirmar que **não** deve haver mais corrupção, subentende-se que há corrupção.

Por outro lado, numa visão intertextual dos pressupostos, Fairclough (2002) argumenta que as pressuposições são uma forma de se incorporarem os textos de outros, por isso, no caso do “já”, não há uma contradição, mas uma pressuposição que sugere que a “justiça social” **ainda** não aconteceu, mas deveria acontecer **já**.

²³ Cabe observar que, apesar de não haver o emprego do imperativo, essas frases equivalem semanticamente a tal modo verbal, visto que “dizem” o que se deve fazer.

Agora, observem-se outras frases de protesto usadas no corpo das redações:

(24) *Portanto, é hora do povo valente mostrar a sua cara frente à impunidade*
(...) (Texto intitulado *Impunidade*: último parágrafo)

(25) “-Eu tenho os meus direitos!” *Quantas vezes já não ouvimos essa frase*
(...) (Texto intitulado *Chineses por um momento*: 1º. Parágrafo)

(26) *Eu acredito no Brasil, a minha pátria, sei que ele vai dar certo* (...) (Texto intitulado *Acomodados ou Desacreditados?*: penúltimo parágrafo) [grifos da tese]

O fragmento 24 conclama a urgência de se lutar contra a impunidade, através de uma ordem indireta: *é hora do povo valente mostrar a sua cara frente à impunidade*. Há, nessa *frase de protesto*, um entrecruzamento de vozes, que parecem aludir não apenas a “palavras de protestos”, mas também a letras de duas músicas: *Brasil Pandeiro* e *Brasil*. Reparem-se os versos grifados de tais composições:

Brasil Pandeiro

Os Novos Baianos
Composição: Assis Valente

Chegou a hora dessa gente bronzeada mostrar seu valor
Eu fui na Penha, fui pedir ao Padroeiro para me ajudar

Salve o Morro do Vintém, Pendura a saia eu quero ver
Eu quero ver o tio Sam tocar pandeiro para o mundo sambar (...)

Brasil

Cazuza
Composição: Cazuza / Nilo Romero / George Israel

Não me convidaram
 Pra esta festa pobre
 Que os homens armaram
 Pra me convencer
 A pagar sem ver
 Toda essa droga
 Que já vem malhada
 Antes de eu nascer...

Brasil!
Mostra tua cara
 Quero ver quem paga
 Pra gente ficar assim (...)

No fragmento **25**, nota-se que a intenção do candidato foi atribuir tal frase a um enunciador genérico, indeterminado, usando dois recursos gráficos para isso: o travessão e as aspas. Tal intertexto, de acordo com Koch (2000), é um representante da opinião geral, da “vox populi”, do saber comum da coletividade, assim como ocorre com os provérbios. Koch, Bentes e Cavalcante (2007) lembram que o que se aspeia encerra a voz de outro enunciador real ou virtual, podendo marcar um certo distanciamento deste em relação ao locutor (que seria o autor da redação).

Observa-se ainda uma polifonia de vozes; *Eu tenho os meus direitos!* é uma frase de protesto que está presente em domínios diferentes, como, por exemplo, no discurso de consumidores que se sentem lesados por algum motivo, no discurso de cidadãos acusados de algum delito diante de alguma autoridade, etc.

No fragmento **26**, a frase alude aos domínios discursivos publicitário e político, revelando a influência que tais discursos produziram no candidato, que assume (adotando inclusive a primeira pessoa) a sua crença em relação ao seu país – ***Eu** acredito no Brasil, a **minha** pátria sei que ele vai dar certo*. Encena-se, no interior do discurso desse locutor, um “coro de vozes”; possivelmente vozes oriundas de campanhas promovidas pelo governo brasileiro e veiculadas na mídia, diversas

vezes, a fim de convencer à população de que o país dará certo. Vozes que afirmavam reiteradamente: *Tem que dar certo!*

A ocorrência desses casos de intertextualidade exemplifica bem a dificuldade que muitos candidatos demonstram no que se refere à adequação dos argumentos que devem selecionar numa situação de vestibular. Ainda que o emprego de determinadas frases de protesto não comprometam o desenvolvimento de suas produções, sobretudo as que representam paratextos, o emprego de tal recurso (muito adotado nas redações lidas) revela um nível muito superficial de argumentação, que certamente não se justifica apenas pela pouca idade de alguns de seus autores. Por outro lado, tal recorrência evidencia também a sensibilidade dos candidatos de captarem a proposta dessa prova, que, a seu turno, sugeria um diálogo com tais intertextos, explicando, destarte, a presença numerosa dessas frases, nos textos lidos, durante a constituição do *corpus*.

Fica claro que tais alunos desconhecem o fato de que se deve adotar determinada variedade linguística, de acordo com a situação discursiva em que estão inseridos e, por mais que tenham associado o tema da redação a um domínio discursivo que possuía a mesma motivação da proposta (“soltar a voz”), seria fundamental que tivessem percepção da adequação linguística a ser adotada numa prova que exige o uso da língua padrão. Portanto, o emprego de *frases de protesto* (que são marcadas pela oralidade), como texto-base (em muitas redações, o principal), no desenvolvimento da argumentação, não é, em princípio, desejável numa redação de vestibular.

5.4 Gêneros de diferentes suportes

Visto ser impossível identificar, com precisão, o gênero do qual emergiram os textos que contibuíram para o fator informatividade de algumas redações (resumos, resenhas, reportagens, comentários, sinopses, artigos, editoriais, biografias, romances, exposições orais realizadas por professores, anotações de aula etc.), considerar-se-ão, nesta parte do estudo, não os gêneros, mas os seus possíveis suportes.

Já que se trata do evento vestibular, pode-se concluir que os suportes predominantes a serviço dessa informatividade, são aqueles que, normalmente, são privilegiados na sala de aula, como: livros, cadernos, murais, provas, testes etc., além, é claro, daqueles que pertencem ao domínio jornalístico (revistas, jornais etc). Tal inferência ancora-se no fato de a maioria dos candidatos ao vestibular ser composta de jovens que concluíram recentemente o ensino médio.

Como foi dito anteriormente, quando foi sugerida a atividade que aqui se denominou *coletânea interdisciplinar*, defende-se a adoção de diferentes suportes como fontes intertextuais importantes, na construção da argumentação desenvolvida nos textos dos aprendizes. Confirmando essa necessidade, constatou-se, na análise de todo o *corpus*, uma inexpressiva ocorrência de intetextualidade que sugerisse suportes didáticos, o que, sem dúvida, teria elevado o nível de informatividade de muitas produções, sobretudo, porque vários candidatos escolheram temas propícios para tal recurso.

Exemplificando-se, eis alguns fragmentos de redações que evocaram gêneros contidos, possivelmente, em suportes didáticos. Neles, percebem-se, claramente,

influências de conhecimentos adquiridos em disciplinas como História, Geografia e Biologia:

(27) *Os EUA desde a sua independência usam a sua força política e militar para atingir os seus objetivos. Políticas expansionistas como o “Big Steak” e a Doutrina Monroe” foram usadas para os Estados Unidos conquistarem terras e mercados. Até hoje, essas políticas podem ser notadas com a invasão do Iraque, para obter o controle dos preços do petróleo camuflada em uma ação contra a ditadura de Sadan, e a invasão do Paquistão para acabar com o terrorismo. Absurdos como estes são praticados pelos EUA e nem mesmo a ONU foi capaz de contê-los. É preciso dizer não aos EUA. (Texto intitulado É necessário lutar: 1º. parágrafo)*

(27) *A floresta Amazônica é uma das maiores riquezas do Brasil, nela estão situadas inúmeras espécies vegetais e animais. Além disso, há uma extensa reserva hídrica, por isso tem despertado o interesse de outros países. (Texto intitulado A Amazônia é nossa: 1º. parágrafo)*

(28) *Por que a ONU não protestou diante da ausência dos Estados Unidos no Protocolo Kyoto? Não houve participação nem organização suficiente por parte da população para apoiar. Pois as pessoas não estão cientes de que se não impedirmos rapidamente o aquecimento global, uma catástrofe aterrorizadora poderá acontecer. (Texto intitulado O valor da nossa voz: 3º. parágrafo)*

(29) *Com a economia baseada na agroexportação, conseguimos manter nossa balança comercial favorável, mas esses lucros não são revertidos para os setores sociais, o que acaba não revertendo a situação. Temos a 11ª. economia do mundo, mas nosso país é um dos primeiros em desigualdade social e concentração de renda. Sem falar na taxa de impostos, que é a maior do mundo. (Texto intitulado Brasil, um país de poucos: 2º. parágrafo)*

5.5 O *Détournement*

Conforme já foi exposto, há enunciados que possuem marcas linguísticas de uma enunciação proverbial, porém não pertencem ao estoque dos provérbios reconhecidos; são os *détournement* que consistem em produzir tais enunciados (Koch, Bentes e Cavalcante, 2007). Observem-se alguns exemplos extraídos do *corpus*:

(30) *O lugar de jovem é na escola* (título)

(31) *O cidadão brasileiro não pode mais sair de casa para trabalhar; estudar sem ter a certeza de que vai voltar.* (texto intitulado *O dever do cidadão*: 2º. parágrafo)

(32) *Os mais poderosos sempre acabam por esmagar os mais fracos. Ocorre algum problema, a culpa vai para o mais fraco.*(...) (Texto intitulado *Cidadão ou nada*: início do 3º. parágrafo) [grifos da tese]

O fragmento **30** apresenta um *détournement* que constitui um paratexto e, portanto, funciona como um signo orientador, não comprometendo, em princípio a produção que intitula. Os exemplos **31** e **32**, tipos de enunciados muito presentes em todo *corpus*, foram acionados na defesa dos pontos de vista dos candidatos, porém constroem uma argumentação muito previsível, em nível semelhante às

frases de protesto. Uma curiosidade acerca dos *détournements* encontrados foi o enunciado 31, cuja recorrência se destacou no material analisado.

5.6 Expressões populares

Uma *expressão popular* (ou idiomática) caracteriza-se por não ser possível identificar seu significado através de suas palavras individuais ou de seu sentido literal. Dessa forma, também não é possível traduzi-la para uma língua de modo literal. Essas expressões geralmente se originam de gírias, culturas e peculiaridades de diversos grupos de pessoas: seja pela região, profissão ou outro tipo de afinidade. No *corpus* de análise, encontraram-se vários exemplos dessas expressões, dos quais foram selecionados estes:

(33) *O Brasil hoje vive uma grande crise política rodeada de acusações de todos os lados, controladas pelas “CPIs” e divulgada em doses homeopáticas para a população. Parece até que jogaram ... no ventilador.* (Texto intitulado “A hora do grito”: 1º. parágrafo)

(34) *Portanto não devemos “empurrar com a barriga” esta situação de esperar que o outro faça por nós, é necessário que seja cobrado das autoridades meios de diminuir esta violência antes que seja tarde demais.* (Texto intitulado “A violência”: último parágrafo)

(35) *O povo está sempre reclamando de suas condições de vida, de seus governantes, do meio no qual vivem. Nada mais compreensível. Porém não é justo e nem, correto esperar que os outros façam alguma coisa para mudar tal situação. Sentar e eperar que algo mude pode ser mais fácil, porém, insuficiente.*
(Texto intitulado “***Pra pôr a boca no trombone***”: 1º. parágrafo)

[grifos da tese]

Embora seja consenso que o gênero *palavrão* não se revele adequado a essa situação discursiva – conforme já se ressaltou anteriormente, no contrato de comunicação, está claro que o tipo de linguagem que deve ser adotado na prova é a variedade padrão –, encontraram-se, no *corpus*, alguns casos em que tal gênero foi evocado.

No fragmento **33**, por exemplo, pode-se inferir que a intenção do vestibulando foi empregar um palavrão, embora efetivamente ele não o tenha feito. Apesar dos problemas ortográficos presentes nessa redação (cf. nos anexos), parece ter havido uma preocupação do candidato, no que se refere à seleção lexical realizada na construção de seu texto (evidenciada, por exemplo, através do emprego de certas palavras e expressões como “crise política”, “divulgada” e “doses homeopáticas”). Não há, portanto, indícios textuais de que o emprego dessa expressão seja decorrente de falta de vocabulário, já que a redação, na sua totalidade, não demonstra isso. O que parece ter havido, mais uma vez, foi um caso de desconhecimento no que diz respeito à escolha de uma variedade linguística adequada à situação discursiva em questão.

Além do mais, observa-se que autor desse texto teve o cuidado de usar reticências, censurando o palavrão subentendido. Mais do que uma simples curiosidade, tal intertexto revela o quanto o tema da redação desse vestibular foi provocador, despertando em muitos candidatos um desejo transgressão: os mais

audaciosos, como esse, transformaram esse ato de linguagem numa verdadeira “arena de catarse”, ou, conforme ele intitulou o seu texto, na “hora do grito”.

No exemplo **34**, a expressão “empurrar com a barriga” - que significa não resolver um impasse; protelar algo importante; esquivar-se de uma solução imprescindível etc. – denuncia um provável vocabulário limitado do vestibulando, visto que este selecionou tal expressão para colocá-la em uma parte importante da sua redação: na conclusão.

O fragmento **35**, por outro lado, optou por um outro emprego de destaque: a paratextualidade no título. A seleção da expressão *pra pôr a boca no trombone* – que significa gritar, denunciar, revelar etc.- comprova a afirmação de que muitos candidatos interpretaram literalmente a proposta de “soltar a voz”, apresentada na prova, por desconhecerem que a redação de vestibular é um *ato de linguagem*, submetido a um contrato.

5.7 Algumas redações na íntegra

(I)

Redação

Poder não é poder

Rio de Janeiro, 40°, às uma e meia da tarde, presidente de empresa manda executivo júnior comprar picolé na rua, sendo que a barraca de picolé fica a três quarteirões da companhia. Empregado importante tem que se sujeitar as ordens do patrão, andando num sol intenso só para satisfazer as vontades do chefe. Enquanto isso, na empresa, ~~este~~ um colega de trabalho do executivo júnior acessa o banco de dados do computador do amigo ausente e rouba a ideia dele sobre o novo projeto da empresa.

O executivo júnior volta após ter realizado o seu trabalho escravo e vê o colega sendo promovido por excelente ideia, que antes pertencia a ele, que ajudará a triplicar o lucro da companhia. Rapidamente acessa seu computador e percebe que os dados da ideia foram deletados. Sente-se impotente diante da situação e nada faz.

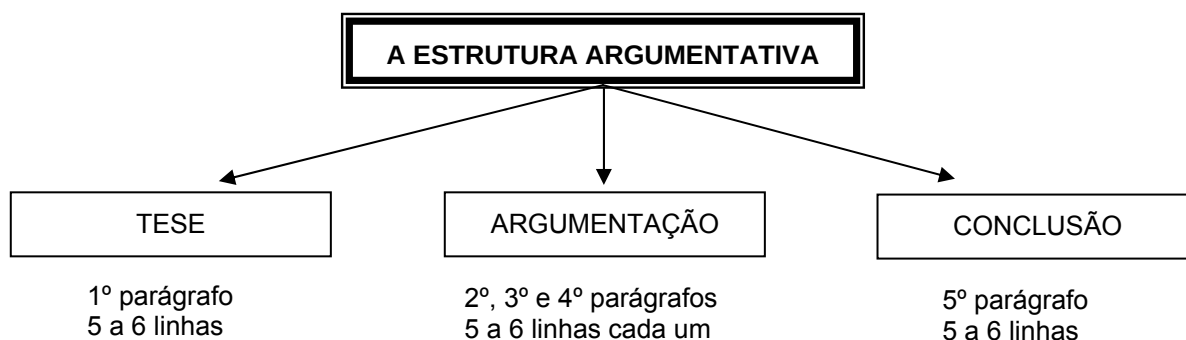
Isso não está certo! O certo seria o empregado recusar a ordem de comprar um picolé, já que não é para isso que ele está sendo pago. E o certo seria ele levantar uma ação na empresa exigindo os direitos autorais de sua ideia.

Abuso no trabalho é uma das coisas que mais acontece no nosso cotidiano e continuará a existir, a não ser que alguém fale alguma coisa. Ter poder não é poder fazer o que quiser com os outros.

Na redação *Poder não é poder*, a presença de sequências narrativas e descritivas, o uso predominante de um tempo verbal (presente do indicativo) e emprego de advérbios (de tempo e lugar) permitem que se reconheça, *a priori*, tal texto como uma crônica narrativa, sugerindo a ocorrência de uma *intertextualidade tipológica*. Apesar de, como afirma Marcuschi (2005), um texto ser, em geral, tipologicamente variado (heterogêneo), percebe-se que tais construções realizadas nessa prova vão além do fato de se desejar adotar determinados modos de organização textual a serviço de outro modo (como ocorre em sequências narrativas a serviço da argumentação). A construção do texto do candidato - pode-se dizer que em 50% de sua estrutura (introdução e 2º. parágrafo) – induz o leitor (a banca de vestibular) a interpretá-lo como um crônica tipicamente desenvolvida (com narrador, personagens, ações, espaço, tempo), não se discutindo aqui a qualidade da suposta “crônica” produzida pelo vestibulando.

Entretanto, a partir do 3º. parágrafo, com efeito, a redação assume outros modos de organização textual, quais sejam: enunciativo (*Isso não está certo!*) e argumentativo (*o certo seria o empregado recusar a ordem de comprar um picolé, já que não é para isso que ele está sendo pago*). Na conclusão, no seu último período, é finalmente colocada a tese, que fora anunciada no título *Poder não é poder* : ***Ter poder não é poder fazer o que quiser com os outros.***

É importante ressaltar que, nas instruções da prova, manda-se que os candidatos usem a *estrutura argumentativa completa*, que, via de regra, é ensinada, nas escolas e cursinhos da seguinte forma (ou seria fôrma ?):



Mais do que essa estrutura prototípica de um texto, esquemática, por natureza, pretende-se que o candidato demonstre proficiência em argumentar, que, como recomenda Garcia (2000), deve buscar *convencer, persuadir, influenciar* o leitor. Sendo a apresentação de provas ou razões, o suporte de idéias defendidas (a tese), a argumentação não deve prender o candidato a um modelo prévio, como o apresentado acima, pois não abre espaço para um importante fator, que é a “autoria” - valorizado inclusive pela grade de correção dos vestibulares. Apesar disso, sabe-se que tais esquemas são muito adotados, tanto em “cursinhos” de pré-vestibular como em escolas – refletindo-se, frequentemente, em redações, que primam pela “correção” artificial, resultante, provavelmente, de trabalhos de adestramento que cotejem esse tipo de macroestrutura textual preconizada por essas “fôrmas”.

Voltando-se à análise da redação *Poder não é poder*, na qual o candidato adotou, excessivamente, sequências narrativas, defende-se, de acordo com

Marcuschi (2005), que, quando se nomeia um texto como “narrativo”, “descritivo” ou “argumentativo” (que são modos de organização textual), não se está nomeando o gênero, mas sim o predomínio de um determinado modo de organização. Recordando que, ainda segundo Marcuschi (2005:27), o segredo da coesão textual reside “precisamente na habilidade demonstrada em fazer essa ‘costura’ ou tessitura das sequências tipológicas como uma armação da base, ou seja, uma malha infraestrutural do texto”, parece que a opção do candidato em usar determinadas sequências que tipicamente “costuram” está relacionada ao ensino dos gêneros textuais na escola.

O fato de o gênero *crônica* ser frequentemente adotado no âmbito escolar e ter como característica a apresentação de uma crítica (ou denúncia) acerca do cotidiano das pessoas pode ter influenciado a escolha do autor da redação. Apesar de ser uma hipótese, o que parece claro é que o texto-base adotado – uma *moldura comunicativa* (cf. Mainguenau, 2001) - denuncia a relevância de se levar para a sala de aula textos que ilustrem essa possibilidade de operação e maleabilidade, que dão aos gêneros enorme capacidade de adaptação e ausência de rigidez (Marcuschi, 2005). Lembram ainda Koch, Bentes e Cavalcante que é bastante comum, por exemplo, “o uso de fábulas, contos infantis, cartas etc. em colunas opinativas de jornais, bem como em gêneros de caráter parodístico, irônico e/ou argumentativo, inclusive as charges políticas” (2007:64).

Pode-se concluir, então, que tanto a cópia de esquemas e modelos estruturais do texto argumentativo, quanto o emprego excessivamente explorado de um modo de organização textual são fatos relacionados a práticas equivocadas de ensino de redação.

(III)

LÍNGUA PORTUGUESA INSTRUMENTAL COM REDAÇÃO

Redação

A carta de um senhador

Vendo na verdade através desta carta, dispõem toda minha indignação a respeito de um fato, ou melhor explicitar o fato. É necessário a princípio fazer uma citação a qual me remeto a base desta "carta denúncia" e, porém resumo com minhas palavras, trata-se em verdade e unicamente de uma parte de um artigo da lei: "todos são iguais perante a lei".

Partindo deste princípio vou abordar um fato - o Porquê - ladrões ditos comuns são tratados de forma desumana, quando ladrões ditos de colarinho branco têm até televisão e ar condicionado. Vou apresentar - por algo que todos concordam, mas que por acomodação nada muda. Imagine um ladrão de galinhas que pega vinte aves no sítio, porém um ladrão de "ouro de ouro" nem vai preso e quando vai vai em um ano por bom comportamento ainda mais se for parente ou o próprio político ou, empresários com influência.

Onde está a igualdade nestas horas, continuamente requeidando e acreditando num sonho chamado Brasil, onde quem sonha é o povo e quem se realiza são os políticos e grandes empresários com seus jogos de interesse e influência.

Cadê a voz do povo nestas horas, ou gritamos basta ou nos calamus como sempre.

Avante Brasil! Este é o grito quase indelével da multidão de "um senhador", o povo.

Na redação *A carta de um sonhador*, há a intenção anunciada (através do título e do primeiro parágrafo) de se produzir uma *carta*, a fim de se denunciar que, apesar de todos serem “iguais perante a lei”, esta só seria aplicada a “ladrões ditos comuns”, “os ladrões de galinha”. O seu autor, entretanto, não foi bem sucedido, pois construiu um texto extremamente confuso e sem coesão.

Como prevê Marcuschi (2005), a carta, pelo fato de possuir uma heterogeneidade tipológica, deve apresentar o predomínio de determinadas sequências. Infere-se, então, que, por se tratar de um gênero caracterizado, de um modo geral, por evidenciar, na superfície do texto, a interlocução - seja pela presença do remetente e do destinatário ou pela presença de outras marcas linguísticas -, a sequência injuntiva é fundamental. Na redação em questão, embora haja uma série de problemas, pode-se perceber tal modo de organização, por exemplo, através da forma verbal imperativa (*Imagina*) e do emprego do vocativo, no último parágrafo, revelando a “identidade” do destinatário (*Avante Brasil*). Mais adiante, é adotada uma sequência descritiva, a qual informa, finalmente, a identidade do remetente (o *povo*), que fora apresentado na introdução como *um “sonhador”*. Conclui-se, portanto, que, como ocorre no exemplo I, independentemente da qualidade do texto, essa redação também denuncia um problema relacionado ao ensino dos gêneros textuais e os modos de organização que os constroem. Considerando que é defendida nesta tese a exploração dos diferentes gêneros textuais, como textos-base acionados nas diferentes situações discursivas a serviço da intertextualidade, percebe-se que a *intertextualidade tipológica* também merece ser explorada pelos professores de língua materna a fim de que seus alunos sejam capazes de demonstrar a esperada habilidade de tecer seus textos com sequências adequadas.

(III)

LÍNGUA PORTUGUESA INSTRUMENTAL COM REDAÇÃO

Redação

Brasil - inércia

Sabemos que em nossa sociedade, freqüentemente nos calam os problemas que nos é imposta. Preferimos ser o Brasil do comodismo, esquecer facilmente nossa jornada e não mudar nossa presente. Somos passivos, pois ignoramos a impunidade que anda o nosso país, os atos dos políticos desonestos e a miséria nos ruas.

Primeiramente, é inegável que nos calam a impunidade. Continuamos a permitir que cada vez mais brasileiros sejam vítimas da violência que invade nossos lares, já que nada fazemos para mudar nossa realidade. Não saímos às ruas, não lutamos por mudanças, não cobramos das "pseudos autoridades" o que a Declaração Universal dos Direitos Humanos nos garante: a liberdade e o direito de todos. Alguns realizam passeios no prédio (apartamentos) ou talvez (Ipanema?), vitrolas de funk, pedem paz, mas nada realmente fazem para a volta normal de acomodação.

Além disso, vale lembrar que ainda não agimos ao ver os atos dos corruptos brasileiros, autoridades desonestas do saber, mas que não são, ao menos, melhores em honestidade. Permanecemos sendo vítimas de "Naves, Silvininhos, Delúbios e Jeffersons", enquanto eles tentam nos convencer de que nada fazem em suas dramatizações televisivas. É lamentável, que nada fazemos dos problemas de suas muletas, ou mesmo cueros, rachados de dinheiro; ou do crescimento de suas contas bancárias pagas pelos seus de menos trabalhadores.

Tali ainda ressaltar, que, infelizmente, continuamos a fechar os olhos para a miséria dos sem-emprego nos ruas, enquanto eles pedem de "morte súbita". Ignoramos o tamanho ácido e cruéis, que nos mostram que um novo terra (Idade da Terra) Brasil há cerca de 3,5 milhões de pessoas vivendo abaixo da linha de pobreza. Eles... senham... com uma possível "Piorada" neste país em que o futuro continua sendo o mesmo. Devíamos, contudo, falar por nosso povo, que com a voz já baixa, grita por justiça.

Logo, podemos afirmar que precisamos ser como o brasileiro lutou contra a miséria humana e afirmou "Quando alguém chega a nós é que com a mão é para tudo o mais já lhe é negado". É necessário que tenhamos mais amor ao próximo e que hoje mais brasileiros como Sérgio Vieira de Mello, entre outros, de cidadãos. O Brasil é um país grande, mas só não um grande país quando tem uma que nos está falando, a atitude, a forma de mudar, a educação e a cidadania que fazem a diferença entre um país e um rebote, pois o país como temos que ser, não aceita passivamente o próprio estado.

A redação *Brasil-inércia*, independentemente de alguns pequenos problemas, como coesão – no último parágrafo, foi usado o pronome *isso*, no lugar de *isto*, quando o candidato se referiu (cataforicamente) ao aposto enumerado posteriormente (***a atitude, a fome de mudança, a educação e a cidadania***) –, apresenta um bom nível de intertextualidade (alguns casos já analisados neste capítulo) e, conseqüentemente, de informatividade, desenvolvendo, assim, uma boa estrutura argumentativa. Vale ressaltar, como já foi dito antes, que um texto como esse, ainda que constitua uma exceção, ilustra bem a importância de se apresentar (aos aprendizes) a intertextualidade como fator relevante na construção de textos, particularmente nestes geralmente solicitados no processo de seleção das universidades: os argumentativos.

5.8 Considerações (quase) finais

Finalizando a análise do *corpus*, depreende-se que os caóticos acontecimentos ocorridos no mundo e, especialmente, no Brasil, serviram como motivação para que os candidatos pudessem eleger o assunto de sua redação; fato que, em princípio, deveria ter facilitado a execução da tarefa que tiveram pela frente: desenvolver o tema (*transgressão X acomodação*) com a finalidade de convencer a banca de correção sobre a relevância da sua escolha, através de argumentos pertinentes e adequados à situação discursiva em que se encontravam. Entretanto, verificou-se que tal proposta suscitou equívocos nas produções de muitos vestibulandos, sobretudo no que se refere à adequação de determinadas estratégias discursivas adotadas por eles.

Confirmando a hipótese levantada por esta pesquisa, a maioria das redações não revelou conexão significativa com os gêneros textuais tradicionalmente adotados na escola, principalmente aqueles que, como se viu, têm, como *suporte*, livros, cadernos e outros elementos do universo escolar.

Ficou também evidenciado que, além de compreenderem a configuração estrutural do texto, submetida a leis (coesão, progressão e coerência), os aprendizes necessitam entender o texto como um ato que pressupõe o trabalho de pensar, de tomar decisões sobre os gêneros possíveis de expressar o que se quer dizer, de acordo com os efeitos de sentido pretendidos em relação ao interlocutor e adequados às diferentes situações discursivas.

Precisam saber também que escrever um texto é um exercício de criação de estratégias, de mobilização de conhecimentos prévios para se poder materializar em linguagem o que se pretende dizer. Afinal, como afirma Charaudeau (2008), é a linguagem que permite ao homem pensar e agir, pois não há ação sem pensamento, nem pensamento sem linguagem.

CONCLUSÃO

Com o objetivo de investigar os gêneros textuais que constroem o texto dos jovens que concluem o ensino médio, o estudo realizado elegeu o evento vestibular como situação discursiva adequada para esse fim, considerando que o *corpus* ideal a ser analisado seria aquele constituído num mesmo contexto. Sabe-se que, nos concursos de vestibular, especialmente das universidades públicas, como a UERJ, concorrem candidatos com diversos perfis, de diferentes procedências e com objetivos distintos, porém, conforme já foi esclarecido, não se pretendeu, nesta tese, pesquisar o texto dos candidatos a um curso, em particular, mas dos vestibulandos, em geral, que, recentemente (pelo menos a maioria), concluíram o ensino médio. Vale ainda lembrar que o material levantado foi o ponto de partida para várias reflexões direcionadas para o passado desses candidatos, ou seja: a perspectiva do estudo refere-se ao candidato que sai do ensino médio e não ao que entra em uma universidade.

A tese que se buscava partiu da seguinte questão: até que ponto os gêneros textuais com os quais esses candidatos têm contato durante a sua trajetória escolar refletem-se nos textos que produzem (sobretudo os argumentativos)? Procurando responder a essa pergunta, elegeu-se como pista um dos critérios de textualidade, a *intertextualidade*, haja vista o seu inerente poder dialógico. Pode-se dizer que os *intertextos* identificados, nas redações analisadas, foram tomados como signos indiciais, os quais, a seu turno, mobilizaram os gêneros textuais que se queriam investigar.

O percurso desta tese foi o seguinte: apresentação da redação de vestibular como um ato de linguagem; reflexões sobre os processamentos da leitura e da

escrita; discussão sobre conceitos de intertextualidade; estudos sobre a teoria dos gêneros textuais e análise do *corpus*.

O capítulo 1 - Ato de Linguagem - foi desenvolvido com vistas a justificar a interpretação da redação de vestibular como um ato de linguagem *monological*, submetido a um contrato, envolvendo estratégias encenadas pelo sujeito falante, num determinado contexto. O aporte teórico básico para tal foi a teoria semiolinguística de Patrick Charaudeau (2008). O capítulo 2 - Leitura e Escrita - tratou dessas duas atividades, visando a explicar de que forma se realizam tais ações, entendendo, não só a escritura, mas também a leitura, como um processamento textual, compreendendo que o redator necessita recorrer à sua memória leitora para produzir seu texto. O *intertexto* - objeto indicial desta pesquisa – pelo fato de se referir à disseminação, à presença de textos anteriores, evidenciou o quanto a memória é fundamental para que ocorra essa mobilização de textos chamada *intertextualidade*. Nessa parte do trabalho, buscou-se, portanto, entender esses processos, principalmente, a partir dos estudos de Figueiredo (2003), Kato (2005), Kleiman ((1993) e Sautchuck (2003). O capítulo 3 – Intertextualidade - descreveu esse fator de textualidade (aqui estudado como recurso rastreador dos gêneros textuais mobilizados durante o processamento das redações dos vestibulandos), explicando-se, de acordo com os estudos mais recentes de Koch, Bentes e Cavalcante (2007), os tipos, através dos quais, tal elemento pode se fazer presente, na superfície textual, explícita ou implicitamente. Também foi questionado o conceito de *intertextualidade* que é apresentado aos alunos do ensino médio, sustentando-se a relevância de se ensinar a esses aprendizes que esse elemento é um valioso recurso para a construção da argumentação em qualquer texto. Para isso, buscou-se sustentação nas teorias de Gerard Vigner (1988), a respeito da

experiência intertextual como fator de legibilidade, dentro de perspectiva interativa. O capítulo 4 - Gêneros Textuais -, partindo da teoria clássica para se chegar a Bakhtin (1992), apresentou teorias contemporâneas a respeito do tema, ancoradas em Bazerman (2005), Marcuschi (2005) e Bronckart (2007), entre outros teóricos da linguagem. Nesse capítulos, expuseram-se reflexões acerca ensino dos gêneros na escola, destacando a redação de vestibular e metodologias, como, por exemplo, a *coletânea interdisciplinar*, atividade sugerida com o objetivo de levar os alunos a perceberem que todos os textos, independentemente da disciplina em que se apresentaram, podem ser os suportes teóricos de suas produções, realizando-se nestas, através do fenômeno chamado *intertextualidade*.

Por fim - na Análise do corpus -, desenvolveram-se incursões em diferentes gêneros suscitados pelos intertextos identificados nas produções selecionadas para a tese. Concluiu-se, a partir de uma leitura investigativa nesse material, que a recorrência de intertextos, como já se expôs nas considerações a respeito do *corpus*, não apresentou uma conexão significativa com os gêneros de suporte escolar, havendo, sim, a presença maciça de textos-base marcados pela oralidade.

É importante sublinhar que o concurso do vestibular em questão (UERJ, 2006) ofereceu ao vestibulando a oportunidade de escolha quanto ao assunto sobre o qual ele discorreria em sua redação. Bastaria, portanto, recorrer à sua memória textual, ao seu conhecimento enciclopédico, resgatando temas estudados na escola, ou até mesmo fora dela, e explorar a sua bagagem de leitura para, enfim, selecionar o assunto sobre o qual poderia produzir um texto com mais competência.

Coube, então, levantar a questão: por que efetivamente a maioria dos candidatos não conseguiu realizar essa tarefa de maneira satisfatória? Postulou-se, neste estudo, que uma das respostas reside no fato de tais candidatos não

possuírem clareza a respeito da importância da intertextualidade na constituição de quaisquer textos, haja vista, como já se abordou, a superficialidade com que o tema é tratado no ensino médio, inclusive pelos livros didáticos adotados.

Um outro aspecto também denunciado, concorrente para a não realização da referida tarefa, relaciona-se à prática de ensino de redação desenvolvida nos ensinos fundamental e médio, a qual, de um modo geral, infelizmente, ainda ignora as recomendações básicas dos PCNs. Lamentavelmente, encontram-se ainda hoje diversos professores de língua portuguesa que desconhecem o conceito de gênero textual e a sua real importância no ensino, realidade que, evidentemente, não permitirá que seus alunos transitem em diferentes realidades discursivas na aula de língua materna.

Sintetizando o que se concluiu a partir das redações aqui analisadas, pode-se afirmar que os gêneros mais prestigiados como textos-base das intertextualidades não contemplaram, prioritariamente, aqueles mais explorados no domínio escolar. Tal constatação resulta de uma situação paradoxal: como os autores dessas redações - que, na sua maioria, passaram 9 anos do ensino fundamental e 3, do ensino médio, em contato com diversos textos, no ambiente escolar – não foram capazes de mobilizar seus conhecimentos textuais na produção que decidiria seu ingresso em uma universidade?

Algumas hipóteses já foram levantadas, entretanto, a contribuição desta tese pretendeu focar a relevância de se desenvolver um trabalho norteado pela inclusão dos diversos gêneros textuais nas aulas de língua materna, a fim de desenvolver nos alunos a competência de saber mobilizá-los, nas diferentes situações

discursivas, em forma de *intertextos*, entendendo este fator de textualidade como elemento fundador de todos os textos.

Já que tanto se discorreu sobre intertextualidade, não se poderia encerrar este trabalho, sem evocar mais uma. Escreveu Roland Barthes (2006) que um *texto de prazer* é aquele que contenta, que não rompe a cultura, ligado a uma prática confortável de leitura, enquanto o *texto de fruição* é aquele que desconforta, que faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, fazendo entrar em crise a sua relação com a linguagem. Espera-se, portanto, que a *vontade de fruição* deste texto tenha atingido seus leitores, quiçá, provocando-lhes o mesmo desejo do qual nasceu esta tese: ensinar aos aprendizes de língua materna a descortinarem gêneros textuais retidos em sua memória, colocando estes em cena, nas suas próprias criações textuais.

Sabendo que há muito o que se pesquisar ainda sobre esse tema tão instigante que é o texto, recorre-se, mais uma vez, ao pensamento de Barthes para fechar, provisoriamente, este estudo com uma reflexão:

O *brio* do texto (sem o qual, em suma, não há texto) seria a *sua vontade de fruição*: lá onde precisamente ele excede a procura, ultrapassa a tagarelice e através do qual tenta transbordar, forçar o embargo dos adjetivos – são essas portas da linguagem por onde o ideológico e o imaginário penetram em grandes ondas. (2006:20)

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontros e interação*. São Paulo: Parábola, 2004.
- ARISTÓTELES. *Arte Retórica e Arte Poética*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1980, Coleção Universidade.
- AZEREDO, José Carlos. *Fundamentos de gramática do português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- _____. A quem cabe ensinar a leitura e a escrita? In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida L. ; GAVAZZI, Sigrid. *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- _____. *Ensino de português: fundamentos, percursos, objetos*. Rio de Janeiro: Zahar. 2007.
- BACCEGA, Maria Aparecida. *Palavra e Discurso: história e literatura*. São Paulo: Ática, 2003.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BANDEIRA, Manuel. *Poesia Completa e Prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1993.
- BARROS, Diana Luz Pessoa e FIORIN, José Luiz (Org.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 2003.
- BARTHES, Roland. "Le linguistic du discours", La Haye, Mouton, 1970. Artigo *Texte*, *Enciclopaedia Universalis*, 1974.
- _____. *O Prazer do Texto*, São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BAZERMAN, Charles. *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. Org: DIONÍSIO, A. P. ; HOFFNAGEL J.C., São Paulo: Cortez, 2005.

BEAUGRANDE, R de; DRESSLER, W. V. *Introduction to Text Linguistics*. Londres: Longman, 1981.

BISPO, Maria de Fátima Fernandes. *A intertextualidade e o neologismo na construção de sentidos de uma nova ordem política brasileira*, dissertação de mestrado: Rio de Janeiro, banco de teses e dissertações da UERJ, 2004.

BRAIT, Beth. *Bakhtin, Dialogismo e Construção de Sentido*. São Paulo: Unicamp, 1997.

_____. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*, Contexto: São Paulo, 2005.

_____. (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*, Contexto: São Paulo, 2006.

BRANDÃO, Helena H. N. Escrita, Leitura, Dialogicidade In: BRAIT Beth (Org.), *Bakhtin, Dialogismo e Construção de Sentido*. São Paulo: Editora Unicamp, 1997.

_____. *Subjetividade, argumentação e polifonia. A propaganda na Petrobrás*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas, São Paulo: Unicamp, 2004.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 2007.

BUNZEN, Clécio. "Da era da composição era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio" In: BUNZEN, Clécio & MENDONÇA, Márcia (Org.), *Português no ensino médio e formação do professor*, São Paulo: Parábola, 2006.

CASTILHO, Ataliba T. de Castilho. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2003.

CEREJA, W. R.; COCHAR, T. *Gramática Reflexiva: texto, semântica e interação*. São Paulo: Atual, 2005.

- CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida L.; GAVAZZI, Sigrid (Org.) *Da Língua ao Discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- _____, Patrick *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.
- CHARAUDEAU; MAINGUENEAU D. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- CHIAPINI, Lúgia (Org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1998.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- COSTA, Nelson Barros da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- COSTA, Kátia R. R. *Signos no Tecer e no Retecer dos Sentidos*. Artigo apresentado no Curso da professora Darcilia Simões *A Iconicidade e o Projeto de Texto*, Doutorado da UERJ, Rio de Janeiro, 2007.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes. 1999.
- DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. Editora Graal: Rio de Janeiro, 1988.
- DEL RÉ, Alessandra (Org.) *Aquisição da Linguagem: uma abordagem psicolinguística*. Contexto: São Paulo, 2006.
- DIJK, Teun A. Van. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 2004.
- DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. *Gêneros Textuais & Ensino*, Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DUCROT, Oswald. Linguagem, Metalinguagem e performativos. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.) —. *O dizer e o dito* (revisão e tradução), Campinas: Pontes, 1987.

———. Argumentação e ‘topoi’ argumentativos. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). *História e sentido da linguagem*. Campinas: Pontes, 1989.

FAIRCLOUGH, N, *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UNB, 2002.

FIGUEIREDO, Olívia Maria. *A anáfora nominal em textos de alunos: a língua no discurso*, Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Dinalivro, Porto: 2003.

FIORIN, J. L. ; PLATÃO, F. S. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1990.

FIORIN, José Luiz. *Elementos da análise do discurso*, São Paulo, Contexto, 2000.

———. *Linguagem e Ideologia*. São Paulo: Ática, 2002.

———, Polifonia Textual e Discursiva In: BARROS, Diana L.P.& FIORIN, José Luiz (Org.) *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*, São Paulo: Edusp, 2003.

FISCHER, E. A necessidade da arte. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FONSECA, Fernanda Irene (Org.). *Pedagogia da escrita: Perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Lingüística; v. 4).

FONSECA, Fernanda Irene; DUARTE Isabel Margarida; FIGUEIREDO, Olívia. *A Linguística na Formação do Professor de Português*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, 2001.

GALVES, Charlotte ; ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.) *O Texto: leitura e escrita*. Campinas, SP: Pontes, 1997.

GARCEZ, Lucília. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GARCIA, O.M., *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2000.

GENETTE, Gérard. *Paratexts: thresholds of interpretation*. Translated by Jane E. Lewin. Cambridge: Universit Press, 1997.

GERALDI, João M. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Da redação à produção de textos. In: CHIAPINI, Lúgia (Org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1998.

_____, *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

GUIMARÃES, Eduardo. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2005.

GUIMARÃES, Elisa. *A articulação do texto*. São Paulo: Ática, 1995.

HALLIDAY M.A.K. ; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

HENRIQUES, Cláudio César (Org.). *Linguagem, conhecimento e aplicação; estudos de língua e lingüística*. Rio de Janeiro: Europa, 2003.

_____; SIMÕES D. (Org.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Editora Europa, 2004.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JENNY, Laurent. A estratégia da forma. In: *Poétique*. Coimbra: Livraria Almeida, n. 27, 1979.

KATO, Mary A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. *No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: editora Ática, 2005.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura, ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1989 (a).

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1989

(b).

_____. *Oficina de Leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

KOCH, Ingedore G. V. *Argumentação e Linguagem*. SP: Cortez, 1987.

_____. A produção textual do sentido. In: VALENTE, André Crim (Org.) *Língua, Lingüística e Literatura*. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.

A inter-ação pela linguagem. São Paulo: Contexto. 1992

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo; Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore V.; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

KRISTEVA, J. *Introdução à semanálise*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LOPES, Edward. *Discurso, Texto e Significação: Uma teoria do Interpretante*. São Paulo: Cultrix. Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1978.

MACHADO, Irene. *Gêneros discursivos*. In: BRAIT, B. (Org.) *BakhtIn: conceitos-chave*, São Paulo: Contexto, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes, 1987.

_____. *Elementos de Linguística para o texto literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *Análise de textos de comunicação*, tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha, São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Gênese dos discursos*. Curitiba, Paraná: Criar Edições, 2007.

MARCUSCHI, L. A. In: BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P; MACHADO A. R. (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*, Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. *Da fala para a escrita*. São Paulo: Cortez, 2001.

MATTOS, Elizabeth Bessa de. Um estudo semiótico-estilístico dos gêneros da composição. *Caderno Seminal*, Rio de Janeiro, ano 9, n. 14, 2002.

MELO Neto, Lélia Erbolato. *Estrutura da narrativa ou gêneros, mundos, lugares discursos & companhia?* In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*, Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997.

MESERANI, Samir. *O intertexto escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

NETO, J.C.M. *Poesia e Prosa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. *Os gêneros da redação escolar e o compromisso com a variedade padrão da língua*. In: HENRIQUES C.C.; SIMÕES D. *Língua e Cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Editora Europa, 2004.

_____. *Gêneros Textuais e conceitos afins: teoria*. In: VALENTE, A. (Org.) *Língua Portuguesa e Identidade: Marcas Culturais*. Rio de Janeiro: Caetés, 2007.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo, Cortez, 1988.

_____. *A leitura e os leitores*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1998.

_____. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2003.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (Org.). *Texto e discurso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. (Org.) *Da Língua ao Discurso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

- _____. *O léxico nos PCN: uso e adequação*. In: VALENTE: André Crim (Org.). *Língua Portuguesa e Identidade: Marcas Culturais*. Rio de Janeiro: Caetés, 2007.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso*, São Paulo: Unicamp, 1988.
- _____. *O discurso, estrutura ou acontecimento*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1997.
- PÉCORA, Alcir. *Problemas de Redação*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- PEDROSA, Cleide E. F. “Frase”: caracterização do gênero e aplicação pedagógica. In: DIONÍSIO, A. P. , MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2005
- PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: A nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. São Paulo: Contexto, 2008.
- RUIZ, E.M.S.D. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.
- SANT’ANNA, A.R. *Paródia, paráfrase e cia*. São Paulo: Ática, 1985.
- SAUTCHUK, Inez. *A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- SCHEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In/tradução e organização. In: ROJO, R.: CORDEIRO, G.S. *Gêneros orais e escritos na escola*, Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- SCHMIDT, Siegfried J. *Lingüística: teoria do texto*. São Paulo: Pioneira, 1978.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa*.

Brasília: MEC, 1998.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e o aprender a ler*. Porto alegre: Artes Médicas, 1989.

SIMÕES, Darcilia. *A trindade no conhecimento: uma leitura semiótica libertária*. Rio de Janeiro. Revista da Suesc, n. 2, 2001.

_____, Domínio da Língua e domínio do mundo. In: HENRIQUES, Cláudio C. (Org.) *Linguagem, conhecimento e aplicação: estudos de língua e lingüística*. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2003.

_____, *Trabalho Acadêmico. O que é? Como se faz?* Rio de Janeiro: Publicações DIALOGARTS, UERJ, 2004.

SOARES, M.B., *A Redação no Vestibular*, In: Cadernos de Pesquisa, n. 24, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1978.

SOUZA, Josué Rodrigues de. *Provérbios e máximas: coletânea de provérbios*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos. In: FÁVERO, L.L. et al. (Org.) *Língua Portuguesa e ensino*. São Paulo: Cortez/EDUC, 2003.

_____. *Tipologia Textual, Ensino de Gramática e o Livro Didático* In: HENRIQUES C.C.; TRAVAGLIA, I.c.; KOCH, I.G.V. *A coerência Textual*. Contexto: São Paulo, 2000.

VALENTE, A. C. *Aulas de Português, perspectivas inovadoras*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

- _____. Intertextualidade, aspecto da textualidade e fator de coerência. In: HENRIQUES, Cláudio César; PEREIRA, Maria Teresa G. (Org.). *Língua e Transdisciplinaridade: rumos, conexões e sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002.
- _____. A intertextualidade nos discursos midiático e literário. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; SANTOS, L. W. (Org.). *Estratégias de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- VERÓN, E. *A produção do sentido* (tradução brasileira). São Paulo: Cultrix, 1980.
- VESTIBULAR 2006. *Manual do candidato*, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2005.
- VIGNER, Gerard. Intertextualidade, norma e legibilidade. In: artigo publicado no livro *LIRE: du texte au sens*, CLE Internacional, Paris, 1979.
- _____. Técnicas de aprendizagem da argumentação escrita. In: COSES, D. et al. *O texto, Leitura & Escrita*. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.