



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

EXAME VESTIBULAR:
Um estudo sobre a voz da Escola na Imprensa

Maria do Rosário de F. de A. Sá Barreto dos Santos

Orientadora: **Professora Doutora Virgínia Colares**

Recife, fevereiro de 2008

Maria do Rosário de F. de A. Sá Barreto dos Santos

EXAME VESTIBULAR:
Um estudo sobre a voz da Escola na Imprensa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Pernambuco como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Virgínia Colares.

Recife, fevereiro de 2008

S237e

Santos, Maria do Rosário de F. de A. Barreto dos

Exame vestibular : um estudo sobre a voz da escola na imprensa /
Maria do Rosário de F. de A. Barreto dos Santos ; orientador Virginia
Colares.

203 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco.
Pró-reitoria Acadêmica. Mestrado em Ciências da Linguagem, 2008.

1. Análise do discurso. 2. Universidades e faculdades - Vestibular.
3. Língua portuguesa - Estudo e ensino. I. Título.

CDU 801

À memória de meus pais, Antônio e Ana, com amor, admiração e gratidão pela vida, pela confiança e pelo carinho.

À minha família – Osvaldo, Francisco, Antônio, Izabella – sem a qual viver seria bem mais difícil.

Aos meus irmãos – Luíza, Emília e Antônio – com quem dividi parte de minha vida.

À memória da prima-irmã Lúcia Helena, com quem tantas vezes planejei este estudo.

Aos netos que virão.

Aos meus alunos, razão deste trabalho.

Agradecimentos

À professora doutora Virgínia Colares, orientadora amiga, pelo respeito, pelas críticas e elogios, pelas sugestões.

Aos professores doutores Junot Matos, Marígia Aguiar, Fátima Vilar e Karl Heinz, pelo conhecimento partilhado e pela amizade.

À professora doutora Wanilda Cavalcanti, pelo carinho que, desde a entrevista de seleção do mestrado, sempre me dedicou.

À professora doutora Lívia Suassuna, pelos ensinamentos e amizade, por ser para mim referência de dignidade, competência e compromisso com o serviço público.

Aos colegas de mestrado, pela convivência saudável que souberam construir.

Às queridas amigas – Célia, Roberta e Fabiana – com as quais tenho compartilhado a vida e o trabalho, por acreditarem em mim e comigo terem dividido a alegria desta vitória.

Aos grandes amigos Kleber Fernando, Olavo e Glauco, companheiros do CEFET-PE/UNED Pesqueira, pelo respeito e carinho, pela alegria que expressaram quando fui aprovada na seleção do mestrado.

Ao amigo Heleno e à amiga Roberta (mais uma vez), companheiros do CEFET – PE/UNED Pesqueira, por terem assumido minha carga horária para que pudesse cursar o mestrado.

Ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFET-PE), pela bolsa concedida, e à UNED Pesqueira, pela licença para que eu pudesse dedicar-me ao mestrado.

À amiga Gláuria Simões, pelo empenho para que me fosse concedida a bolsa do CEFET-PE, e aos colegas Edilson e Carlos, também companheiros do CEFET-PE, pela amizade e respeito que sempre me dedicaram.

Às amigas Anália Keila e Neuma Costa, e à sobrinha Ana Paula, pela contribuição dada a este trabalho.

Ao Irmão Marista Francisco das Chagas e a Alcides Tedesco, por terem tornado melhores meus dias no Colégio Marista do Recife.

Aos companheiros do Marista com os quais dividi vinte e cinco anos de trabalho e aprendizagem, principalmente a Xerxes, Graça Rocha, Graça Cruz, Socorro Nunes, Evandro Fonseca, Fátima Santiago, Hélia Pereira (em memória) e Clénira.

Aos companheiros do São Bento, pelas boas recordações que me deixaram.

Rios sem discurso

Quando um rio corta, corta-se de vez
o discurso-rio de água que ele fazia:
cortado, a água se quebra em pedaços,
em poço de água, em água parálitica.
Em situação de poço, a água equivale
a uma palavra em situação dicionária:
isolada, estanque, estancada;
e mais: porque assim estancada, muda,
e muda porque com nenhuma comunica,
porque cortou-se a sintaxe desse rio,
o fio de água por que ele discorria.
O curso de um rio, seu discurso-rio,
chega raramente a se reatar de vez;
um rio precisa de muito fio de água
para refazer o fim antigo que o fez.
Salvo a grandiloquência de uma cheia
lhe pondo interina outra linguagem,
um rio precisa de muita água em fios
para que todos os poços se enfrasem:
se reatando, de um poço para outro poço,
em frases curtas, então frase e frase,
até a sentença-rio do discurso único
em que, se tem voz, a seca ele combate.

(João Cabral de Melo Neto)

RESUMO

A partir de uma análise de cem redações elaboradas por candidatos ao curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no vestibular de 1983, Costa Val (1991) constatou que 73% dos textos apresentaram problemas relativos à *informatividade*, principalmente em relação à imprevisibilidade e à suficiência de dados. Tomando como ponto de partida esse estudo, buscamos, neste trabalho, identificar os fatores que contribuem para esse problema. Considerando a contribuição de autores que abordaram a questão da mídia e da construção social de imagens em torno da língua e do ensino da língua, enfocamos a relação entre ensino de língua, de redação e imprensa a partir de um *corpus* constituído de 33 (trinta e três) notícias sobre o vestibular, veiculadas em dias que precedem e seguem esse evento, especificamente sobre a prova de Redação dos vestibulares das universidades públicas de Pernambuco. A fonte dessas notícias foram dois jornais de grande circulação em nosso estado: o *Jornal do Commercio* e o *Diario de Pernambuco*. Esses textos foram analisados à luz do estudo que fizemos sobre o discurso da imprensa e do referencial teórico-metodológico da Análise Crítica do Discurso. Essa análise nos levou a concluir que a imprensa, ao agendar o discurso da Escola, contribui para a perpetuação da prática de ensino de língua e, conseqüentemente, de Redação, fatores do “funcionamento insatisfatório” da *informatividade* nos textos dos vestibulandos.

Palavras-chave: *informatividade*, vestibular, Escola, ensino de Língua Portuguesa, imprensa, análise do discurso, avaliação/seleção.

ABSTRACT

As from an analyze of a hundred writings made by the applicants to the Language and Literature course of the Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) in the exams of 1983, Costa Val noticed that 73% of the texts presented problems related to *informativity*, mainly due to unexpectedness and data sufficiency. Taking this study as a first step, our paper's proposal, is to identify the factors that contribute to this issue. Considering the contribution of authors that approached the media issue and the social image construction around the language and the language teaching, we focused the relationship between the language teaching, the writing teaching and the press in a structure composed by 33 (thirty three) news about the exams to enter into an University, published in the days that precede and follow this event, mainly the news about the Pernambuco's Public Universities writing exams. The source of this news was the two biggest newspapers in our state: o *Jornal do Comércio* and the *Diário de Pernambuco*. These texts were analyzed under the light of the methodological-theory reference of the Speech Critical Analysis. With this analysis we concluded that the press, when announcing the School speech, contributes to perpetuate the language teaching practice and consequently, the Writing, factors of the "unsatisfying functioning" of the applicants' texts *informativity*.

Keywords: *informativity*, University exam, School, Portuguese Language teaching, press, speech analysis, evaluation/selection.

SUMÁRIO

Introdução	12
Capítulo 1 – O problema: a informatividade no texto dos vestibulandos	16
1.1. O que é informatividade?	17
1.2. O vestibular: razão do problema da informatividade nos textos dos vestibulandos?	24
1.3. A Escola: fator do problema da informatividade nos textos dos vestibulandos?	29
1.3.1. A Escola: uma instância de reprodução de saberes	29
1.3.2. O surgimento da disciplina “Língua Portuguesa” na Escola	35
1.3.3. “Quando se ensina Português, o que se ensina?”	40
1.3.4. Quando se ensina Redação, o que se ensina?	45
1.3.5. A informatividade e o ensino de Língua Portuguesa	47
1.4. Que fatores externos à Escola contribuem para que ocorram problemas relativos à informatividade no texto dos vestibulandos?	62
Capítulo 2 – O jornal enquanto esfera discursiva e prática social	67
2.1. O surgimento do atual jornalismo	67
2.2. O jornalismo: uma profissão	69
2.3. O <i>ethos</i> jornalístico	71
2.4. A linguagem jornalística	73
2.5. As condições de produção dos textos jornalísticos	75
2.6. A notícia: um gênero midiático	76
2.7. Teorias sobre a produção da notícia	80
2.8. Os valores-notícia ou critérios de noticiabilidade	82
2.9. A teoria do agendamento	84
2.10. A imagem de interlocutor: como o jornal vê o público leitor?	86
Capítulo 3 – A Análise Crítica do Discurso	88
3.1. A origem da Análise Crítica do Discurso	88
3.2. “Discurso” na perspectiva de Wodak	89
3.3. Análise Crítica do Discurso: o enfoque social de Fairclough	91
3.4. O modelo tridimensional de Fairclough	93
3.4.1. Análise textual	93
3.4.2. Análise discursiva	94
3.4.3. Análise social	96
3.5. Ideologia	97
3.6. Contribuições de Foucault para a Análise Crítica do Discurso	102
Capítulo 4 – Metodologia para a análise crítica do discurso jornalístico	109
4.1. A constituição do <i>corpus</i>	109
4.2. Instrumentos metodológicos: as categorias de análise	110

4.2.1. Vocabulário	111
4.2.2. O discurso citado	114
4.2.3. Estratégias de polidez	116
4.2.4. A cenografia	117
4.2.5. A modalização enunciativa	119
Capítulo 5 – Análise do <i>corpus</i>	123
5.1. Análise texto a texto	123
5.2. Resultados e discussão por categorias de análise	174
5.2.1. Vocabulário: escolhas lexicais e metáforas	175
5.2.2. O discurso citado	178
5.2.3. Estratégias de polidez	179
5.2.4. A cenografia	181
5.2.5. A modalização enunciativa	182
5.2.6. Os valores-notícia	184
5.2.7. A preocupação didática	185
5.2.8. A hipótese do agenda- <i>setting</i>	186
Considerações finais	190
Referências bibliográficas	200

Introdução

Em 1977, a UFPE – Universidade Federal de Pernambuco – voltou a exigir a prova de redação no vestibular. Surgiu, nessa época – para “auxiliar” o professor –, uma série de manuais de redação. Estes procuravam “ensinar” o aluno a descrever, narrar e dissertar. A preocupação era com a técnica de como introduzir, desenvolver, concluir o texto. Os professores de língua portuguesa, até então preocupados com o ensino da gramática normativa, precisavam retomar a prática da produção de textos em sala de aula.

Intensificaram-se as discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa, especificamente sobre o ensino de redação (ainda não se falava, pelo menos na rede particular de ensino, em “produção de texto”). As escolas particulares, preocupadas em manter os índices de aprovação no vestibular, passaram a cobrar dos docentes o trabalho com a escrita. Por sua vez, os professores, conforme haviam também aprendido, começaram a treinar seus alunos para escreverem um texto “bonito” e sem “erros”. Orientavam os aprendizes a escrever com clareza, objetividade, evitando posições extremadas ou mesmo a tomada de posição. Afinal, um ponto de vista mais radical – segundo os mestres – poderia irritar o corretor e levá-lo a considerar aquela uma má redação. O texto deveria, então, manter a neutralidade. Em caso de temas polêmicos, indicava-se que o aluno colocasse um parágrafo com idéias favoráveis, outro com idéias contrárias e fizesse uma síntese das duas na conclusão. Uma excelente técnica de preenchimento das quase – para os aprendizes – inatingíveis 25 (vinte e cinco) linhas!

Outra medida adotada pelas escolas particulares e pelos já emergentes “cursinhos” preparatórios para o vestibular foi a de contratar professores “especialistas” em redação. Separaram-se, assim, as aulas de “redação” (espaço em que se deveria ensinar a escrever) das aulas de “gramática” (momento em que se aprenderiam as normas da língua culta) e das aulas de literatura brasileira (quando se estudariam os movimentos literários, suas características e “principais” autores, os recomendados pelos vestibulares). Estava pronta a “reforma”, a “fórmula” para fazer crescerem os índices de aprovação nos exames de seleção de candidatos a uma vaga na Universidade.

Devido a essas mudanças, a mim coube a, então, “nova disciplina”: “Redação para o Vestibular”. Minha missão seria ensinar os concluintes do, na época, Segundo

Grau. Foram-me dadas três turmas com cerca de 150 (cento e cinquenta) alunos no total. Toda semana, ao final da aula de técnica (como introduzir, como desenvolver e como concluir), propunha a eles um tema para que produzissem um texto dissertativo a ser entregue a mim na aula seguinte.

Logo foram percebidas falhas no “método”. Muitos se recusavam a escrever. Queixavam-se dos temas, da dificuldade de “pôr as idéias no papel”, da falta de “dom” para a escrita, ou, principalmente, de nada saberem “falar” sobre o tema proposto. Orientados coletivamente sobre o tema, as redações ficavam praticamente iguais.

A “disciplina” de redação não estava, pois, “funcionando”. Fazia-se necessário repensá-la. Para isso, era preciso reexaminar o “modelo”, investigar (intuitivamente, claro!) que caminhos deveriam ser trilhados. Empirismo e intuição (não se trazia a Lingüística para a sala de aula, não se tinham notícias das pesquisas acadêmicas) conduziam os “despreparados” e mesmo “desamparados”, teoricamente, professores de “redação” (considerada a mais “trabalhosa” e difícil “área” do ensino de Língua Portuguesa).

Esse “desespero” fez muitos docentes voltarem à Academia, que lhes atendeu a demanda. Intensificaram-se os cursos de aperfeiçoamento e especialização. Finalmente, chegavam à sala de aula as “luzes” das ciências da linguagem. Entrou-se em contato com os estudos da Pragmática, da Sociolingüística, da Lingüística Textual. Chegaram, à mão dos que, até então, eram apenas “técnicos”, os estudos de Geraldi, Koch, Antunes, Marcuschi, Soares. Esta última reeditara, na época, pela Moderna, a coleção *Português através de textos*, para o então primeiro grau maior (da 5ª à 8ª série).

Foram, assim, abaladas velhas certezas, concepções de língua. Começava a chegar, à sala de aula dos mais “intrigados” com os manuais de “técnica de redação”, a compreensão de que a língua não é um sistema de regras pronto, acabado; a noção de que não se poderia ensiná-la a partir de enunciados dados. Passou-se a questionar o ensino da leitura, da produção de texto (não deveria mais ser chamada de “redação”). Redimensionou-se o papel da gramática normativa da língua padrão.

Essas mudanças, contudo, não se efetivaram totalmente. Hoje, ainda se vêem jovens, recém-egressos das universidades, que repetem a prática dos seus velhos professores do Ensino Fundamental e Médio. Estará essa prática associada ao tipo de textos que se lêem nos vestibulares? Será essa uma das razões de os vestibulandos

escreverem tantas “bobagens”? Por que os estudos das ciências das linguagem não conseguiram entrar definitivamente nas salas de aula do Ensino Fundamental e Médio?

A maioria dos corretores se queixa do nível elementar de informação e/ou argumentação nas redações. Em pesquisa acerca de redações de vestibular, Costa Val (1991) percebeu que a maioria das redações analisadas “é do tipo *certinho e arrumadinho*, feito para atestar que o produtor domina a língua padrão formal escrita e sabe organizar as idéias conforme o modelo canônico de dissertação.” (p.115).

Como vemos, a “queixa” recorrente dos corretores dos vestibulares em Pernambuco já foi constatada na pesquisa da autora acima citada. De acordo com essa pesquisadora, 73% das redações apresentaram “funcionamento insatisfatório” em relação à *informatividade*. Esse “funcionamento insatisfatório” se deve, conforme constatou Costa Val (1991), à insuficiência de dados e à previsibilidade dos textos analisados. Essa constatação foi o ponto de partida de nossa investigação. Dividimos, então, nosso trabalho em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, trouxemos, inicialmente, uma síntese do que Costa Val (1991) encontrou, nos textos por ela analisados, a respeito do problema em enfoque e acrescentamos a isso alguns resultados da pesquisa realizada por Pécora (1991). A seguir, passamos a responder a primeira pergunta de nossa pesquisa: O que é *informatividade*? Feito isso, buscamos entender as condições de produção dos textos dos vestibulandos. Queríamos verificar de que forma essas condições contribuem para a existência do problema (uma segunda questão de nossa investigação). A seguir, partimos para a Escola a fim de melhor conhecê-la e investigar se essa instituição seria um dos fatores do problema enfocado por Costa Val (1991). Nesse momento, contamos com o apoio dos estudos de Althusser (1985), de Bourdieu e Passeron (1975) e de Foucault (2002). Entendido o “funcionamento” da Escola, procuramos a ajuda de Soares (1996) para estudarmos o surgimento da disciplina “Língua Portuguesa”. Continuando nosso trabalho, agora auxiliadas por Pécora (1986, 1991), Suassuna (1995), Britto (1997), Batista (2001), Antunes (2003) e outros autores, pudemos melhor compreender a prática discursiva que se constrói a partir dessa disciplina, ou seja, pudemos entender como tem sido o ensino de língua portuguesa e, conseqüentemente, o ensino de redação. Assim, respondemos a terceira questão de nossa pesquisa: O ensino de Língua Portuguesa – especificamente, o ensino de Redação – contribui para o problema da *informatividade* no texto dos vestibulandos?

No encontro com autores – Britto (1997), Possenti (2003), Baronas (2003) e Mendonça (2004) – que identificaram influências de fatores externos no ensino de língua portuguesa, chamaram-nos atenção a abordagem que fizeram da questão da mídia e da construção social de imagens em torno da língua e do ensino de língua. Considerando que são vários os meios de comunicação de massa, detivemo-nos no jornal a fim de respondermos a outras perguntas de nossa investigação: A imprensa exerce influência no ensino de Redação? De que maneira ocorre essa influência especificamente em Recife, Pernambuco?

Decididas a investigar a influência desse veículo de mídia na manutenção de uma imagem de escrita e de interlocutor, ou seja, na conservação de uma prática pedagógica e de que forma isso poderia contribuir para o problema da *informatividade* no texto dos vestibulandos, trouxemos para nosso trabalho autores que pudessem nos ajudar a entender a prática discursiva da imprensa. Esses estudos estão no segundo capítulo deste trabalho.

Conscientes de que precisávamos de teorias que nos ajudassem a analisar os textos de jornais que havíamos selecionado, construímos o terceiro capítulo que nos trouxe algumas “luzes” da Análise Crítica do Discurso (ACD) para estudarmos os textos que comporiam o *corpus* de nossa pesquisa. A partir do modelo tridimensional de análise proposto por Fairclough (2001), pudemos delinear a metodologia e as categorias a partir das quais analisaríamos os textos escolhidos. Esses passos foram registrados no quarto capítulo.

No quinto capítulo está o *corpus* desta dissertação e a análise que dele fizemos. Ele é constituído de 33 (trinta e três) textos/notícias sobre o vestibular, especificamente sobre a prova de Redação do vestibular, veiculados(as) pelo *Jornal do Commercio* e pelo *Diário de Pernambuco*, entre os anos de 2000 e 2006. Nossa análise está dividida em duas partes: na primeira, contemplamos cada um dos textos para apreendermos os detalhes; na segunda, fizemos um estudo dos resultados por categoria de análise a fim de construirmos uma visão global do *corpus*.

Por último, vêm as nossas considerações finais, parte de nosso trabalho em que sintetizamos as conclusões às quais chegamos.

Capítulo 1

O problema:

A informatividade no texto dos vestibulandos

Em pesquisa acerca de redações de vestibular, Costa Val (1991, p.114-15) tece as seguintes considerações:

... os aspectos formais foram os que alcançaram melhor realização nas redações. São elevados os índices de textos em que a coesão (concernente à estrutura de superfície), a paragrafação e a correção gramatical têm padrão aceitável ou bom. Isso significa que a maioria das redações é do tipo certinho e arrumadinho, feito para atestar que o produtor domina a língua padrão formal escrita e sabe organizar as idéias conforme o modelo canônico de dissertação. Ou seja, naquilo que dependia do treinamento escolar, a maioria dos vestibulandos se saiu bem. Em contrapartida, a informatividade tem funcionamento insatisfatório numa porcentagem de redações (73%).

No *corpus* de sua pesquisa, como anteriormente colocamos e acima registramos, Costa Val (1991, p.54) considerou que os textos dos vestibulandos apresentaram “funcionamento insatisfatório” em relação à *informatividade*. Para analisar o funcionamento desse fator de textualidade, ela adotou, inicialmente, dois critérios: “a condição de imprevisibilidade” e “a suficiência de dados”.

Na análise da pesquisadora, a questão da *informatividade* está mais relacionada ao sentido global do texto – a coerência – que à estrutura superficial – a coesão. Podemos constatar isso a partir do elenco de problemas por ela apresentados que está sintetizado a seguir:

- “raciocínio circular, tautológico” (p.63);
- “não-explicitação de conceitos e relações” (p.63-64);
- “vácuos semânticos” (p.67);
- “análise apressada e superficial do tema” (p.69);
- “argumentos incompatíveis com a realidade” (p.70);
- “generalização indevida”/ “aplicação irrefletida de um estereótipo corrente e perigosamente falseador da realidade” (p.72);
- “falta de relação entre os conceitos apresentados” (“falhas no nível lógico-semântico-cognitivo”) (p.73);

- “inconsistência argumentativa” (p.74);
- “conceitos difusos” (p.79);
- “desconhecimento do assunto de que fala” (p.84);
- “superficialidade da reflexão” (p.86);
- “única leitura do mundo” – previsibilidade (“Quase a metade dos candidatos integrantes da amostra escreveram o mesmo texto”) (p.89 – grifo da autora);
- “análise simplista da realidade, fruto da não-penetração nos problemas e da generalização apressada” (p.93);
- “ingenuidade” (p.95).

Vemos que a maioria das falhas apontadas pela investigadora se resume a duas: previsibilidade e insuficiência de dados. Em uma pesquisa semelhante à de Costa Val, Pécora (1991) relacionou os seguintes problemas relativos à argumentação:

- “noções confusas/ provas morais e argumentos fundados e encerrados na noção de *dever*” (p.157);
- “*estratégias de preenchimento*, em prejuízo do esforço de construção de uma reflexão” (“composição de um discurso extremamente genérico e desdobrável apenas em sua redundância”) (p.158);
- “*lugar-comum*” (a utilização da linguagem “é confundida com a suposta atividade de reproduzir um *texto-matriz*”, entendido aqui como “retomada de um fragmento de linguagem amplamente conhecido”) (p.160).

Observamos que essas falhas enumeradas por Pécora assemelham-se às relativas à *informatividade* identificadas por Costa Val. Mas o que é afinal *informatividade*?

1.1. O que é informatividade?

Como já anunciamos acima, nossa pesquisa se volta agora para a conceituação do fenômeno *informatividade*. Sabendo que ela é um fator de textualidade, consideramos importante conceituar *textualidade* antes de iniciar nosso estudo acerca de um de seus fatores.

Quem trouxe para a lingüística a noção de *textualidade* foram Beaugrande e Dressler (1997). Esses dois pesquisadores propuseram sete fatores de textualidade: a

coerência e a coesão, relativas ao material conceitual e lingüístico do texto; e a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade, concernentes aos fatores pragmáticos que constituem o processo sociocomunicativo.

Para vários pesquisadores, dentre eles Koch e Travaglia (1999, p.26), “Textualidade ou textura é o que faz de uma seqüência lingüística um texto e não uma seqüência ou um amontoado aleatório de frases ou palavras.” Estudar, então, a textualidade implica uma análise do que a constitui, ou seja, dos fatores por ela responsáveis.

Em trabalho posterior ao que deu origem à nossa investigação, Costa Val (2004) chama atenção para o fato de a teoria de Beaugrande e Dressler acerca dos fatores constitutivos da textualidade ter sido mal compreendida, na medida em que se interpretou que eles haviam considerado o texto enquanto produto. Segundo ela, esses autores se preocuparam, também, com os processos de produção e interpretação textual, tanto que consideraram a *intencionalidade*, a *aceitabilidade*, a *situacionalidade*, a *intertextualidade* e a *informatividade* como fatores constitutivos do sentido do texto.

Assim, Costa Val (2004), corrigindo-se em relação a sua obra *Redação e Textualidade* (1991), afirma que, agora, não mais diria que uma redação tem ou não tem coerência, ou que um texto tem ou não tem coesão. Passemos, então, a ela a palavra para que retifique o que disse anteriormente.

Diria que eu, na posição de leitora, pude textualizar aquelas redações de maneira X ou Y, e que foi fácil para mim produzir coerência e coesão para as redações A e C, mas foi difícil fazer o mesmo quanto às redações B e D (COSTA VAL, 2004, p.3).

Considerando, então, que um mesmo texto pode dar origem a várias interpretações, ou seja, pode ser textualizado de maneiras diversas por ouvintes ou leitores diferentes, Costa Val (2004) afirma que, ao invés de *textualidade*, prefere, atualmente, usar o termo *textualização*. Entende ela que “o sentido não está no texto, não é dado pelo texto, mas é produzido por locutor e alocutário a cada interação, a cada ‘acontecimento’ de uso da língua” (COSTA VAL, 2004, p.2). Nesse sentido, ela defende que “as produções lingüísticas efetivas são *textualizadas* pelos interlocutores envolvidos no processo de interlocução verbal” (p.14).

Conforme dissemos, vamos nos deter num desses fatores de textualização: a *informatividade*. Para Beaugrande e Dressler (1997, p.201)¹, “o conceito de informatividade se relaciona com o grau de novidade e de imprevisibilidade que tem um texto para seus receptores.” Retomando esses dois lingüistas, Koch (2004a, p.41) postula que “a informatividade diz respeito, por um lado, à distribuição da informação no texto e, por outro, ao grau de previsibilidade, redundância com que a informação nele contida é veiculada”.

Inferimos, a partir dessa consideração, que *informatividade* é mais que informação: refere-se à distribuição da informação no texto. Essa distribuição deve se dar de tal maneira que se equilibrem os dados previsíveis e os imprevisíveis. Caso um texto traga apenas informações previsíveis, diremos que ele é redundante e, assim, a *informatividade* estará comprometida. Por outro lado, se os dados são todos imprevisíveis, também se comprometerá esse fator de textualidade, uma vez que não compreenderemos o texto.

Ainda de acordo com Koch (2004a, p.41),

Um texto que contenha apenas informação conhecida caminha em círculos, é inócuo, pois falta-lhe a progressão necessária à construção do mundo textual. Por outro lado, é cognitivamente impossível a existência de textos que contenham unicamente informação nova, visto que seriam improcessáveis, devido à falta de âncoras necessárias para o processamento.

A partir dessas considerações, podemos, num primeiro momento, entender que a *informatividade* de um texto se estabelece a partir da relação entre *dado* e *novo*. O *dado* funcionaria como um ponto de apoio, como âncora para uma nova informação.

Entendemos, também, que um texto só será completamente imprevisível para um interlocutor que não está inserido na *cadeia de enunciados* (BAKHTIN, 1999) da qual o locutor faz parte, um interlocutor que não domine o tema do texto. Caso caia nas mãos de um leigo, por exemplo, um tratado de Física Quântica, ele nada entenderá. Estando, pois, fora dessa esfera de comunicação, o interlocutor não realizará uma *compreensão responsiva* (BAKHTIN, 1999).

¹ Tradução livre nossa

Dessa forma, inferimos que o funcionamento da *informatividade* se relaciona, também, com *conhecimento de mundo* “(largamente explorado pela semântica cognitiva e/ou procedural), bem como [com] o grau em que esse *conhecimento é partilhado* pelo(s) produtor(es) do texto” (KOCH; TRAVAGLIA, 1999, p.47-8). A *compreensão responsiva* depende, então, do *conhecimento de mundo* partilhado entre locutor e interlocutor. Ainda com Koch e Travaglia (1999, p.67), podemos afirmar que é “o *conhecimento partilhado* [que] determina a estrutura informacional do texto em termos do que se convencionou chamar de *dado e novo*.”

Os conceitos referentes a *dado e novo* têm origem, segundo Trask (2004), em trabalhos relativos à análise das sentenças e enunciados quanto à organização da informação. Os primeiros a deterem-se nesses conceitos foram os lingüistas da Escola de Praga, no início do século XX. Esses estudiosos desenvolveram pesquisas conhecidas como *perspectiva funcional da sentença*. Dentre esses pesquisadores, destacou-se Vilém Mathesius que, segundo Trask (2004), para remeter-se a essas noções, usou os termos *tema e rema*.

Segundo Weedwood (2002, p.142), “a mais valiosa contribuição feita pelo funcionalismo do pós-guerra é talvez a distinção de *tema e rema* e a noção de ‘perspectiva funcional da frase’ ou ‘dinamismo comunicativo’.” Assim, quando se leva em conta o conteúdo informativo de um enunciado, usam-se as noções *dado e novo* ou, na perspectiva do lingüista Mathesius – acima citado –, *tema e rema*. “Por *tema* de um enunciado se entende a parte que se refere ao que já é conhecido ou *dado* no contexto (também chamado às vezes, por outros teóricos, de *tópico* ou *assunto psicológico*)” (WEEDWOOD, 2002, p.142).

Segundo Ducrot e Todorov (1998), os funcionalistas são seguidores de Saussure, para quem o papel essencial da língua é o de instrumento de comunicação. Assim, eles entendem que estudar uma língua implica pesquisar “as funções desempenhadas pelos elementos, classes e mecanismos nela intervenientes” (DUCROT; TODOROV, p.35). Nesse sentido – isto é, entendendo a língua como instrumento de comunicação –, os funcionalistas se detêm, também, na função comunicativa do *novo* (ou do *rema*).

Segundo Beaugrande e Dressler (1997), há três níveis de informatividade: inferior, superior e extraordinário. Esse grau de novidade/imprevisibilidade tanto pode se referir ao conteúdo das informações como à maneira como são expressas. Nesse

sentido, Beaugrande e Dressler (1997) fazem referência a dois tipos de palavras: as funcionais e as de conteúdo. Consideram palavras funcionais os artigos, as conjunções e as preposições. Para eles, esses vocábulos tendem a passar despercebidos em um texto por não trazerem conteúdo informativo. Fazem, contudo, uma ressalva:

“... o produtor textual pode alterar ou inverter o papel que habitualmente exercem na comunicação esses tipos distintos de palavras. Assim, por exemplo, em determinadas situações, as palavras funcionais podem ser empregadas de maneira similar à das palavras com conteúdo, e inclusive podem ocupar espaços na estrutura enunciativa que pareciam reservados exclusivamente às palavras com conteúdo.” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1997, p.206)²

Fávero (1985) também lembra quão significativas são as conjunções, ou seja, os conectores, responsáveis, muitas vezes, não só pela coesão, mas pela força argumentativa dos textos.

Ainda tratando do *como* dizer, Beaugrande e Dressler (1997) defendem que as escolhas lingüísticas feitas pelo locutor interferem no grau de *informatividade*. Assim, quanto mais previsíveis, rotineiras forem as seleções, ou seja, quanto menor for o esforço exigido do interlocutor, mais baixo é o grau de *informatividade*. Quando o locutor faz escolhas imprevisíveis, atinge o que esses estudiosos consideram um segundo grau de *informatividade*. Segundo esses autores, espera-se, geralmente, que, em um texto, haja elementos pertencentes a esse *segundo grau*, pois, se o locutor optar, apenas, por ocorrências do primeiro grau, cairá na previsibilidade.

Beaugrande e Dressler (1997) defendem que, para um texto alcançar um grau satisfatório de informatividade, deve-se estar atento às expectativas dos interlocutores. Enumeram, então, cinco fontes de expectativa: a) o mundo real e seus fatos; b) a organização da linguagem no texto – as convenções formais; c) as técnicas de arranjos de seqüências; d) os tipos de texto; e) o contexto imediato.

O *mundo real*, para eles, estaria constituído de *fatos* – proposições julgadas verdadeiras – e de *crenças* construídas nesse mundo. Esse *mundo real* – construído socialmente – é percebido a partir do uso que as comunidades/sociedades fazem dos modelos globais – como *frames*, *esquemas*, *planos* e *scripts* –, ou seja, das formas construídas para a apreensão desse mundo. Existem alguns ‘fatos’ que estão tão

² Tradução livre nossa.

firmemente enraizados na representação que se faz do real, que negá-los seria pôr em risco a comunicação. Ou seja, há verdades que não se questionam como: “uma causa produz um efeito; um fato não pode ser ao mesmo tempo verdadeiro e falso, ou existente e inexistente (...); os objetos têm identidade, massa e peso, etc.” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1997, p.212)³.

A segunda fonte de expectativa diz respeito à *organização da linguagem no texto*, isto é, às *convenções formais*. Beaugrande e Dressler (1997) lembram aqui que, em qualquer língua, a maioria das convenções usadas para combinar formas é arbitrária. Isso faz os falantes julgarem impronunciáveis certos grupos de sons por não existirem determinadas combinações em sua língua. Assim, em um grupo de sons como “ONG”, ou pronunciamos letra por letra ou acrescentamos ao último fonema um dígrafo vocálico como o existente no grupo “gui”. Por outro lado, em grupos como “Ltda.”, por exemplo, o falante pronuncia a palavra inteira: “limitada”.

A terceira fonte de expectativa, *as técnicas de arranjos de seqüências, de acordo com a informatividade*, refere-se ao fato de elementos altamente informativos tenderem a ser colocados no fim da oração. Nesse caso, os elementos de baixa *informatividade*, usualmente, apareceriam no início da oração e, assim, ancorariam as informações novas, estabelecendo uma relação mais equilibrada entre o *dado* e o *novo*. Sabemos, porém, que nada impede que se opte pelo arranjo inverso.

Tipos de texto dizem respeito à quarta fonte de expectativa. Segundo Beaugrande e Dressler (1997, p.215), “os tipos de texto são marcos globais que controlam a série de opções disponíveis que pode ser utilizada”⁴. Há, então, arranjos mais aceitáveis em textos poéticos, literários, que em textos científicos. A metáfora, por exemplo – cujo conceito vem sendo também discutido –, não é bem recebida em textos científicos.

Finalmente, a quinta fonte de expectativa refere-se ao *contexto imediato* em que o texto é produzido e utilizado. Os interlocutores podem esperar, então, o predomínio de determinadas ocorrências em um texto literário e de outras em um texto científico.

³ Tradução livre nossa.

⁴ Tradução livre nossa.

Entendendo, tanto na perspectiva de Bakhtin (1999) como na de Franchi (1977), que a linguagem humana não pode ser concebida apenas como uma produção sistemática e reiterada, mas como uma contínua e renovada reorganização, inferimos que há inúmeras estratégias a que os falantes recorrem para construir a *informatividade* de um texto. Os arranjos textuais não constroem apenas significados, sentidos para o interlocutor, mas também para o locutor que, no momento da produção do texto, consolida sua representação da realidade; assim, carrega um alto grau de *informatividade*.

O tratamento simbólico que o locutor dá à realidade é, nesse sentido, resultado da relação dinâmica e inseparável entre exterioridade e interioridade; é uma releitura produzida por meio de diálogos e solilóquios (nesses últimos o locutor se desdobra, sendo, ao mesmo tempo, locutor e interlocutor), nos quais os indivíduos apreendem e criam símbolos. Assim, como nos diz Franchi (1977), o contexto e a situação da atividade lingüística constituem apenas um “modo” (não menos discursivo, lembra esse autor) de seleção dos dados do exterior, mas, mesmo sendo condição de desenvolvimento da “ação verbal”, estes não a limitam.

Geraldi (1991, p.9) afirma que “o falar não depende de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis, mas de construção de sentidos destas expressões no próprio momento da interlocução”. Esse *trabalho lingüístico* se constitui numa dinâmica que não implica um eterno recomeçar, mas também não se faz, como nos diz Franchi (1977), num eterno repetir. Esse trabalho se realiza nas interações, nas relações intersubjetivas.

Pretendemos, pois, entender a *informatividade* a partir de uma concepção sociointeracionista de linguagem – concepção que implica diálogo tanto entre sujeitos (intersubjetividade) como entre textos/discursos (interdiscursividade). Nessa perspectiva, concordamos com Antunes (2003, p.45): “por essa visão [supomos] que alguém selecionou alguma coisa a ser dita *a um outro alguém*, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo”.

É nessa perspectiva que desejamos analisar esse fator de textualidade. Adotamos, pois, neste trabalho a noção de diálogo de Bakhtin (1992, 1999) que contempla tanto as relações interdiscursivas – relações que todo enunciado mantém com outros anteriormente produzidos acerca do mesmo objeto –, como as relações intersubjetivas.

A partir dessas relações, entendemos a *informatividade* não apenas como *novidade* da informação, mas como subjetividade do dizer. Segundo Bronckart (2003, p.76), “cada texto particular exhibe (...) *características individuais* e constitui, por isso, um objeto sempre único”. Nesse sentido, a *informatividade* está relacionada ao estilo do locutor. Aqui vale a pena dar a palavra a Possenti (1993, p.198), para quem

o falante tem um papel (...). Se é verdade que ele não está livre das regras lingüísticas nem das sociais, também é verdade que as regras lingüísticas lhe permitem espaços e as regras sociais lhe permitem pelo menos aspirações, representações e, mesmo, rupturas de regras, lugares onde a subjetividade se manifesta como não necessariamente assujeitada, mas sim ativa.

Por que, então, há problemas relativos à *informatividade* nos textos dos vestibulandos? Quais os fatores que contribuem para que ele ocorra? Como estamos tratando de textos de vestibulandos, verifiquemos se está no concurso vestibular o problema.

1.2. O vestibular: razão do problema relativo à informatividade nos textos dos candidatos?

Tendo conceituado *informatividade*, nosso estudo dirige-se agora para a investigação dos fatores responsáveis pelos problemas relativos a esse padrão de textualidade nas redações dos vestibulandos. Ou seja, queremos verificar se existe uma relação entre o problema da *informatividade* e as condições de produção estabelecidas pelo vestibular, se o caráter coercitivo desse concurso é um dos responsáveis pelo problema identificado por Costa Val (1991) e por Pécora (1991) nos textos dos vestibulandos. Sabendo que nos comunicamos por meio de textos e que esses se constroem a partir dos gêneros aos quais pertencem, começaremos pelo conceito de gênero textual.

Segundo Bakhtin (1992, p.301), “todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável de *estruturação de um todo*”. A esse fenômeno ele chama de *gêneros do discurso*. Convém, contudo, antes de seguirmos nosso estudo, registrar a diferença entre *texto* e *discurso*.

Para Marcuschi (2002, p.24), *texto* “é uma entidade concreta, realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. Já *discurso* se define, também para esse pesquisador, como “aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma

instância discursiva”. Entendemos, assim, que os discursos se materializam, concretizam-se nos textos.

Fizemos essa “pausa” para esclarecer que, apesar de Bakhtin (1992) usar a terminologia *gêneros do discurso*, há autores que optam pela denominação *gêneros textuais*. Aproveitamos, ainda, esse momento de explicações para registrar aqui que, na obra de Bakhtin e seu Círculo, percebe-se uma “flutuação” terminológica que é resultado tanto do processo de tradução como do próprio processo dialógico – como não poderia deixar de ser, principalmente em se tratando de Bakhtin – de construção teórica do autor.

Conseqüentemente, Bakhtin lança mão de vários termos para se referir a gênero do discurso: *modos de discurso*, *tipos de interação verbal*, *formas do enunciado*, *formas do discurso social*. Essa “flutuação”, porém, está sempre condizente com a sua forma de conceber a língua: numa perspectiva sócio-histórica, na medida em que defende o caráter social, histórico, ideológico e semiótico da consciência e a realidade dialógica tanto da língua como da consciência.

É nesse sentido que Bakhtin (1992) concebe os gêneros: a partir de sua historicidade, uma vez que os entende como construções coletivas, inseridas numa sociedade, numa cultura. Não os vê, pois, apenas como formas, convenções. Apesar de considerar os gêneros como “impessoais”, não os concebe como entidades abstratas, mas históricas e concretas.

Dessa forma, para Bakhtin (1992), os gêneros não constituem somente uma forma. Segundo ele, estão associados às esferas da atividade e da comunicação humanas. Relaciona-os, então, às situações de interação em determinada esfera social (domínio discursivo, segundo Marcuschi, 2002): religiosa, jurídica, acadêmica, familiar etc.

Nesse sentido, só podemos apreender a constituição e o funcionamento dos gêneros nas interações sociais que se dão nessas esferas. Em outras palavras, Bakhtin defende a idéia de que, como os gêneros são constituídos mediante as necessidades decorrentes das interações, eles surgem e estabilizam-se conforme novas situações sociais de interação verbal.

Isso pode ser comprovado ao observarmos que, com o aparecimento de novos suportes tecnológicos – como a *internet*, por exemplo – alguns gêneros começam a aparecer e a substituir outros, ou a se “misturar” com os já existentes, ou seja, a se

ancorar nos gêneros já construídos em nossa sociedade. Essa flexibilidade indica que os gêneros não são estanques ou mesmo enrijecedores dos dizeres, mas maleáveis e dinâmicos.

Se os gêneros discursivos ou, como preferem alguns autores, textuais decorrem das necessidades surgidas nas situações de interação, vão se caracterizar, como nos diz Marcuschi (2002, p.20), “por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais”. Não podem ser, então, definidos somente a partir de suas características lingüísticas e estruturais. Defini-los a partir dessas características significaria limitar-se a classificar os tipos textuais.

Tentando estabelecer a diferença entre os dois, entendemos, com Marcuschi (2002, p.22-23), que tipo textual é uma “construção teórica definida pela *natureza lingüística* de sua composição”, enquanto que gênero textual se define como “*textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”.

Dessa forma, *dissertação*, *narração* e *descrição*, por exemplo, não são gêneros, mas tipos textuais, assim identificados por apresentarem seqüências lingüísticas típicas. Esses tipos poderão aparecer nos mais diversos gêneros. Uma carta, um artigo científico, um artigo opinativo são textos dissertativos, por exemplo.

Em síntese, podemos dizer que os gêneros – como são *textos materializados* e texto é um *lugar* de interação – são formas verbais de ação social decorrentes das necessidades oriundas das interações.

Entendendo, com Marcuschi (2002), que os gêneros textuais se definem a partir de suas funções comunicativas, vamos assumir aqui que a redação do vestibular é um gênero textual.

Sendo o texto, como já dissemos, um *lugar* de interação, é certo que nele é percebida a presença de um autor, de um sujeito que *trabalha*, que *diz*; que se faz presente e assume posições, e, por outro lado, há um interlocutor que assume uma *compreensão responsiva* em relação ao dizer do locutor.

O objetivo do vestibulando é impressionar o avaliador, conquistar sua adesão, persuadí-lo de que ele – o candidato – é capaz e deve, por isso, ser aprovado. Para isso, mobilizará seu conhecimento de mundo e da língua a fim de usar as melhores estratégias, fazer os melhores arranjos das informações.

No “jogo” do vestibular, o locutor sabe que será lido por um avaliador, ou seja, por um interlocutor que precisa ser convencido de que vale a pena selecionar aquele candidato. Este – o vestibulando – entende que deve satisfazer as expectativas de seu interlocutor.

Num primeiro momento, o vestibulando cuida para não violar as expectativas do avaliador em relação ao *mundo real e a seus fatos*. Esse cuidado, porém, não o impede de, mediante o tema proposto pela comissão do vestibular, expressar a sua forma de ver, de significar o mundo, ou mesmo de “ganhar o jogo”, convencendo o exigente interlocutor de que seu texto é verdadeiro. Se o candidato é consciente de que sua posição ainda não foi absorvida pelos *modelos globais* de apreensão da realidade, esforça-se para fazer um arranjo das informações de tal forma que o novo não “assuste”, mas produza efeito contrário: seja prova de que há ali um sujeito, um autor. Para tal, muitas vezes, busca evidências em dados estatísticos e em argumentos considerados de autoridade.

Nessa *atividade verbal*, nesse *trabalho lingüístico* em prol da persuasão, tornando o improvável verdadeiro, o candidato ao Ensino Superior tenta arranjar as seqüências enunciativas de tal forma que o avaliador o veja como o melhor, o mais bem preparado. Nesse “jogo”, em que não há ingênuos ou inocentes, o vestibulando sabe que a aprovação depende de suas estratégias.

O leitor, ou seja, o avaliador, ou o corretor – conforme veremos adiante – por sua vez, em um processo de seleção, é bem menos cooperativo. Seu nível de exigência quanto à textualização das redações dos vestibulandos é muito maior. Assim, levará em conta cada erro estratégico, seja em relação à informatividade/argumentatividade, seja em relação ao domínio de uma variedade lingüística: a norma culta.

Esse interlocutor assume, dessa forma, o papel daquele que não deve se deixar “iludir”, ou seja, o papel de quem não está disposto a ser convencido. Como tal, esperará originalidade, criatividade em relação aos arranjos das informações, o equilíbrio entre o previsto e o imprevisto, entre o *dado* e o *novo*. Rejeitará, assim, textos redundantes, de baixo grau de *informatividade*.

Levando em conta o fato de que são claras as condições de produção, uma vez que são conhecidos os papéis dos “jogadores” e, portanto, as expectativas do “auditório”, podemos considerar que o vestibular se constitui, hoje, uma esfera de produção discursiva, a que Marcuschi (2002) chama de *domínio discursivo*. Segundo

esse autor, “esses *domínios* não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos” (MARCUSCHI, 2002, p.23). Esses domínios não constituem um gênero em particular, mas são o *habitat* propício para o surgimento de vários deles. São práticas discursivas em que pode ser identificado um conjunto de gêneros textuais.

Conforme Bakhtin (1992, p.302-303),

A diversidade [dos] gêneros deve-se ao fato de eles variarem conforme as circunstâncias, a posição social e o relacionamento pessoal dos parceiros: há o estilo elevado, estritamente oficial, deferente, como há o estilo familiar (...). Estes gêneros, em particular os gêneros elevados, são muito estáveis e muito prescritivos (normativos).

Inferimos, a partir das palavras de Bakhtin, que a redação de vestibular é um gênero bastante prescritivo. Disso sabem tanto o avaliador quanto o vestibulando. Os manuais elaborados pelas comissões são muito claros em relação às expectativas das bancas examinadoras. Espera-se que os textos dos candidatos apresentem coerência, coesão, *informatividade*, argumentatividade, domínio da norma culta, entre outros critérios de avaliação.

Essas condições de produção são, como vimos, muito coercitivas e, por isso, comprometem a instituição de sujeitos/autores. Sobre isso, há vários trabalhos publicados, como o de Costa Val (1991) e o de Pécora (1991). Por outro lado, também são coercitivas as condições de produção dos textos acadêmicos, científicos, jurídicos, jornalísticos, e nem por isso deixamos de perceber neles o *novo*, assim como não podemos negar que esses *domínios discursivos* dão origem a inúmeros gêneros que promovem diferentes níveis e modos de interação verbal.

Se há problema – como foi identificado por Costa Val (1991) e por Pécora (1991) – em relação à *informatividade* em grande parte das redações de vestibular, acreditamos que isso não é decorrência apenas da coerção exercida pelas condições de produção desses textos. Até porque, por conta de nossa experiência em bancas examinadoras de vestibular, há textos de vestibulandos em que esse fator de textualidade – ou de textualização, como prefere Costa Val (2004) – apresenta bom e até mesmo excelente grau. São textos que mobilizam os avaliadores, provocando-lhes respostas.

Buscando, então, as razões do problema relativo à *informatividade* nos textos dos vestibulandos, “entraremos”, no próximo item, na Escola. Talvez nela encontremos a resposta à pergunta que vem motivando nosso estudo: Por que os textos dos vestibulandos apresentam problemas em relação à *informatividade*?

1.3. A Escola: fator do problema da informatividade nos textos dos vestibulandos?

Tanto Costa Val (1991) como Pécora (1991) concluem a análise que fizeram das redações dos vestibulandos e, no caso do segundo, também de textos de universitários, apontando o ensino de Língua Portuguesa como responsável pelo problema que identificaram. Antes, contudo, de trazer para este trabalho outras pesquisas acerca do ensino de Português a fim de investigar a relação entre o problema da *informatividade* nos textos dos vestibulandos e a Escola, vamos entender melhor como se constitui essa instituição. Mesmo pretendendo fundamentar nossa pesquisa nas teorias que norteiam a Análise Crítica do Discurso, conforme anunciamos na introdução deste trabalho, daremos, inicialmente, a Althusser (1985) a palavra. Consideramos que, apesar de ser estruturalista, esse pensador contribui para pensarmos a prática pedagógica. A seguir, ouviremos Bourdieu e Passeron (1975) e, finalmente, registraremos as reflexões de Foucault (2002).

1.3.1. A Escola: uma instância de reprodução de saberes

Conforme Althusser (1985), o Estado conta com *aparelhos* que se encarregam de reproduzir as ideologias das classes dominantes, garantindo a hegemonia dos que dominam. Esses *aparelhos*, chamados por esse autor de *ideológicos*, não devem ser confundidos com os *aparelhos* repressivos do Estado – o governo, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões – que exercem seu poder por meio da violência física ou psicológica. Por outro lado, Althusser (1985) lembra que os *aparelhos repressivos* contam com o suporte dos *aparelhos ideológicos* para exercerem esse poder.

Althusser (1985) entende como *aparelhos ideológicos* o sistema das diferentes escolas públicas e privadas, os meios de comunicação de massa, as religiões, a família, entre outros. Poderíamos aqui questionar como podem as escolas privadas, que não possuem, pois, estatuto público, ser instâncias reprodutoras da ideologia do Estado.

Essa questão Althusser responde lembrando que, se o Estado é controlado pela burguesia, não importa se as instituições são públicas ou privadas, pois todas elas garantem a hegemonia dos que detêm o poder.

Para Althusser (1985), a classe dominante conta com os *aparelhos ideológicos* para controlarem o próprio Estado. Dentre esses aparelhos, esse pensador destaca a Escola. Lembra que, durante a Idade Média, à Igreja cabiam inúmeras funções, particularmente as pedagógicas e culturais. O poder da religião atravessou toda a Idade Média e alcançou o que Althusser (1985) chama de “período histórico pré-capitalista”.

Isso explica o fato de a luta ideológica do século XVI ao XVIII, desde o primeiro abalo da Reforma Protestante, ter-se concentrado numa luta anticlerical e anti-religiosa. Esses embates deram-se em função da posição hegemônica de um *aparelho ideológico* do Estado religioso.

Em decorrência da Revolução Francesa, o poder da aristocracia feudal é transferido para a burguesia capitalista-comercial. Criaram-se, assim, novos *aparelhos ideológicos* em substituição ao até então dominante: a Igreja. Dentre esses novos *aparelhos*, Althusser (1985) destaca, conforme indicamos acima, o escolar. Segundo esse filósofo, o par Escola/Família substitui o par Igreja/Família.

[A Escola] se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o maternal, e (...) lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia). (ALTHUSSER, 1985, p.79)

Uma parte dessas crianças, quando chega à adolescência, é preparada para exercer as funções de menor prestígio social. Serão os operários, os balconistas, os encanadores, que constituirão a periferia. Outra parte da juventude “escolarizável” prossegue e ainda uma terceira parte, diz Althusser (1985), cairá “num semidesemprego intelectual” ou será preparada para exercer o papel de “agentes da exploração”, de “agentes da repressão” ou de “profissionais da ideologia”.

É por meio da aprendizagem de alguns saberes selecionados pela Escola, tida como neutra e desprovida de ideologia (uma vez que é laica), que crianças e jovens são conduzidos à moralidade, à responsabilidade, concebidas pela camada dominante.

Há, decerto, pondera Althusser (1985), professores que tentam promover mudanças, que se colocam contra as práticas que os limitam e fazem-nos multiplicar idéias, crenças, valores dos quais discordam. Estes são, na opinião de Althusser, raros. A maioria questiona pouco e, assim, contribui para manter a ordem, entendida como natural e indispensável para o bom funcionamento da Escola.

Para Bourdieu e Passeron (1975, p.20), “toda *ação pedagógica* (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. Essa ação pedagógica pode ser exercida por todos os membros educados de uma *formação social* – o que esses autores denominam de *educação difusa* –, pela família ou por instituições criadas com essa função educativa (educação institucionalizada).

A ação pedagógica escolar, dizem Bourdieu e Passeron (1975, p.21), “reproduz a cultura dominante (...) numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima”. Essa violência simbólica está no fato de serem eleitas certas significações, convencionadas pela seleção e pela exclusão de outras, como dignas de serem reproduzidas por uma ação pedagógica. Toda instância que exerce uma ação pedagógica só pode fazê-lo na medida em que os grupos ou classes sociais que ela representa a autorizarem, ou seja, delegarem a ela o direito de violência simbólica.

Bourdieu e Passeron (1975, p.38) entendem que “toda ação de violência simbólica que consegue se impor (isto é, impor o desconhecimento de sua verdade objetiva de violência) supõe objetivamente uma delegação de autoridade”. Assim, o poder de manipular da publicidade, da propaganda ou das mensagens veiculadas pelos meios de comunicação de massa, o poder de criar as opiniões, de exercer ações simbólicas só é possível se essas “mensagens” encontram e reforçam predisposições, como, por exemplo, a relação entre um jornal e seu público. Em outras palavras, essas ações pedagógicas só alcançam êxito porque formulam mensagens determinadas pelos interesses materiais e simbólicos dos grupos ou classes predispostos a escutá-las e compreendê-las. Para melhor explicarem essa tese, Bourdieu e Passeron (1975, p.38) dão o exemplo seguinte:

O profeta religioso ou político prega sempre para os convertidos e segue seus discípulos ao menos do mesmo modo que seus discípulos o seguem, já que só escutam e

compreendem as suas lições aqueles que, por tudo o que eles são, lhe deram objetivamente mandato para lhes dar a lição.

Entendendo dessa forma, podemos concluir com esses autores que a eficácia de uma mensagem, de um discurso, não pode ser decorrente apenas das suas características intrínsecas. Há uma relação dialética entre o dominante e o dominado, uma vez que este delega àquele o poder para dominar. Isto é, “um grupo ou uma classe produz aquilo que é digno de ser reproduzido, tanto por sua existência mesma quanto pelo fato de delegar a uma instância a autoridade indispensável para o reproduzir” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p.39)

Por outro lado, o reconhecimento do poder de uma instância pedagógica é decorrente do valor utilitário e simbólico que ela tem. Nesse sentido, como dizem Bourdieu e Passeron (1975, p.40), “compreende-se, por exemplo, por que a nobreza medieval outorgou tão pouco interesse à educação escolástica, ou, ao contrário, por que as classes dirigentes das cidades gregas recorreram aos serviços dos sofistas ou dos retóricos.”

Em qualquer situação, contudo, a ação pedagógica entende o *trabalho pedagógico* como aquele cuja duração seja suficiente para produzir uma formação duradoura ou, como dizem Bourdieu e Passeron (1975, p.44), que seja eficiente o bastante para produzir “um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP [ação pedagógica] e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado”. Nesse sentido, a ação pedagógica diferencia-se das ações de violência simbólica descontínuas, uma vez que se prolonga numa ação de inculcação contínua, ou seja, “permite sua autonomia relativa, as condições nas quais foram produzidos os reprodutores, isto é, as condições de sua reprodução” (p.40).

Além disso, para que se consolide uma ação pedagógica, é necessário que haja uma delimitação do conteúdo a ser inculcado, que se defina como isso será feito e que se estabeleça a duração da inculcação. Esses três fatores delineiam o trabalho pedagógico que “contribui para produzir e para reproduzir a integração intelectual e a integração moral do grupo ou da classe em nome dos quais ele se exerce” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p.47).

Não podemos, contudo, esquecer que, à medida que vai se realizando, o trabalho pedagógico vai produzindo, conforme dizem Bourdieu e Passeron (1975, p.49)

“as condições objetivas do desconhecimento do arbitrário cultural”, ou seja, vai tornando esse arbitrário – que é *cultural* – em *natural*. Assim, esse trabalho legitima o produto e a necessidade desse produto. Perde-se, então, a noção de que a “necessidade cultural” é uma necessidade “cultivada” (perdoem-nos a redundância). Isso porque o trabalho pedagógico, segundo Bourdieu e Passeron (1975, p.51), “produz o hábito como sistema de esquemas de pensamento, de percepção, de apreciação e de ação”. Produz, em essência, as formas de significar o mundo, de concebê-lo.

Também os agentes desse trabalho, prisioneiros dessas significações, desses símbolos, interiorizam princípios, crenças, verdades que têm como universais. Eles trabalham para, como dizem Bourdieu e Passeron (1975, p.69), “reproduzir por sua prática pedagógica a formação da qual eles são o produto”. Assim, por conta do desconhecimento de que o arbitrário cultural dominante é uma e não a única forma de significar a realidade, o trabalho pedagógico impõe a legitimidade da cultura dominante, defendendo-a como única cultura autêntica, como cultura universal.

Toda cultura escolar é necessariamente homogeneizada e ritualizada (...) por e para exercícios de repetição e restituição que devem ser bastante estereotipados para que repetidores tão pouco insubstituíveis quanto possível possam fazê-los repetir indefinidamente... (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p.68)

A violência simbólica que uma classe exerce sobre outra por meio da educação realiza-se também quando uma ação pedagógica dominante consegue convencer os filhos dos “mais modestos” da legitimidade de sua exclusão, fazendo-os reconhecer a inferioridade do ensino que recebem, conseqüentemente, da superioridade do ensino que, transmitindo a cultura dominante, dá aos “escolhidos” o direito de dominar. Assim, a duração do trabalho pedagógico realizado com as classes dominadas passa a ser aceita como legítima na medida em que é tida como suficiente e necessária. A exclusão adquire, então, força simbólica à proporção que aqueles submetidos a esse trabalho de menor duração passam a crer que o tempo escolar que lhes é concedido é uma decorrência de sua “indignidade cultural”.

O trabalho pedagógico concedido às classes dominadas leva-as a reconhecer o valor do saber e do saber-fazer legítimos (o relativo à medicina, ao direito, à técnica, por exemplo) e o menor valor do saber e do saber-fazer que elas dominam (o direito consuetudinário, a medicina doméstica, as técnicas artesanais, a língua e a arte populares, por exemplo). Dessa forma, estabelece-se um mercado para as produções

materiais e sobretudo simbólicas, “cujos meios de produção (a começar pelos estudos superiores) são o quase-monopólio das classes dominantes (por exemplo, diagnóstico médico, conselho jurídico, indústria cultura, etc.)” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p.53).

Além disso, um trabalho pedagógico é mais ou menos eficaz, produtivo, quanto menor for a distância entre ele e um trabalho pedagógico “primário”, realizado pela família e pela formação social primeira. Essa distância, ou seja, o tempo a ser levado na inculcação de um *habitus*, varia, afirmam Bourdieu e Passeron (1975, p.56), de acordo com “o grau em que a educação ou a aculturação é reeducação ou desculturação segundo os grupos ou classes”. Segundo esses autores,

a pedagogia implícita é sem dúvida mais eficaz quando se trata de transmitir conhecimentos tradicionais, indiferenciados e totais (aprendizagem das maneiras ou das habilidades), na medida em que ela exige do discípulo ou do aprendiz a identificação à pessoa total do ‘mestre’ ou ‘companheiro’ mais experimentado, ao preço de uma verdadeira entrega de si, excluindo a análise dos princípios da conduta exemplar... (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p.57-58)

Quanto mais inconscientes são os princípios transmitidos e quanto mais inconscientemente esses princípios são interiorizados, mais tradicional é o trabalho pedagógico. Nesse sentido, podemos concluir com Bourdieu e Passeron (1975), que, quanto mais o trabalho dominante se aproxima do trabalho pedagógico primário dos grupos ou classes dominantes, mais dispensável ele será, uma vez que aquilo que lhe foi determinado a inculcar já foi inculcado pelo trabalho pedagógico primário. Isso explica a dita “dificuldade” de educar as classes populares ou a distribuição da população escolar em estabelecimentos distintos: liceus clássicos, escolas técnicas ou grandes escolas e faculdades. Essa distribuição, por sua vez, promove o que os autores em enfoque chamam de “mobilidade social controlada”, que serve, na verdade, à perpetuação da estrutura das relações de classe.

Numa perspectiva semelhante à de Bourdieu e Passeron (1975), está Foucault (2002), para quem os “rituais da palavra”, as “sociedades do discurso”, os “grupos doutrinários” e as “apropriações sociais” constituem *sistemas de restrição do discurso*.

Para esse filósofo, o ritual seria, dentre os outros sistemas de restrição, o que se percebe mais facilmente. O ritual determina, por exemplo, que perfil deve ter um indivíduo para ocupar determinada posição, desempenhar um dado papel para, a partir

daí, ser autorizado a proferir certo discurso. O ritual nos sinaliza que não podemos dizer o que queremos, mas o que estamos autorizados a falar. O juiz não deve proferir o discurso do padre, nem este deve enunciar o discurso do professor.

Já as “sociedades de discurso” têm a função de “conservar ou produzir discursos, mas para fazê-los circular em um espaço fechado, distribuí-los somente segundo regras estritas, sem que seus detentores sejam despossuídos por essa distribuição” (FOUCAULT, 2002, p.39). Tanto os “rituais da palavra” como as “sociedades do discurso” autorizam ou desautorizam a fala dos indivíduos.

E como podem os indivíduos ter acesso a essa autorização? Como podem inserir-se numa “sociedade de discurso”? A educação é uma dessas vias de acesso a qualquer tipo de discurso. Entretanto “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2002, p.44). Isso porque, como nos diz Foucault (2002), os sistemas de ensino são também uma ritualização da palavra na medida em que qualificam e fixam papéis para os indivíduos que falam. Constituem-se em “grupos doutrinários” que distribuem e também se apropriam do discurso devido.

A Escola é, portanto, um dos sistemas de apropriação e, ao mesmo tempo, de restrição do discurso. Os professores, “ritualizados” por ela, passam a constituir “sociedades de discurso” e, por isso, estão autorizados a “distribuir” saberes segundo os limites fixados pela disciplina pela qual são responsáveis. As disciplinas, por possuírem caráter científico, determinam o que é verdadeiro e o que é falso.

As concepções pedagógicas, por sua vez, são as “doutrinas” que “formam” os professores e os conduzem a produzir determinados discursos, inviabilizando, como nos diz Mendonça (2004), a heterogeneidade nas relações de ensino.

É a partir das contribuições de Althusser (1985), Bourdieu e Passeron (1975) e Foucault (2002), que melhor vamos entender o ensino de Língua Portuguesa e a relação entre esse ensino e o problema em enfoque em nosso trabalho: o “mau funcionamento” *informatividade* nos textos dos vestibulandos.

1.3.2. O surgimento da disciplina “Língua Portuguesa” na Escola brasileira

Segundo Soares (1996, p.2 – grifos da autora),

“Extrair de uma área de conhecimento uma “disciplina curricular” é, fundamentalmente, escolarizar esse

conhecimento, ou seja, é instituir um certo saber a ser ensinado e aprendido na escola, um saber para educar e formar através do processo de escolarização.

A autora postula que entre *disciplina curricular*, isto é, entre *currículo* e Escola existe uma relação de causa-efeito. Isso porque, com a criação da instituição *Escola*, foi criado um *espaço* de ensino e um *tempo* de aprendizagem. Dessa forma, foram instituídos os *saberes escolares*, materializados em currículos, disciplinas e programas.

Soares (1996) lembra que, na Idade Média, o aprendizado corporativo se realizava em locais dispersos, cuja manutenção era de responsabilidade de professores “independentes”. A partir do século XVI, esses espaços foram substituídos por um prédio com várias salas de aula. Estava, então, instituído um *espaço* de ensino: a escola. Em decorrência disso, teria que ser delimitado um *tempo* para os alunos ficarem nesse recém-criado espaço.

Esse *tempo* deveria, ainda, ser organizado. Assim, além de se planejarem as atividades, o conhecimento a ser ensinado e aprendido deveria, também, ser sistematizado. Surgem, dessa forma, “os *graus* escolares, as *séries*, as *classes*, o *currículo*, as *matérias* e *disciplinas*, os *programas* – enfim, aquilo que constitui até hoje a essência da escola” (SOARES, 1996, p.2).

Estavam, portanto, racionalizados o ensino e a aprendizagem. Isso deu origem a uma estrutura organizada em hierarquias burocráticas devido à qual os alunos passaram a ser ordenados em categorias: idade, grau, tipo de problema etc. Conseqüentemente, diz Soares (1996, p.2), “no quadro dessa instituição burocrática que é a escola, também o conhecimento é ‘burocratizado’, transformando-se em *currículo*”, ou seja, o conhecimento passou a ser fragmentado de acordo com a disciplina, a série, o grau, o *tempo* escolar.

Como e quando, então, surgiu a disciplina “Língua Portuguesa” ou “Português” na escola brasileira? De acordo com Soares (1996), essa disciplina passou a ser introduzida na escola brasileira somente no final do século XIX, ou seja, já no fim do Império.

No início do processo de colonização, coexistiam três línguas: o português, uma *língua geral* – que reunia as línguas indígenas brasileiras, provindas, em sua maioria do tupi – e o latim – língua em que estava fundamentado o ensino jesuítico.

Dessas, a mais falada era a *geral*, ou seja, a falada pelo nativo. A língua portuguesa, por sua vez, era ensinada nas escolas, freqüentada apenas pelas camadas privilegiadas, isto é, pelos filhos dos colonizadores. O que, porém, na verdade se ensinava do português eram a leitura e a escrita, pois a língua portuguesa não constituía, em si mesma, uma disciplina do currículo escolar.

Na metade do século XVIII, o Marquês de Pombal promoveu uma reforma no ensino tanto de Portugal como de suas colônias. Dentre as medidas pombalinas, estava a proibição do uso, nas colônias, de outra língua que não fosse a portuguesa. Como não se deixa de falar uma língua por decreto, a proibição de Pombal atingiu mesmo a Escola, onde se passou a privilegiar a língua do colonizador.

Em decorrência disso, foi introduzida nessa instituição a gramática do português. Esse ensino, contudo, tinha como finalidade reforçar o estudo do latim. De acordo com a recomendação da reforma promovida por Pombal, em 1759, tanto a língua como a gramática portuguesa – língua tida, então, como “vulgar” – deveriam ser instrumentos facilitadores da aprendizagem da língua latina – a “pura”, “nobre”.

Somente no século XX é que o latim começou a perder o valor social que até então lhe fora dado. A gramática do português passou, então, a ganhar autonomia e, com a instalação, em 1808, da Imprensa Régia no Rio de Janeiro, não só começaram a ser editadas obras de autores brasileiros como aparecem várias gramáticas que, progressivamente, foram instituindo, nas escolas brasileiras, o ensino da língua portuguesa como sistema.

Ao lado desse ensino – da língua portuguesa como sistema –, também a Retórica e a Poética foram mantidas. Afinal, devido ao prestígio da Oratória, era necessário aprender os preceitos relativos à arte de falar “bem”, de elaborar “bons” discursos. Em relação à Poética, estudava-se o que hoje conhecemos como Literatura ou Teoria da Literatura. Em 1837, quando foi fundado, no Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II, a disciplina “Português” foi incluída no currículo associada às disciplinas denominadas de “Retórica” e “Poética”. O ensino da língua portuguesa se dividia, então, em três disciplinas.

Somente no final do Império é que essas três se fundiram em uma só: Português. Essa fusão, porém, não garantiu autonomia à nova disciplina, pois, até os anos 40 do século XX, foi mantida a tradição da gramática, da retórica e da poética. Em outras palavras, ao lado da gramática – voltada para a aprendizagem *sobre* o sistema da

língua –, permaneceu a preocupação com o ensino da arte de falar e escrever “bem” e com a arte literária. Essas últimas – a Retórica e a Poética –, porém, devido à perda do prestígio da Oratória tanto no contexto eclesiástico quanto no meio social, passaram a ocupar-se dos estudos estilísticos. Já não se dava tanta atenção aos preceitos relativos ao *falar* “bem”, uma vez que essa não era mais uma exigência social. Esses foram substituídos pelos referentes ao *escrever* “bem”, agora um valor para a sociedade.

A “fusão” da gramática com a retórica e a poética deu origem, na época, a dois tipos básicos de manuais didáticos: as gramáticas e as coletâneas de textos de autores consagrados. Nenhum desses manuais, porém, propunha exercícios. Esse trabalho era de responsabilidade do professor.

A partir dos anos 1950, teve início uma real mudança no conteúdo da disciplina “Português”. Isso se deu devido a uma profunda transformação do alunado. Os bancos escolares já não eram mais ocupados apenas pelos filhos da burguesia, pois, em decorrência das reivindicações das camadas populares, chegaram à escola os filhos dos trabalhadores.

Conforme Soares (2001, p.VII-VIII), até os anos 1970, preparava-se o professor de Português, apresentando-lhe propostas de natureza normativa, prescritiva. A disciplina denominada *Didática*, à qual era subordinada a *Didática de Português*, trabalhava as técnicas de ensino de língua materna, fundamentadas na Psicologia da Aprendizagem. Com o processo de “democratização” da Escola, havia uma necessidade urgente: professores graduados para as salas de aula. Proliferaram-se os cursos de licenciatura, inclusive os de licenciatura curta. Mal preparados, pouco embasados teoricamente, a “saída” seria fundir, em uma mesma disciplina a gramática – estudo *sobre* a língua – e o texto – estudo *da* língua. Ainda assim permanecia a dificuldade daqueles que não conheciam tão profundamente a gramática e os clássicos. Nova providência: os manuais didáticos – agora bem diferentes dos anteriores – passaram a trazer exercícios de vocabulário, de interpretação de texto, de redação, de gramática. Afinal, os professores não davam conta desse trabalho.

Os docentes passaram, então, a contar com a “colaboração” dos autores desses manuais. Essa submissão se deve, segundo Soares (1996), ao fato de, nessa época, ter iniciado o processo de depreciação dessa atividade. É que a necessidade de um maior número de professores promoveu um rebaixamento salarial, associado – como não poderia deixar de ser – a precárias condições de trabalho. Ganhando menos e dispondo

de más condições para o exercício de sua função, os professores aceitaram “facilitar” seu trabalho, transferindo para o livro didático a responsabilidade de preparar aulas e exercícios.

A antiga autonomia dos dois manuais – uma gramática e uma seleta de textos – é substituída, então, por um só livro. Nos anos 60 do século XX, esse novo manual didático passou a ser organizado em unidades – cada uma delas constituída de um texto para ser interpretado e de um tópico gramatical. É preciso, porém, registrarmos que “a gramática teve primazia sobre o texto nos anos 50 e 60 (primazia que ainda hoje é dada em grande parte das aulas de Português, nas escolas brasileiras)” (SOARES, 1996, p.11).

Como explicar essa primazia mesmo com a crescente pesquisa nas ciências da linguagem? Segundo Soares (1996), uma provável explicação seria a força da tradição e o vazio em decorrência do abandono da retórica e da poética. Antes, contudo, de seguirmos nosso estudo, consideramos pertinente registrar que gramática é ensinada na Escola. Segundo Possenti (1984, p.31),

No sentido mais comum, o termo gramática designa um conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem “falar e escrever corretamente”. Neste sentido, pois, gramática é um conjunto de regras a serem seguidas.

“Gramática” assume aqui um caráter prescritivo, mesmo que se encontrem nos compêndios, como registra Possenti (1984), regras prescritivas misturadas com descrições de dados. Assim, lembra esse autor, o que é descrito passa a ser prescrito.

Um segundo sentido que o termo “gramática” pode ter é o de “um conjunto de regras que um cientista dedicado ao estudo de fatos da língua encontra nos dados que analisa a partir de uma certa teoria e de um certo método” (POSSENTI, 1984, p.31). “Gramática” seria, nesse caso, um conjunto de regras a partir das quais os falantes estruturam seus enunciados. Nesse tipo de gramática, lembra Possenti, não há avaliações, ou seja, não se julgam umas regras como corretas e outras, como erradas, fato que ocorre no tipo de gramática acima mencionado. Isso porque, nessa gramática não há a preocupação com o “como deve ser dito” – objetivo da gramática normativa/prescritiva –, mas com a descrição de “como se diz”.

Num terceiro sentido, diz Possenti (1984, p.32), “a palavra gramática designa o conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar”. Conforme enfatiza o autor em estudo, todo falante, ao produzir textos, obedece a regras

de uma certa gramática uma vez que, para comunicar-se, não as cria. “Pelo conhecimento não consciente, em geral, de tais regras, o falante sabe sua língua, pelo menos uma ou algumas de suas variedades” (p.32). Esse conjunto de regras lingüísticas de que todo falante tem conhecimento constitui, diz Possenti, o seu repertório lingüístico.

A partir desses esclarecimentos acerca do conceito de “gramática”, podemos inferir que a privilegiada pelo ensino de Língua Portuguesa é a primeira, ou seja, a normativa/prescritiva. Elegendo apenas uma variedade da língua – a considerada língua padrão ou norma culta –, esse tipo de gramática considera erradas as outras formas de falar ou de escrever. Esconde, pois, vários fatos, como o de que as línguas variam.

Vejamos, a partir de pesquisas, em que medida esse ensino – o que privilegia a gramática normativa/prescritiva – interfere no problema posto por nós neste trabalho.

1.3.3. “Quando se ensina Português, o que se ensina?”

Em obra publicada em outubro de 1997 – *Aula de Português: discurso e saberes escolares* – Batista (2001) pergunta: “Quando se ensina Português, o que se ensina?”. Apesar de a pergunta parecer trazer em si mesma a resposta – ou seja, ensina-se Português –, esse pesquisador buscou nesse trabalho analisar os fatores que condicionam, constroem e direcionam a atuação dos professores de Português. Segundo ele, “o saber transmitido em sala de aula não é um objeto dado, mas o resultado de uma produção, cujas mediações residem nas condições sob as quais se exerce a atividade mesma de transmissão” (BATISTA, 2001, p.13).

A obra de Batista consiste em um estudo de caso. Tendo observado a atuação de uma professora de Português, na 5ª série, esse estudioso percebeu que

a produção discursiva se organizava em duas grandes instâncias – a instância da aula e a instância do exercício – que ofereciam diferentes e relacionadas condições de produção do discurso, isto é, diferentes e relacionadas modalidades de enunciação, objetivos, objetos e estratégias discursivas (BATISTA, 2001, p.33).

Ele viu ainda que, na instância da aula, a interlocução se fazia oralmente, em torno de dois pólos: o da professora e o da turma como um todo, “um *corpo unificado*” (BATISTA, 2001, p.53 – grifo do autor). Quanto à instância do exercício, constatou

que esses pólos estavam representados pelo aluno e pelo autor de um texto escrito; ou seja, nessa instância, a interlocução se fazia por meio da linguagem escrita.

Na instância da aula, Batista percebeu que a interlocução se realizava em seqüências de turnos que ele chamou de *triádicas*⁵. Ou seja, a professora pergunta, o aluno responde, a professora corrige. A fala do aluno se encontra, pois, controlada pela professora. Essa organização da interlocução tem como objetivo, então, a correção das respostas dos alunos. Além disso, a interlocução em seqüências *triádicas* cria *objetos* para que o professor conheça, avalie e corrija a aprendizagem e o conhecimento dos alunos.

Assim, conclui Batista, o discurso cuja função é corretiva constitui “uma fala que se alimenta de erros, isto é, dos objetos objetivados pelo professor. Não havendo esses objetos, o discurso cessa” (BATISTA, 2001, p.45). Nessa perspectiva, o pesquisador chegou à conclusão de que “as recorrentes contradições existentes entre o conhecimento intuitivo dos alunos e os conteúdos transmitidos acabam por acentuar o caráter corretivo da comunicação” (BATISTA, 2001, p.48).

Esse caráter corretivo da comunicação teria origem, conforme Batista, nas necessidades escolares ou “didáticas”. Explicando: o professor precisa conhecer a relação que tem o aluno com o objeto ensinado para que se oriente o processo pedagógico. Identificando as “necessidades” do aluno – a partir dos “erros” que comete –, o professor pode decidir sobre que conteúdos devem ser trabalhados ou que alunos devem ser aprovados ou reprovados.

Além disso, continua Batista, o caráter corretivo da comunicação tem raízes, também,

na existência de um objeto de ensino dado, previamente constituído, e que está em permanente conflito com o conhecimento lingüístico intuitivo dos alunos. Esse objeto previamente constituído é a gramática normativa e a representação de língua para cuja construção contribui (BATISTA, 2001, p. 50).

A interlocução assim organizada – em seqüências *triádicas* – cujo referente é a gramática normativa, um *saber escolar* já consagrado, responde à necessidade da

⁵ Esse termo, segundo Batista (2001), foi usado por Emília Ribeiro PEDRO, uma investigadora que analisou o discurso produzido em aula de Português e Matemática, em Portugal.

escola de manter a ordem, uma das maiores obsessões dessa instituição. O professor deve, pois, ser aquele que sabe – no caso a gramática normativa – e que, por isso, tem autoridade – outro elemento fundamental na organização da escola – para perguntar e corrigir, ensinar e avaliar. É, então, o professor o interlocutor privilegiado dos alunos – estes, organizados como um *corpo unificado*.

Essa uniformização dos alunos constitui, claro, uma violência à diversidade, à subjetividade, à intersubjetividade, à multiplicidade de formas de interlocução. Constitui, também – e este é o objetivo da escola –, uma forma de controlar, de frear essa diversidade em nome da ordem, da disciplina, do bom andamento das atividades e da aprendizagem dos *saberes escolares*.

A violência contra diversidade se dá, segundo postula Batista, na medida em que se considera que, sendo o professor um pólo de interlocução, a turma apreende a fala dele da mesma forma, ou seja, supõe-se que há uma “escuta” homogênea. Ora, sabemos que isso é impossível, uma vez que existem ali sujeitos empíricos diferentes e que, por isso, recebem de formas as mais distintas a fala do professor.

Para ratificar essa consideração quanto às diferentes formas de distintos sujeitos apreenderem um mesmo enunciado, trazemos as palavras de Gnerre: “Entender não é reconhecer um sentido invariável, mas ‘construir’ o sentido de uma forma no contexto no qual ela aparece” (GNERRE, 2003, p.19).

A fim de exercer esse controle, além de organizar a interlocução em seqüências *triádicas*, a escola faz que se considerem como “retóricas as questões do professor, que, muitas vezes, na verdade, não implicam uma verdadeira troca de turno” (BATISTA, 2001, p.56). Além disso, cada correção que o professor faz, embora se dirija a um aluno, é concebida como exemplar, ou seja, como válida para a turma como um todo, já que cada aluno é visto como representante de *um corpo unificado*.

Ainda em busca da manutenção da ordem, da disciplina, para o “bom” funcionamento da aula, o professor cria subgrupos numa mesma turma. Para tal, identifica, no grande grupo, alunos que mais se aproximam ou mais se afastam do “ritmo” da aprendizagem dos conteúdos selecionados e com eles estabelece uma interlocução que aparentemente atende à heterogeneidade deles. Assim, tentando reduzir a perda na transmissão dos conteúdos, o professor antecipa as respostas. Caso se dirija ao subgrupo que considera “fraco”, prevê que haverá erro na resposta e, dessa forma, antecipa-a. Essa antecipação dos prováveis erros e acertos decorre da

representação que o professor faz dos alunos e leva-o a dirigir a um ou a outro uma determinada pergunta. Dessa maneira, é estabelecido o jogo discursivo, ou seja, faz parte das regras e estratégias desse jogo definir os falantes e os papéis que devem desempenhar.

Nesse estudo, Batista observou, ainda, que as seqüências de atividades na aula compõem uma “*cadeia progressiva de discurso*” (BATISTA, 2001, p.66 – grifo do autor). Em outras palavras, ele percebeu que, em cada seqüência, há um texto, questões relativas a esse texto, um conteúdo gramatical que dá continuidade ao anterior e exercícios concernentes a esse conteúdo. Essas seqüências, segundo Batista (2001, p.65 – grifos do autor), “não são (...) unidades autônomas e interdependentes, mas elos de uma *cadeia de discurso*”.

Em cada uma das unidades do livro didático, Batista identificou duas grandes divisões: a primeira, composta por “um texto extraído da obra de um escritor ou de uma tradição folclórica e um conjunto de exercícios intitulados ‘estudo das idéias’, ‘estudo do vocabulário’, ‘ortografia’, ‘redação’, ‘linguagem oral’” (BATISTA, 2001, p.70); a segunda parte é constituída pelo conteúdo gramatical. Como pudemos perceber, os exercícios relativos aos textos têm diversos referentes, ou seja, o objeto de ensino, nesse caso, não se compõe de conteúdos passíveis de serem ensinados de forma sistematizada, mas contemplam “um conjunto de habilidades indiferenciadas a serem desenvolvidas no uso e para o uso” (BATISTA, 2001, p.71).

Esse pesquisador notou que, em relação às atividades concernentes aos textos, ocorre “a repetição de uma mesma organização discursiva” (BATISTA, 2001, p.71). Essa repetição, conforme esse estudioso, constitui, também, um “mecanismo de organização da continuidade do discurso na sala de aula” (BATISTA, 2001, p.71).

Essa produção discursiva promove, então, *duas correntes de discurso* que se constroem independentemente uma da outra: uma *corrente* relativa aos conteúdos gramaticais e outra relacionada aos usos da língua. A primeira se organiza por meio da articulação e progressão, enquanto a segunda é organizada a partir da repetição de um mesmo esquema de desenvolvimento: leitura do texto, “estudo das idéias”, “estudo do vocabulário”, “ortografia”, “redação” e “linguagem oral” (esquema observado no livro didático adotado pela escola em que Batista fez a investigação).

Essas *correntes de discurso*, conforme esse investigador, estão associadas à “construção de *uma forma escolar de marcação do tempo* que o caracteriza como

tempo útil e como tempo de urgência” (BATISTA, 2001, p.73). Ou seja, a escola promove uma articulação entre *tempo* e *tarefa*, de forma tal que os alunos se mantenham sempre ocupados a fim de que a ordem e a disciplina sejam garantidas.

Por isso, o professor de Português cumpre uma *rotina* de trabalho discursivo, dividindo sua aula em momentos: transmissão de conteúdos gramaticais e atividades relativas aos usos da língua. Nessa perspectiva, “o tempo escolar e a interlocução que nele se realiza se organizam, enquanto tais, de acordo com uma lógica bem determinada. Constituem formas de *acumulação de conhecimento*” (BATISTA, 2001, p.75 – grifo do autor).

Nesse sentido, a interlocução estabelecida em sala de aula assume, conforme constata Batista, uma natureza *teleológica*, ou seja, as atividades lingüísticas realizadas em sala de aula têm como finalidade a acumulação de conhecimentos, de saberes escolares.

Essa organização da produção discursiva em sala de aula, que tem como objetivo promover a acumulação do conhecimento de acordo com uma forma escolar de marcação do tempo, tem como suporte o livro didático. Esse “manual” é que define um conjunto de saberes a serem transmitidos, assim como as formas de progressão e de organização desses conhecimentos. Assim, podemos dizer, junto com Batista (2001, p.98), que “o professor é, então, alguém que talvez não propriamente ensine, mas antes alguém que administre e gerencie o ensino.”

Respondendo, pois à pergunta “Quando se ensina Português, o que se ensina?”, Batista conclui que se ensina fundamentalmente a *disciplina gramatical*. E, para provar sua tese, lembra que, “ao final do ano, na última avaliação, o que se retoma da coleção de saberes abordados ao longo do período letivo são, apenas, os conteúdos gramaticais” (BATISTA, 2001, p.102). É, então, a gramática, diz Batista (2001, p.103), “o objeto privilegiado de ensino, e os demais são resíduo de todo o trabalho discursivo”.

Tendo chegado a essa conclusão, Batista (2001, p.105) pergunta: “O que podem os alunos aprender nesse processo?” Respondendo à questão por si mesmo levantada, esse pesquisador afirma que, num primeiro momento, os alunos aprendem *usos retóricos da linguagem*. Em decorrência disso, postula Batista, eles passam a dissociar a língua que dominam da língua que lhes é ensinada. Ou seja, em decorrência da natureza corretiva da aula de Português, os alunos passam a identificar um modo

“correto” de dizer e, conseqüentemente, a considerar como “inadequado” o próprio modo de pronunciar-se. Dessa forma, “o aluno parece ser conduzido a internalizar a atitude corretiva do professor, passando a nutrir uma espécie de desconfiança do que sabia e, assim, uma espécie de esquecimento da língua que aprendera na vida cotidiana” (BATISTA, 2001, p.107).

Desconfiado da língua que dominava até então e sem conseguir assimilar as inúmeras regras do sistema que constituem a língua tida como certa e legítima, o aluno silencia e passa a aceitar-se como parte de um *corpo uniforme*. Vence, então, a ordem, a disciplina escolar. “Ruídos”, conversas, só nos pátios, no *tempo* do recreio. Sala de aula, inclusive aula de língua, é lugar de silêncio, espaço para realização de tarefas, quase sempre feitas de forma solitária. Tarefas em que não há rostos, imagens com as quais se possa estabelecer o tão necessário diálogo – esse, conforme Bakhtin, o único caminho para o homem construir a si mesmo, o conhecimento e a realidade. Todos essencialmente simbólicos, históricos, culturais.

1.3.4. Quando se ensina Redação, o que se ensina?

Em trabalho anterior ao de Batista (2001), Suassuna (1995), constatando a crise do ensino de Língua Portuguesa, também aponta o modelo de escola como a fonte dessa crise por considerar que esse paradigma se fundamenta “num princípio pedagógico excludente, que é o do ensino do ‘certo’ em detrimento do ‘errado’” (p.19).

Essa autora, analisando gramáticas antigas do Português e comparando-as com as então recentes – ou seja, com as publicadas em época próxima à da sua pesquisa –, constatou que a principal preocupação dos autores era com o “falar e escrever corretamente” (SUASSUNA, 1995, p.25). Segundo essa pesquisadora, para a maioria dos autores por ela analisados, a gramática é “um instrumento do bem falar e escrever” (p.26).

Suassuna (1995) deteve-se, ainda, na observação de prefácios e introduções de manuais de expressão escrita. Segundo ela, “na maioria desses compêndios de redação, largamente adotados já no século XX, ainda se nota grande preocupação com a forma literária” (p.27), ou seja, orienta-se a expressão escrita a partir da imitação dos clássicos.

Essa autora percebeu também, nessas obras, “um excessivo cuidado com a forma, o que culmina com a idéia da ‘arte de escrever’: tudo é uma questão da maneira

como o texto é executado” (SUASSUNA, 1995, p.29). Essa conclusão é praticamente a mesma a que chegou Batista (2001): a preocupação desse ensino é com os *usos retóricos da linguagem*.

Também Britto (1997) chegou à mesma conclusão. Segundo esse autor, “dada a força da tradição (...), a gramática, ainda que de forma imprecisa, continua sendo o objeto privilegiado de ensino de língua” (p.31). Conforme esse estudioso, a partir desse ensino, é construída uma representação de domínio de língua, ou seja, passa-se a entender que dominar uma língua implica apreender um conjunto de regras que determinam como é que se deve falar e escrever. Assim, lembra-nos Britto, “a frase *eu não sei português* só faz sentido, quando dita por um falante nativo de português, tomando-se por referência a gramática da escola” (p.30).

Tratando, então, do ensino de redação, Suassuna (1995) constatou que este é, conseqüentemente, norteado por essa concepção de língua implícita nas gramáticas. Nesse sentido, diz a autora, “a prática de redação limitou-se à elaboração de um texto escrito sobre um tema proposto (ou imposto), em que o aluno deveria pôr em prática as regras gramaticais aprendidas num momento anterior” (p.41).

Essa pesquisadora lembra, então, que, em decorrência da gramaticalização da expressão, a escola elegeu uma concepção de língua – a de um código pronto que serve de instrumento – e desprezou a dialogicidade, a relação intersubjetiva, imprescindíveis para a produção de sentidos.

Assim, os alunos são impedidos de se constituírem autores dos próprios textos, ou seja, não são sujeitos de sua linguagem. Na medida em que escrevem para um único interlocutor e este – também tendo assimilado a concepção de língua como código e preocupado em ensinar as “técnicas” da arte de escrever “bem” – é um “caçador de erros”, os alunos produzem textos artificiais em que se percebem “a circularidade, a contaminação com a linguagem oral, o lugar-comum” (SUASSUNA, 1995, p.43).

Resultado da pedagogia da imitação dos clássicos, dos modelos, a preocupação desse ensino é com a forma, com o “como” dizer, com *os usos retóricos da linguagem*. Tem-se, assim, de acordo com Antunes (2003, p.26), “a prática de uma escrita artificial e inexpressiva”. Conforme vemos, a denúncia de Suassuna, feita bem antes da de Antunes, parece bem atual. Esta última ainda acrescenta: “Parece incrível, mas é na escola que as pessoas ‘exercitam’ a linguagem ao contrário que não diz nada” (ANTUNES, 2003, p.26).

Como o ensino da escrita está associado ao das normas gramaticais, ensinar a escrever é, então, levar o aluno a fixar um padrão de linguagem. Em outras palavras, como pudemos ver até agora, o ensino de português na escola vem se restringindo ao ensino das normas de uma variedade lingüística considerada culta e, portanto, tida como padrão. Acrescente-se ainda que

o padrão não lhe é ensinado como uma variante, uma possibilidade a mais de uso em relação àquele que ele domina e em relação ao seu dialeto de origem, mas como o único uso lingüisticamente correto, a única linguagem representante de uma cultura: daí ser o padrão, a norma culta (PÉCORA, 1986, p.37)

Em decorrência desse ensino centrado em apenas uma variedade da língua – a considerada *padrão, culta* –, as outras variedades são desprezadas por serem, conforme já pudemos inferir, tidas como erradas. Conseqüentemente, como nos diz Pécora (1986, p.37), constrói-se na escola a “máscara ideológica da linguagem” que silencia o aluno por fazê-lo temer que, em seu texto, apareçam as marcas de sua origem. Bem cedo, ele aprende que “a linguagem já não se usa, decora-se” (p.37). Ou seja, o ensino da linguagem *padrão* tem como objetivo *padronizar* os dizeres e, assim, os sujeitos da linguagem.

Dessa forma, o aluno passa a construir uma imagem, uma representação de linguagem e de escrita em que ele não tem espaço, uma vez que não pode “mexer” nesse sistema elaborado com tanto esmero pelos clássicos; entende que um usuário inculto não pode macular essa língua. Assim, jamais se apropriará dela, da língua dos que falam e escrevem bem. Português é mesmo muito difícil!

A escola, dessa forma, faz com que a escrita tome os ares congelados de um museu, recanto privado onde as múmias passeiam comportadamente entre mil flores e pérolas sem par (PÉCORA, 1986, p.42).

Desse ensino resultam inúmeros problemas, dentre os quais a *informatividade* nos textos dos vestibulandos.

1.3.5. A informatividade e o ensino de Língua Portuguesa

Considerando o objeto de nosso estudo – a *informatividade* nos textos dos vestibulandos –, queremos lembrar que, nas universidades públicas de Pernambuco, privilegia-se o gênero “opinião”.

Mesmo sabendo que, como nos diz Koch (2004b), todo texto é essencialmente argumentativo, entendemos que a *argumentatividade* é inerente à expressão de opiniões. Por isso, consideramos que a *informatividade* no texto dos vestibulandos diz respeito, principalmente, à seleção e ao arranjo das informações acerca do referente – o tema – para a construção dos argumentos.

Tanto isso é verdade que Costa Val (1991) apresentou como falhas relativas à *informatividade* nos textos por ela analisados – redações de vestibular – a “inconsistência argumentativa”, a “análise superficial do tema”, o “desconhecimento do assunto de que fala”.

A partir dessa constatação, relembremos o que, na Escola, contribui para o “mau funcionamento” desse padrão de textualidade – ou de textualização, como ratificou Costa Val (2004) – no texto dos vestibulandos.

Vimos, com Soares (1996), que a criação da instituição *Escola* implicou a necessidade de que se construísse um *espaço* e fosse estabelecido um *tempo* para os alunos ficarem nesse lugar. Precisou-se, então, escolarizar o saber, o que promoveu o surgimento do currículo, das disciplinas, dos programas. Burocratizou-se, enfim, a escola.

Com Suassuna (1995), Soares (1996), Britto (1997), Batista (2001) e Antunes (2003), pudemos constatar que, quando se ensina Português, ensina-se a gramática normativa, tida como único caminho para a aprendizagem da arte do bem falar e escrever. Nessa perspectiva, ou seja, no caminho da retórica, “não há lugar (...) para quaisquer distinções ideológicas de caráter apreciativo: é pior, é melhor, belo ou repugnante, etc. Na verdade, só existe um critério lingüístico: está certo ou errado” (BAKHTIN, 1999, p.79).

Entendendo que toda prática pedagógica revela a concepção que se tem do objeto e do processo de aprendizagem, ao eleger a gramática normativa como objeto de ensino nas aulas de Português, como uma disciplina, como um *saber escolar*, a Escola revela que concebe a língua como um sistema de normas prontas, acabadas, um sistema fechado no qual o usuário não pode interferir. Adotando essa concepção, essa instituição silencia tanto o aluno como o professor. Como nos diz Bakhtin (1999), nessa prática, não há lugar para quaisquer opiniões; não há lugar para a produção, para a constituição de sujeitos do dizer, da enunciação, para autores. Não há lugar, pois, para

que se desenvolvam atitudes *responsivas ativas*, para o diálogo. Não há lugar para a interação (ação entre).

Bakhtin (1999) concebe a língua como uma atividade social, essencialmente dialógica. Para ele, os estudos acerca da língua não devem deter-se no enunciado, no produto, mas voltar-se para a enunciação, para o processo verbal.

O pensador russo concebe a língua como construção ininterrupta da interação social, e não como um fato individual. Entende que até “a elaboração estilística da enunciação é de natureza *sociológica*” (BAKHTIN, 1999, p.122 – grifo do autor). Nessa perspectiva, a palavra nativa, segundo Bakhtin (1999, p.100), é “percebida como um irmão, como uma roupa familiar, ou melhor, como a atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira. Ela não apresenta nenhum mistério.” Ou seja, convivemos com ela, estamos nela, construimo-nos, somos construídos pelos outros e os construímos com nossa palavra.

Em outra obra, *Estética da criação verbal* (1992), Bakhtin afirma que a lingüística do século XIX, apesar de ter considerado a função comunicativa da língua, nela não se deteve, pois se concentrou nos estudos “da função formadora da língua sobre o pensamento, independente da comunicação” (BAKHTIN, 1992, p.289). O locutor estava, pois, em primeiro plano e, em decorrência disso, importavam os estudos acerca da função expressiva da língua. Ao interlocutor, conseqüentemente, cabia o papel de ouvinte/leitor que, passivamente, deveria compreender a mensagem a ele enviada.

Discordando dessa forma de ver a relação locutor/interlocutor, Bakhtin (1992, p.290 – grifo do autor) postula que

o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc...

Em outras palavras, o interlocutor, ao interagir com o locutor, também está em constante “estado de alerta”, criando, recriando, acrescentando, ressignificando, num processo dinâmico, próprio da compreensão ativa. Por isso, Bakhtin (1992, p.290) considera que “toda compreensão é prenhe de resposta”, isto é, que ao interlocutor não cabe o papel de apenas decodificar uma mensagem, mas de recriá-la, acrescentar-lhe outros sentidos, aceitá-la ou rejeitá-la.

Entendendo “cada enunciado [como] um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 1992, p.291), o pensador russo defende a tese de que mesmo o locutor é um *respondente*, uma vez que seu texto é uma reação a dizeres anteriores ao seu. Bakhtin considera que qualquer enunciado – seja uma breve réplica, seja um romance ou tratado científico – tem um começo e um fim absolutos. Afirma, porém, que antes de todo enunciado existem outros com os quais dialoga, assim como, depois de cada enunciado, virão outros enunciados/respostas. Por isso, postula que “o primeiro e mais importante dos critérios de acabamento do enunciado é a *possibilidade de responder*” (BAKHTIN, 1992, p.299) e, conseqüentemente, de provocar respostas.

Essa totalidade acabada do enunciado – que promove a possibilidade de responder, de desencadear uma *compreensão responsiva* – é, segundo Bakhtin, determinada pelo tema, pela intenção do locutor (o querer dizer) e pelo gênero do discurso. Em outras palavras, para que um enunciado provoque respostas, promova uma *compreensão responsiva*, ele deve ser fruto de um desejo, de uma intenção. Esse desejo, essa intenção são, por sua vez, decorrentes de uma *compreensão responsiva* do locutor. Nasce da necessidade de um locutor participar de uma determinada cadeia de enunciados; surgem de uma vontade de polemizar, concordar, discordar, mas, sobretudo, de acrescentar, de enunciar o *novo* a partir do *já-dito*.

Podemos dizer, então, junto com Weedwood (2002), que a lingüística bakhtiniana está centrada no diálogo. Para Bakhtin (1999, 1992), só há língua se existir interação, interlocução. Ele entende, pois, que todo dizer é uma resposta e, ao mesmo tempo, promove outras respostas. Nesse sentido, o pensador russo concebe o diálogo não apenas como uma interação face a face, mas como um “colóquio ideológico em larga escala” (BAKHTIN, 1999, p.95). O dialogismo bakhtiniano contempla, portanto, a interação não só entre sujeitos (intersubjetividade) como também entre discursos (interdiscursividade).

Franchi (1977) também considera que, para construir uma concepção de linguagem que não se limite à descrição do objeto (no caso, a língua), é preciso livrar-se da idéia de que, para o indivíduo, a língua é uma instituição. Pensar assim nos faria crer que o sujeito, para efetuar suas opções lingüísticas expressivas, lança mão de formas prontas disponíveis no sistema da língua.

Nessa perspectiva, Franchi (1977) afirma ser necessário também abandonar as correntes conhecidas como funcionalistas em lingüística. Essas correntes, segundo esse

lingüista, concebem a língua como “instrumento de comunicação”, utilizando-se de uma abordagem quase que exclusivamente informacional. “Nestas acaba-se por reduzir a linguagem a um ‘código’, insuscetível de outro instrumento que o de uma análise de marcas expressivas associadas a uma listagem de ‘funções’ significativas” (FRANCHI, 1977, p.10).

Nesse sentido, o papel dos participantes é reduzido, por um lado, à codificação – papel do locutor – e, por outro, à decodificação – papel do interlocutor – das informações da mensagem, na qual tudo está dito e manifesto. Os adeptos dessa forma de conceber a língua entendiam que ela é, acima de tudo, comunicação e, desse modo, os estudos acerca da língua passam a associar-se a certas noções, como as de comunicação, intenção, função social.

Pensando assim, esses estudiosos passaram a acreditar que as estruturas da língua dependem dos fatores e funções da comunicação. Conseqüentemente, vincularam a língua ao contexto e à situação. Nessas teorias, são inseridas as intenções dos locutores e as expectativas dos interlocutores.

Franchi (1977) não nega o fato de comunicarmos aos outros, por meio da língua, nossas experiências, como não rejeita o fato de, também por meio da língua, estabelecermos com os outros laços contratuais na medida em que interagimos e, assim, influenciemos os outros a respeito de nossa forma de ver e sentir o mundo. Ele acredita, porém, que a linguagem é mais que isso. Caso imaginemos que a interação compreende

uma “ação” livre e ativa e criadora, suscetível de pelo menos renovar-se ultrapassando as convenções e as heranças, processo em crise de quem é agente e não mero receptáculo da cultura, temos então que apreendê-la nessa relação instável de interioridade e exterioridade, de diálogo e solilóquio: antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, idéias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências. (FRANCHI, 1977, p.19)

A restrição que Franchi (1977) faz ao funcionalismo lingüístico é decorrente do fato de que essa corrente examina, com detalhes, as “ações” em que a língua *está*, relegando o fato de que ela *é* ação. Segundo, então, a concepção funcionalista – implícita, conforme Franchi (1977), na teoria dos atos da linguagem –, a ação humana promovida pela língua é observada do exterior e no exterior, ignorando que a

enunciação é, em si, uma ação, um trabalho de construção de sentidos a partir do qual o locutor “organiza seus pensamentos, produz idéias que se reiteram e compõe, passo a passo, o quadro de referências de toda a sua vida” (FRANCHI, 1977, p.20).

A essa concepção dinâmica de linguagem está relacionado o seu caráter histórico, entendido por Franchi (1977) como um processo que retoma o material e as direções recolhidos do passado, recompondo o primeiro e reorientando as últimas. “Não é um eterno recomeçar, como não é um repetir” (FRANCHI, 1977, p.21). Nessa perspectiva, esse lingüista considera que

A linguagem (...) não é um dado ou resultado; mas um trabalho que “dá forma” ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do “vivido”, que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo, um trabalho coletivo em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias (FRANCHI, 1977, p.22).

Esse aspecto da língua se, por um lado, indica a sua dinamicidade e eficácia na contínua e infindável reconstrução do já organizado, por outro, permite que entendamos a atividade lingüística como uma reflexão sobre a própria língua. Nesse sentido, a atividade lingüística é concebida como um processo em que o locutor age conscientemente, construindo e reconstruindo.

Privilegiando o ensino da gramática normativa, no qual só há um critério lingüístico – certo ou errado –, a Escola ensina a palavra como um item de dicionário, não como um signo ideológico inserido em um contínuo e ininterrupto processo de enunciação dos inúmeros locutores e alocutários que a ela atribuíram os mais diversos sentidos ao longo da história. Percebida como forma fixa de um sistema lexical, a palavra é abstrata, ideal, e dela o locutor não pode apropriar-se. Se a palavra não lhe pertence, não pode arranjar-la segundo sua necessidade de agir sobre as convicções de seu interlocutor.

A palavra da Escola é “colada” em um significado. Ela é um sinal que o aluno deve decodificar. Assim, ele não a percebe como signo ideológico por meio do qual pode construir “verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (BAKHTIN, 1999, p.55). A palavra da escola foi mumificada.

É bastante comum ouvir-se que um dos problemas identificados nas redações escolares diz respeito à “pobreza do vocabulário” do aluno. Se essa consideração, tão comumente feita em manuais de redação – conforme coloca Pécora (1986) –, aponta para um problema de ordem quantitativa, é preciso lembrar que não se tem “um número ideal de palavras diferentes a ser relacionadas em uma redação, sem o qual ela perde seu valor sintático, semântico ou pragmático” (p.41). Em outras palavras, o processo de construção de sentidos não implica uma quantidade “x” de palavras.

Na verdade, essa “constatação” referente à “pobreza do vocabulário” revela, como nos diz Pécora (1986, p.41),

uma concepção mais ou menos feudal da língua e de palavras: existem aquelas que são de origem nobre, testemunhos de uma certa elevação espiritual, moral e intelectual, e existem aquelas que nasceram no rio, sem eira nem beira, estigmas do prosaico e da vulgaridade.

Essas últimas – as ditas vulgares – são, na verdade, as do aluno, aquelas que revelam sua história, as que têm sentido para ele, uma vez que com elas se constrói e constrói seu mundo, suas verdades e suas mentiras. Ao entender que sua palavra não tem valor, o aluno passa

a encarar o papel como o espaço imaculado de uma expressão erudita e exemplar, que, naturalmente, exclui qualquer intimidade adquirida na manipulação da linguagem em atividades pessoais e cotidianas: a sua linguagem ordinária é vista como uma escrita muito da ordinária (PÉCORA, 1986, p.41-42)

Em vez de ensinar as especificidades da escrita, mostrando ser ela o resultado de um trabalho que requer planejamento, revisão (reescrita), a Escola, ainda na perspectiva da “arte de escrever bem”, dos *usos retóricos da linguagem*, constrói modelos – ou simplesmente os adota, ou ainda os adapta –, impenetráveis, “impermeáveis a usos individualizados e presentes, distantes do mundo diversificado que faz sentido para o aluno naquele momento do aprendizado” (PÉCORA, 1986, p.42). Assim, nasce a necessidade de uma expressão erudita que leva o aluno a desistir de dizer para transcrever o que já foi dito, ou simplesmente preencher linhas sem nada dizer. Conseqüentemente, ele passa a conceber a escrita “como um aborrecido exercício de cristalização de formas, [o que leva a] uma redução de seu papel ao papel a ser preenchido” (PÉCORA, 1986, p.72). Ao invés, então, de responder, de inserir-se nas

cadeias discursivas de forma ativa, o aluno repete palavras e discursos do senso comum.

Por sua vez, a interlocução, na sala de aula, é estabelecida em seqüências *triádicas* (BATISTA, 2001) em torno de dois pólos: de um lado, o professor; de outro, a turma como um *corpo unificado* (BATISTA, 2001). Assim, é destituída a intersubjetividade. O professor abdica de sua subjetividade para se fazer corretor, “caçador” de erros. O aluno é transformado em *corpo unificado* (BATISTA, 2001). Nenhum dos dois tem a palavra. Nenhum dos dois tem voz. Os dois pólos ecoam o discurso da Escola, materializam o discurso de ninguém.

Segundo Pécora (1986, p.70 – grifos do autor),

é preciso considerar que qualquer produção lingüística apenas se recobre de um valor discursivo na medida em que instaura o que poderia ser chamado de estratégia de interlocução, vale dizer, na medida em que o reconhecimento do sentido dessa produção implique o reconhecimento de uma ação entre sujeitos de linguagem.

Tendo como objetivo a correção, a fala do professor “se alimenta de erros” (BATISTA, 2001). Não há, pois, diálogo, *compreensão responsiva*, atitude *responsiva ativa*. O diálogo é inviabilizado, também, porque não há “sujeitos de linguagem”. Sendo visto como *categoria*, não interessa o que o aluno diz, sua posição diante do mundo, o *novo* que tem a acrescentar. Se o objetivo é levá-lo a aprender o sistema, importante é o enunciado gramaticalmente correto, não as verdades ou mentiras que ele tem a acrescentar. Para que haja “sujeitos de linguagem”, isto é, para que haja autoria de um texto, é necessário que exista um espaço aberto para a instituição de intersubjetividades, de uma ação entre sujeitos, do diálogo. Somente assim se institui a *informatividade*, ou seja, o acréscimo do *novo* ao *dado*.

O ensino da gramática pela gramática, a primazia do ensino da gramática normativa em detrimento do texto inviabiliza a *refração*⁶. Se é nessa *refração* que está o *novo*, a possibilidade de nos inserirmos no mundo por meio de nosso dizer, a forma de nos posicionarmos frente à realidade, reconstruindo-a a partir dos comentários, das releituras, das respostas, cessada essa permissão, está inviabilizada a instituição da *informatividade*.

⁶ Explicando esse termo de Bakhtin, Faraco (2003, p.50) lembra que com nossas palavras nós não apenas descrevemos o mundo, mas também o construímos. Assim, nossa palavra reflete e refrata o mundo.

Conforme já registramos, a *informatividade* se estabelece a partir da relação *dado/novo*. O *novo* é a posição do autor diante do *dado*. É, pois, no *novo* que estão as marcas da autoria não só em relação ao que é dito, mas também ao como é dito. Se a produção do texto na Escola – centrada no certo e no errado, relativos à obediência ou à desobediência da norma culta ou às “técnicas” de redação – tem como objetivo levar o aluno a “pôr em prática as regras gramaticais aprendidas num momento anterior” (SUASSUNA, 1995, p.41), este tem consciência de que não interessa ao seu interlocutor o que tem a dizer. O aluno sabe que sua redação será somente corrigida, ou seja, será considerado apenas o arcabouço do seu texto. Assim, não há razão para comentar, para expressar sua opinião acerca do tema proposto (ou “imposto”, como nos lembra Suassuna).

O locutor seleciona e distribui as informações no texto conforme a imagem que tem do seu interlocutor. Tendo, porém, consciência de que o interlocutor não construirá sentidos a partir de seu texto, não reagirá às verdades ou às mentiras que escreveu, nada dirá. Apenas preencherá as linhas – na maioria das vezes também determinadas – para provar que domina o código, que conhece as técnicas referentes a como introduzir, desenvolver e concluir um texto. Daí a “inconsistência argumentativa”, a “análise superficial do tema”, a “superficialidade da reflexão” de que fala Costa Val (1991), ou o “lugar-comum” a que se refere Pécora (1991).

Tomemos aqui o que Pécora (1991, p.160) entende como “lugar-comum”: linguagem “confundida com a suposta atividade de reproduzir um *texto-matriz*”. O que significa *texto-matriz*? É o texto escolar, a palavra-sinal, o texto de ninguém que não diz verdades nem mentiras, o texto desprovido de sentidos, o enunciado que não foi refratado, ressignificado.

O *texto-matriz* é o resultado de frases-modelo, descontextualizadas, desgarradas da cadeia de enunciados na qual se diziam “verdades ou mentiras, coisas boas ou más” (BAKHTIN, 1999). São também enunciados sem história, produzidos artificialmente para exemplificar as normas da língua. Essas frases, esses enunciados “mornos”, “amenos” repetem o discurso da Escola. São disfarces que impedem o aluno de ver que os adjetivos, por exemplo, não “servem” apenas para atribuir características a um ser ou para “enfeitar” o núcleo do sintagma nominal, mas para enaltecer ou denegrir alguém, para elogiar ou criticar a ordem estabelecida.

Chauí (2005, p.12), referindo-se a “nossas crenças costumeiras”, lembra que, no dia-a-dia, “afirmamos, negamos, desejamos, aceitamos ou recusamos coisas, pessoas, situações”. Em cada uma dessas ações, diz essa filósofa, há várias crenças. Estas, para ela, são idéias nas quais acreditamos sem questioná-las. Para nós, são tão evidentes, que as aceitamos simplesmente.

Nossa vida cotidiana, diz Chauí (2005, p.15), “é toda feita de crenças silenciosas, da aceitação de coisas e idéias que nunca questionamos, porque nos parecem naturais”. Isso nos remete ao conceito de “doxa” que, segundo Houaiss e Villar (2001), significa

sistema ou conjunto de juízos que uma sociedade elabora em um determinado momento histórico supondo tratar-se de uma verdade óbvia ou evidência natural, mas que para a filosofia não passa de crença ingênua, a ser superada para a obtenção do verdadeiro conhecimento.

Segundo Faraco e Tezza (2001), o *lugar-comum*, também conhecido como *chavão* ou *clichê*, constitui problema no texto quando substitui a reflexão. No texto escrito, dizem esses autores, o *lugar-comum* “normalmente cumpre a função de, ao resolver tudo numa frase feita de sabedoria universal e indiscutível, eliminar qualquer necessidade argumentativa” (p.212).

Por constituir “nossas crenças costumeiras”, como colocou Chauí (2005), o *lugar-comum* “acomoda todo o processo de conhecimento numa sabedoria que não nos pertence; ela está pronta, passa de geração a geração, de professor a aluno, de vizinho a vizinho, de texto a texto...” (FARACO; TEZZA, 2001, p.212). Segundo Faraco e Tezza, o *lugar-comum* é ideológico, isto é, não é inocente, na medida em que, inviabilizando o questionamento, termina por tornar-se “uma repetição mecânica das vozes que falam mais alto em nossa volta” (p.212). Está presente nas piadas que consolidam preconceitos, nas verdades absolutas, “sensatas”, em nossos desejos, em nossa acomodação frente a uma realidade que, para nós, já é natural.

Para Bakhtin (1992), qualquer enunciado – seja uma breve réplica, um romance ou um tratado científico – tem um começo, um meio e um fim absolutos, entretanto deve estar prenhe de respostas e responder a enunciados anteriores. Esse potencial de provocar respostas e o fato de constituir uma resposta são determinados pelo tema, pela intenção do locutor – seu desejo de dizer – e pelo gênero do discurso. Se, na Escola, o tema, como nos disse Suassuna (1995), é proposto (ou imposto), se

nela estão ausentes as relações dialógicas, intersubjetivas, justifica-se, então, a “inconsistência argumentativa”, a “análise superficial do tema”, a “superficialidade da reflexão” (se é que ocorre alguma reflexão, uma vez que refletir é uma atitude decorrente da interação com o mundo, com a realidade socialmente construída), o *lugar-comum*.

A *informatividade*, então, nos textos dos vestibulandos cujo gênero é o de “opinião”, constitui-se numa seleção de determinadas informações ao invés de outras com vistas à argumentação. A seleção e o arranjo das informações são, portanto, ações discursivas também decorrentes da intenção do autor que, no momento em que produz seu texto, tem presente a imagem de seu interlocutor e os enunciados produzidos anteriormente em torno do tema sobre o qual escreve.

Segundo Pêcheux (1997, p.83), todo processo discursivo supõe a existência de formações imaginárias que serão assim designadas:

f

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

As questões “Quem sou eu para lhe falar assim?” e “Quem é ele para que eu lhe fale assim?”, constantes no quadro acima, norteariam, então, a produção, ou seja, são constitutivas do texto. É mediante a imagem que o locutor tem de si mesmo em relação a seu interlocutor e a imagem de seu interlocutor em relação a si e ao locutor que este faz os arranjos, as seleções das informações que constituem a *informatividade*.

Segundo Pécora (1991, p. 160-161),

para se precisar um pouco mais os problemas do lugar-comum, seria interessante perguntar: a quem ele [o vestibulando] se dirige? A quem ele pretende convencer? Que imagem de seu interlocutor ele define? Ou melhor, existe essa imagem?

Pécora entende que essa imagem existe e é ela mesma a responsável por levar “o produtor a renunciar a qualquer ação de linguagem capaz de inaugurar a sua presença” (p.161). Essa imagem, como vimos, é a de um corretor, não de um leitor. O aluno sabe que a leitura de seu texto não instituirá um diálogo com seu interlocutor. Ele entende que o professor lerá seus textos “para tomá-los como espaço de um trabalho sobre a linguagem, esquecendo-se do trabalho que se faz com a linguagem” (GERALDI, 1996, p.52). Segundo Geraldi (1996, p.53), o aluno “deve mostrar que manuseia recursos expressivos sem que do outro lado haja alguém que considerará os resultados desse manuseio, mas que tomará os próprios recursos expressivos como objeto de leitura.”

Entendendo o “jogo” da escola, o aluno “abandona qualquer projeto de posicionamento pessoal diante de um tema particular” (PÉCORA, 1986, p.78). Sem esse projeto, não há, portanto, *informatividade*.

Como nos diz Suassuna (1995, p.44), “o lugar-comum pode ser explicado porque o texto do aluno não é verdadeiramente sua palavra, não contém sua história, e sim a história já contada na/pela escola”. Para melhor explicar a posição dessa pesquisadora, daremos, como ela fez, a palavra novamente a Geraldi:

Um discurso tem sua justificativa e sua medida na imagem que o locutor faz do referente, e esta imagem, em algum ponto, ele supõe que seja diferente daquela que o interlocutor faz do referente. É precisamente o fato de o locutor imaginar se situar de modo singular em relação às informações preexistentes à sua enunciação que legitima sua fala, seu discurso, num determinado contexto. Entretanto, na situação escolar, a exigência que lhe faz o exercício obriga-o a dizer algo sobre o que não se imagina possuir informações novas, quase que, fugindo à regra de informatividade do discurso, ter que dizer

sem ter o que dizer. Na maioria dos casos, seu trabalho consiste em organizar as informações disponíveis e que lhe foram dadas pela escola para devolvê-las, na forma de redação, à própria escola (GERALDI, 1986, p.25 – apud SUASSUNA, 1995, p. 44)

Segundo Pécora (1986, p.83 – grifo do autor), “o *lugar-comum* é, na verdade, um lugar de ninguém, uma cidade fantasma”. Os fantasmas tornam tão terrível a imagem do interlocutor que obrigam “o produtor a renunciar a qualquer ação de linguagem capaz de instaurar a sua presença” (PÉCORA, 1986, p.84). A imagem do interlocutor é, para o locutor, tamanha ameaça que este, por temer aquele, abdica de seu papel de sujeito e agente. É essa imagem, continua Pécora (1986, p.84), “que acaba operando uma redução desse papel à assimilação de um texto determinado – anterior e indiferente à sua personalidade”. Os fantasmas são, pois, resultado de uma imagem preestabelecida de interlocutor, visto como o que corrige, como o que pune o erro, não como o que lê.

Conseqüentemente, o usuário, sentindo-se incapaz de fazer-se autor, busca utilizar a linguagem já produzida, apelando para os clichês, para o já produzido, aceito, consagrado. Assim, “a tarefa de produção de um texto escrito (...) se limita à reprodução de um modelo, e a tarefa de leitura, ao reconhecimento do modelo reproduzido” (PÉCORA, 1986, p.86).

Dessa forma, a leitura do mundo (FREIRE, 1982) não é construída, num processo de interação, com o aluno. A Escola lê o mundo para ele, em seu lugar. É ela que seleciona, então, as informações e o faz assimilá-las para devolvê-las. Daí o “desconhecimento do assunto de que fala” a que se refere Costa Val (1991), a reprodução de “um discurso extremamente genérico e desdobrável apenas em sua redundância”, como afirma Pécora (1991, p.158). O mundo que a Escola ensina ao aluno, mundo pré-fabricado, fragmentado em *saberes* escolares, passa a constituir o referente de seu texto. São informações medidas, dosadas, que não provocam respostas, que não se constituem de signos. São enunciados soltos, desconectados tanto do mundo do aluno como da realidade do professor. São proposições, verdades estereotipadas consagradas pelo universo dos exercícios escolares. É um ensino voltado para o enunciado, não para a enunciação, ou seja, para o produto e não para o processo.

Como já nos disse Franchi (1977, p.19), “a linguagem é processo criador em que organizamos e informamos nossas experiências”. É nessa organização para

informarmos nossas experiências, posições acerca de um tema, que construímos a *informatividade*. Sendo a enunciação, conforme Franchi, ação, um trabalho de construção de sentidos, a *informatividade* seria o resultado da ação singular e única de um autor/sujeito que, gradativamente, constrói o quadro de referências de toda a sua vida. Ou seja, ao tempo que seleciona e arranja, por meio da língua, as informações e faz as escolhas lexicais, “arrumando” o que diz segundo os efeitos que deseja provocar em seu interlocutor, o autor constrói o próprio mundo. A atividade lingüística é, assim, concebida como um processo em que o locutor age conscientemente, construindo e reconstruindo.

Segundo Geraldi (1991, p.136), “a produção de texto é o lugar da subjetividade, em que o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica”.

Assim, para Pécora (1986, p.87), o problema da *informatividade* na maioria dos textos dos vestibulandos revela uma história,

a história da transformação das condições de produção da escrita em condições de reprodução, e a transformação de seu espaço em cúmplice privilegiado de um processo de desapropriação dos sujeitos da linguagem.

Em síntese, vimos que o “funcionamento insatisfatório da *informatividade*” na maioria dos textos dos vestibulandos (73% do *corpus* analisado por Costa Val, 1991) se deve a vários fatores: (a) um ensino reprodutor, centrado nos *usos retóricos da linguagem*; (b) o papel exercido pelo professor (corretor) e pelo aluno (parte de um *corpo uniformizado*); e (c) o tipo de interlocução instituída nas aulas de português.

Segundo Antunes (2003), podemos, hoje, constatar um grande esforço empreendido por instituições governamentais na perspectiva da construção de uma Escola em que se atente para a dimensão interacional e discursiva da língua, estabelecendo-se “que os conteúdos de língua portuguesa devem se articular em torno de dois grandes eixos: o do *uso* da língua oral e escrita e o da *reflexão* acerca desses usos” (p.22). Esse esforço, mesmo enfrentando muitos limites, pode ser observado não só na formação e capacitação dos professores como nas avaliações.

Antunes (2003, p.21) lembra, então,

o trabalho que resultou na elaboração e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com todos os seus posteriores desdobramentos; ou o trabalho empreendido pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB),

que objetiva avaliar o desempenho escolar de alunos de todas as regiões do país e, a partir daí, oferecer, ao próprio Governo Federal e aos Estados, subsídios para a redefinição de políticas educacionais mais consistentes e relevantes.

Essa autora também nos chama atenção para o fato de o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pelo menos quanto à língua portuguesa – ressalta a pesquisadora –, vir apontando pistas para a produção de manuais de ensino. Além disso, diz Antunes (2003, p.23), “os exames vestibulares de algumas universidades também têm botado lenha nessa fogueira”, isto é, esses exames, considerados por muitos como um dos fatores de retrocesso no ensino, vêm elaborando questões à luz das ciências da linguagem.

Em síntese, essa investigadora julga que não tem faltado aos professores o suporte necessário das instâncias superiores no sentido de que sejam assumidas novas concepções teóricas a partir das quais possam elaborar novos programas e novas práticas. Por isso, Antunes (2003, p.23) considera que,

pelo menos para os professores, já não tem sentido transferir para as Secretarias de Educação, para o vestibular ou para os livros didáticos, a responsabilidade de ter de ‘rezar’ o velho rosário das classes de palavras, conta a conta, uma a uma.

Entretanto, essa autora não deixa de registrar que, apesar de todos os esforços, “as experiências de renovação, infelizmente, ainda não ultrapassam o domínio de iniciativas assistemáticas, eventuais e isoladas” (ANTUNES, 2003, p. 19-20). Dessa forma, os problemas já exaustivamente denunciados persistem, isto é, continua a ocorrer o insucesso escolar e permanece a idéia, por parte do aluno, de que ele não sabe português porque esta é uma língua muito difícil.

Está, pois, constatada a relação entre o problema da *informatividade* no texto dos vestibulandos e a Escola. Essa instituição que reproduz o discurso do “certo” e do “errado”, que concebe, por conta da representação de gramática que perpetua, a variedade padrão como a única, vem silenciando o aluno e impedindo-o de anunciar o *novo*, de inserir-se nas cadeias enunciativa.

Em contato com autores que ampliaram a discussão de Costa Val (1991) e de Pécora (1986; 1991), pudemos perceber que há também fatores externos à Escola que cristalizam a prática pedagógica, inviabilizam mudanças nessa instituição e, conseqüentemente, contribuem para que ocorram problemas relativos à *informatividade*

no texto dos vestibulandos. Vejamos o que nos têm a dizer esses os autores que percebem essa influência.

1.4. Que fatores externos à Escola contribuem para que ocorram problemas relativos à informatividade no texto dos vestibulandos?

Segundo Mendonça (2002), há outros formadores de opinião que impedem mudanças no ensino de Língua Portuguesa, na medida em que “produzem um fechamento das possibilidades de trabalho com a língua na escola” (p.44). Dentre esses fatores, ela faz referência à mídia.

Retomando uma carta de um leitor da *Folha de São Paulo* sobre o uso da língua, Mendonça (2002) identifica, inicialmente, o conceito que ele tem de *idioma*: “norma culta escrita” (p.255). Aponta, ainda, os preconceitos lingüísticos do autor da carta, atentando para o fato de que eles se estendem ao usuário da língua. Opiniões como esta, diz Mendonça (2002, p.257), “produzem uma imagem congelada” de uma variedade da língua, tomada como modelo. Além disso, silenciam aqueles que não dominam essa variedade e atentam contra a heterogeneidade própria da linguagem.

A partir de Foucault (2002), Mendonça (2002, p.244) lembra que

há discursos sobre língua autorizados, produzidos por sujeitos autorizados (que constituem uma sociedade de discurso) que são os formadores de opinião; esses interferem na imagem que a sociedade faz da língua e, como autorizados, adentram pelo sistema de apropriação do conhecimento, neste caso, a escola (...), direcionando o trabalho do professor.

Britto (1997), buscando explicar por que se têm mantido a tradição normativa e o preconceito lingüístico, menciona três fatores: a mídia, os vestibulares e os manuais didáticos.

Em relação à mídia, Britto (1997, p.188) atenta para o fato de que,

ao mesmo tempo em que incorpora em sua prática diária uma forma lingüística que garanta a comunicação e o sucesso comercial,(...)paradoxalmente, mantém, em seu nível doutrinário, a defesa de um português puro, correto, estabelecido a partir das gramáticas tradicionais...

Conforme Possenti (2003, p.67), “nos últimos anos, no Brasil, vem acontecendo um curioso fenômeno (na verdade, parece estar já arrefecendo): a multiplicação de ‘aulas de português’ pela mídia”. São programas ou colunas de jornal,

cujos interesses principais são corrigir os “erros de português” e, por isso, repetem regras da gramática normativa.

Dentre as razões que deram origem a esses programas ou textos da mídia impressa, Possenti (2003) destaca as seguintes: a) o fracasso do sistema escolar quanto à sua função de tornar os cidadãos capazes de usar a língua padrão; b) a suposição de que há apenas uma forma de falar corretamente; c) a noção de que falar corretamente abre portas para o mercado de trabalho; d) a ideia de que, conhecendo as regras gramaticais – da gramática normativa, claro –, o indivíduo estará capacitado para produzir textos “claros e elegantes”; e) a disseminação do discurso da auto-ajuda, segundo o qual, para qualquer problema existem soluções fáceis (os colunistas agem, como diz Possenti, como “vendedores de ilusões”).

A partir dessas considerações, Possenti (2003) lembra que é preciso não perder de vista que essas “aulinhas” refletem uma determinada concepção de língua. Chamamos atenção, porém, para o fato de que, para tratar sobre “língua na imprensa”, é importante ir além do que aparece na mídia impressa. Segundo Possenti (2003, p.69), “deve-se considerar pequenas notas, palpites perdidos no meio da notícia, tentativas de análise, em geral em tom peremptório, de quem (re)enuncia um saber definitivo”. É exatamente nesses comentários desprezíveis, em que a língua – ou melhor, as línguas, destaca o autor – aparentemente não é o tema, que podemos melhor “surpreender” as ideologias. É nesses momentos que “escapam” os preconceitos, as opiniões primárias – “que, no entanto, parecem as únicas possíveis” (p.69).

Possenti (2003) nos chama, também, atenção para o fato de não ocorrer no campo dos estudos lingüísticos o que acontece quando se faz a divulgação de outro conhecimento. Se alguma “estrela” televisiva adoecer, por exemplo, são convidados médicos especialistas para explicarem o mal que acometeu a famosa vítima. E o público passa a ser “informado” de detalhes, às vezes, constrangedores. Não é diferente com os tremores de terra que mobilizam, no jornal e na TV, geólogos, geógrafos, físicos, ambientalistas. Quanto ao aquecimento global, nem se fala. Se o assunto, porém, é linguagem, o que ocorre é bem diferente: as avaliações são preconceituosas e repetem o pensamento único em relação a erros ortográficos ou variantes gramaticais.

Segundo Possenti (2003), tanto nas colunas, como nas matérias jornalísticas, se há um fato de linguagem que seja relevante, o que se percebe pode ser assim resumido:

a) preconceito; b) viés normativo; c) análises “fajutas”; d) purismo; e) associação entre correção e inteligência; f) “língua é escrita”; g) psicolinguística de “araque”.

O preconceito se faz presente, principalmente, quando o assunto são as línguas de povos ditos atrasados, como africanos e indígenas, ou quando está em enfoque o português falado em regiões diferentes daquela à qual pertence o articulista ou repórter. A fala dos “incultos” é motivo de chacotas, de piadas, e caricaturada.

Discorrendo sobre o que denominou de “viés normativo”, Possenti (2003, p.72) afirma que “a imprensa não discute as línguas como fenômeno social e histórico”. Na verdade, apenas repete o que já registram gramáticas e dicionários, ou nem mesmo o que dizem as gramáticas, pois, como bem lembra esse autor, há gramáticos que, após registrarem certas normas da língua padrão, apontam alternativas ou especulações sobre alguma diversidade. A imprensa, ao contrário, faz da gramática uma “voz absolutamente definitiva, mesmo que, para fazer isso, tenha que operar com um simulacro de gramática, mesmo que seja normativa” (p.73). A partir dessa reflexão, Possenti (2003, p.73) questiona:

Por que um jornal pode publicar colunas assinadas por economistas que discordam entre si, que apresentam análises diversas da história ou da conjuntura, que discrepam em relação às medidas que devem ser implementadas e, no entanto, no que se refere à língua, só podem publicar colunas que repetem as “verdades”, o “correto”?

Possenti (2003) chama de “análises fajutas” as explicações que a imprensa dá ao que considera erro. Nesse caso, diz esse autor, “o desastre é ainda maior” (p.73). Os equívocos não ocorrem apenas nas análises de fenômenos linguísticos, mas também quando são contempladas regras da gramática normativa.

“Atitudes puristas” são, como nos diz Possenti (2003), manifestadas de diversas formas. As mais corriqueiras referem-se às condenações ao mau gosto, à falta de clareza, ao uso de estrangeirismos e às invenções lexicais julgadas como desnecessárias. As críticas feitas ao mau gosto são, na verdade, fundadas em impressões de quem as faz. Já as que se referem aos jargões, à linguagem dos executivos, combatem a criação de verbos como “flexibilizar”, “alavancar”, “disponibilizar”. A mídia, contudo, não se dá conta, por exemplo,

de que certos sujeitos devem empregar palavras como “flexibilizar”, porque eles não podem dizer, conforme seja o caso, “liberar” (flexibilizar preços), “eliminar direitos”

(flexibilizar as leis trabalhistas), “eliminar” (flexibilizar o monopólio) etc. Ou seja, esses sujeitos não podem, por questões ideológicas, “deixar claro” que a flexibilização sempre tem mão única (POSSENTI, 2003, p.76).

Para esses críticos, “as línguas estão congeladas em gramáticas e dicionários” (p.76). Na verdade, o que os puristas defendem é que não deve ocorrer nas línguas qualquer mudança que eles não autorizem. Combatem a língua do povo, dos jovens, dos profissionais, dos estrangeiros. Aplaudem apenas os que cultivam os clássicos, o passado.

Além disso, freqüentemente, os que associam “correção” à inteligência acreditam que aqueles que não falam ou escrevem segundo a gramática normativa, de acordo com os clássicos, são menos capazes, inclusive de assumir postos de comando. A maioria das críticas veiculadas pela imprensa, na verdade, dissemina a idéia de que língua mesmo é a escrita. “De certa forma é como se lamentassem que falemos”, diz Possenti (2003, p.78).

Quanto ao que se refere à “psicolinguística de araque”, Possenti (2003) lamenta as orientações de aprendizagem que as “dicas” oferecem. Segundo ele, quem formula essas “facilidades” parte do princípio de que a memória do aprendiz é infinita e de que as línguas não têm gramática, ou seja, regras.

Baronas (2003, p.85), referindo-se ao que ele chama de “ecolingüistas”, levanta um questionamento: “Quais são as razões para essa enxurrada dos discursos que dizem avaliativamente a ‘nossa’ língua? Ou, o que leva(ou) tantas pessoas – quer sejam especialistas ou não – a enunciarem sobre esse assunto?”

Uma primeira explicação, diz Baronas (2003), seria uma idéia preconceituosa e corrente na sociedade: a de que o brasileiro fala e escreve mal o português. Por conta disso, continua Baronas (2003, p.85), “foi necessário que os defensores do idioma pátrio desencadeassem uma verdadeira cruzada contra as deficiências comunicativas dos brasileiros”. Há, contudo, uma explicação que Baronas (2003, p.86-87) considera mais complexa: a referente “ao papel desastroso desse aparelho ideológico [é à mídia que ele está se referindo] na transformação dos mais diversos sistemas simbólicos em mercadoria”. Em outras palavras, esse autor está, como ele mesmo nos diz, “asseverando que a proliferação de discursos que dizem avaliativamente o português não-canônico do Brasil está intimamente relacionada com a transformação da língua em mercadoria” (p.87). A língua, por meio da qual as mercadorias são divulgadas e

vendidas, é, então, também transformada em mercadoria. Para melhor comprovar o que afirma, Baronas (2003) transcreve o *folder* que acompanhou o lançamento da *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*, de Evanildo Bechara, em 2001. Trouxemo-lo para este trabalho. Vejamos:

Preparando-se para conquistar seus ideais? Conheça um caminho seguro para a vitória. Esta nova obra do Prof. Evanildo Bechara visa a preparar o leitor para utilizar com eficiência e correção, falando ou escrevendo, esse instrumento maravilhoso e fundamental de comunicação, a linguagem humana (apud BARONAS, 2003, p.87).

O exemplo dado por Baronas (2003) confirma o que nos disse Possenti (2003), quando se referiu a associação entre dominar a língua padrão e a disseminação do discurso de auto-ajuda. Esse “casamento perfeito” tem surtido o efeito desejado: vender a ilusão do sucesso profissional conquistado por meio do domínio dessa variedade da língua portuguesa.

Como faz em relação a outros produtos, o discurso midiático, especificamente o publicitário, descobre as necessidades de ascensão social dos indivíduos e convence-os de que o domínio da língua canônica pode levá-los à conquista de seu ideal de inclusão no seletivo grupo dos considerados, em nossa sociedade, bem sucedidos. Em outras palavras, esse discurso descobre a necessidade que os indivíduos têm de consumir também a língua padrão.

À luz, então, da discussão suscitada por Britto (1997), por Mendonça (2002), por Possenti (2003) e por Baronas (2003), passamos a nos perguntar: A imprensa exerce influência no ensino de Redação? A partir dessa pergunta, adveio-nos outra: Como se dá essa influência especificamente em Recife, Pernambuco?

Traremos, então, no próximo capítulo autores que nos falam sobre o surgimento, as transformações, a consolidação e os atuais modos de “fazer” da imprensa. Queremos conhecer melhor essa prática discursiva. Julgamos que, indo por esse caminho, podemos contribuir com a discussão sobre a relação entre imprensa e ensino de língua. Entendemos que, analisando essa influência, é possível verificar se isso se constitui um dos fatores do problema da *informatividade* no texto dos vestibulandos.

Capítulo 2

O jornal enquanto esfera discursiva e prática social

2.1. O surgimento do atual jornalismo

Conforme Traquina (2005a, p.35), dois fenômenos marcaram a evolução da atividade jornalística: “1) a sua comercialização e 2) a profissionalização dos seus trabalhadores”. Associadas ao desenvolvimento da imprensa estão, pois, a industrialização da sociedade e uma nova forma de financiamento das empresas jornalísticas: a publicidade. Os anúncios publicitários e a comercialização dos jornais livraram a imprensa dos subsídios político-partidários. Conseqüentemente, o jornalismo consolidou-se como profissão, ou seja, passou a requerer mão-de-obra especializada que pudesse dedicar-se integralmente a essa atividade.

Assim, continua Traquina (2005a, p.36), “o jornalismo transformou-se num negócio com um número crescente de proprietários que começaram a publicar jornais com o intuito de ter lucros e o objetivo central seria a expansão da circulação”. Estava, pois, proclamada a independência da imprensa em relação aos partidos políticos que, até então, constituíam a principal fonte de financiamento dos jornais.

Entre 1867 e 1900, a soma total dos investimentos publicitários nos Estados Unidos subiu de 50 milhões de dólares para 542 milhões (...). No Reino Unido, a publicidade representava em 1910 um negócio de 15 milhões de libras (...). (...) o jornal The Times obtinha em 1870 em publicidade o dobro da receita obtida em vendas (...) (TRAQUINA, 2005a, p.37).

Livre dos subsídios político-partidários, à imprensa caberia vigiar o poder e proteger os cidadãos dos atentados à liberdade. Deveria, assim, levar ao povo “as informações necessárias para o desempenho de suas responsabilidades cívicas, tornando central o conceito de serviço público como parte da identidade jornalística” (TRAQUINA, 2005a, p.50).

Buscando aumentar a circulação dos jornais, as empresas decidiram estabelecer um preço comum: de seis centavos, caiu para um centavo. A isso se deu o nome de *penny press*. Devido ao barateamento do jornal, o público leitor aumentou consideravelmente.

Em consonância com os princípios do positivismo, em voga no século XIX, desenvolveu-se um verdadeiro culto aos fatos, uma sacralização do fato. Surgiu, então, uma nova figura que passaria a “ocupar um lugar mítico e mesmo romântico na profissão emergente: o repórter” (TRAQUINA, 2005a, p.52). Esse culto ao fato implicava uma nova visão do jornalismo. Este, agora, era concebido como um espelho da realidade. Assim, “a caça hábil aos fatos dava ao repórter a categoria comparável à do cientista, do explorador e do historiador” (TRAQUINA, 2005a, p.52). Essa representação de jornalismo forjou uma nova forma de exercer a profissão: o jornalismo de investigação.

Com o advento do telégrafo, também no século XIX, era possível, então, ter-se conhecimento de mais fatos, fazer-se uma maior cobertura do que ocorria em diversos lugares. Isso trouxe para o jornalismo uma nova concepção de tempo: o “presente instantâneo”. Os jornais passaram, assim, a funcionar em tempo real e, em decorrência disso, foram criadas as agências de notícias e adotadas importantes alterações no registro das notícias: uma “linguagem homogeneizada, rápida, de fatos escassos, numa palavra, telegráfica” (TRAQUINA, 2005a, p.54).

Assim, conta Traquina (2005a, p.54), “a nova imprensa, liberta do conceito de porta-voz partidária, voltava a oferecer aos leitores uma maior diversidade de informação, contada de uma forma mais sensacionalista”. A ordem era, então, encher o jornal com notícias que interessassem aos leitores, que os fizessem consumir. As empresas jornalísticas foram crescendo, ficando mais complexas, mais burocráticas, mudanças que implicaram uma crescente divisão do trabalho. Surgiram os departamentos e inúmeras posições jornalísticas.

Dependente do capital, a imprensa transformou as notícias em produto. Era necessário, então, dar a elas uma nova forma para atraírem o público leitor. Surgiu o que hoje se chama “pirâmide invertida”, ou seja, passou-se a enfatizar o parágrafo de abertura – o *lead*.

Outra criação do jornalismo do século XIX foi a entrevista. Eram, porém, raras as citações diretas. Além disso, passou-se a utilizar a primeira página para colocar as notícias a serem relatadas em páginas seguintes. Essa estratégia era mais uma forma de chamar a atenção dos leitores para o que trazia o jornal.

2.2. O jornalismo, uma profissão

As mudanças estruturais nas empresas não trouxeram, contudo, melhorias nas condições de trabalho dos profissionais do jornalismo. Estes dispunham de péssimas condições de trabalho e, de modo geral, enfrentavam uma grande insegurança de emprego.

O exercício da profissão sofria, portanto, os efeitos dessas condições de trabalho. Como eram pagos pelo número de linhas escritas, os jornalistas prolongavam-nas desnecessariamente. Também se acentuou o sensacionalismo nas notícias, porque isso aumentava a possibilidade de as matérias serem publicadas e assegurava o pagamento aos jornalistas, que só recebiam caso tivessem o texto publicado.

Por serem mal remunerados, alguns jornalistas deixavam-se corromper e, mediante pagamentos extra-empresa, incluíam, no corpo das notícias, nomes de produtos e de políticos. Também nem sempre conseguiam coletar as informações a serem noticiadas de forma legal. Assim, recorriam a práticas ilegais, como esconder testemunhas da polícia e usar disfarce (ocultar a identidade) em busca de uma notícia, de um “furo”.

Reagindo a essas condições de trabalho, os jornalistas buscaram promover a profissionalização, criando clubes, associações, sindicatos. Além disso, reivindicaram formação superior. “Desde os anos 1940, houve o desenvolvimento dos programas de mestrado e de doutoramento em jornalismo nas universidades norte-americanas”, conta Traquina (2005a, p.85).

Segundo Bourdieu e Passeron (1975), no processo de construção de um sistema de ensino institucionalizado, fato que ocorre depois da Idade Média, surge um controle juridicamente sancionado dos resultados da imposição da cultura dominante: o diploma, considerado um critério determinante, e a especialização dos agentes. Essa especialização deveria passar a garantir a continuidade e a homogeneidade do modo de inculcação de um arbitrário cultural. Assim,

poder-se-ia (...) considerar que as características determinantes da instituição escolar são adquiridas desde o momento em que aparece um corpo de especialistas permanentes cuja formação, recrutamento e carreira são regulados por uma organização especializada e que encontram na instituição os meios de afirmar com sucesso sua pretensão ao monopólio da inculcação legítima da cultura legítima (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p.65)

Pode parecer fora de propósito trazer, para este momento de nosso trabalho, esses autores que, na obra indicada, tratam do ensino institucionalizado. Estamos, contudo, buscando dialogar com Traquina (2005a), acrescentando a perspectiva de Bourdieu e Passeron (1975) à reflexão que o jornalista português faz sobre a profissionalização do jornalismo.

Entendemos que profissionalizar uma categoria de trabalhadores implica a exigência de uma licença para exercer determinada função que, por sua vez, passa a requerer uma formação especializada. Essa formação, portanto, requer escolaridade e aprendizagem padronizadas de uma cultura considerada a legítima, como nos disseram Bourdieu e Passeron (1975). A licença para exercer determinada função significa, pois, o reconhecimento pela sociedade de uma dada profissão, ou seja, do monopólio dessa prática.

Passa a existir, a partir da institucionalização de uma prática, segundo Bourdieu e Passeron (1975, p.66),

“um corpo permanente de agentes especializados, bastante intercambiáveis para poder ser recrutados continuamente e em número suficiente, dotados de formação homogênea e dos instrumentos homogeneizados e homogeneizantes”.

Põe-se, então, à disposição dos agentes que reproduzem o que por outros foi produzido, os chamados “instrumentos pedagógicos”, como manuais, livros do mestre, programas, instruções pedagógicas. A isso podemos chamar de saber sistematizado.

Existe, portanto, uma diferença entre trabalhadores de modo geral e profissionais. Estes são especializados, têm diploma, licença para exercerem determinada função, porque passaram por instituições às quais a sociedade delegou poderes para transmitirem saberes específicos. Têm, então, uma autoridade para exercerem a função que lhes foi autorizada.

Em decorrência do processo de profissionalização do jornalismo, tem-se construído o que Traquina (2005b), adotando a denominação de outros teóricos, chama de “tribo jornalística”, ou seja, um grupo que, unido, partilha as mesmas interpretações da realidade. Assim, as notícias jornalísticas são bem mais semelhantes do que podemos imaginar, diz esse autor. Essa constatação nos leva de volta a Bourdieu e Passeron (1975) e às reflexões que fizeram acerca do discurso pedagógico: este é a reprodução de uma cultura tida como a melhor, a legítima.

Partilhando as mesmas representações da realidade, a “tribo jornalística” produz aquilo que Traquina (2005b) chama de “jornalismo de pacote”. Há, portanto, uma orientação que leva os jornalistas a cobrirem a mesma história, o mesmo evento, da mesma maneira, principalmente quando se trata de acontecimentos previsíveis. Segundo Traquina (2005b, p.27),

Os jornalistas monitorizam a cobertura uns dos outros. Mesmo quando não estão em contato direto, os jornalistas confiam fortemente no trabalho dos outros, como prática institucionalizada, para idéias de histórias e confirmação dos seus critérios noticiosos.

Assim, as reportagens reforçam umas às outras. Isso os deixa mais seguros, garante-lhes um pouco de certeza em um terreno incerto, afirma Traquina (2005b). Essa maneira comum de interpretar, de ver, leva a “tribo jornalística” a estruturar os acontecimentos em torno dos indivíduos. Personalizar os eventos desperta no público leitor maior interesse, já que ele gosta de saber das histórias de outras pessoas. “Por personalizar, entendemos valorizar as pessoas envolvidas no acontecimento” (TRAQUINA, 2005b, p.92).

2.3. O *ethos* jornalístico

Como profissionais, os jornalistas, ao longo da história, delinearam, como os demais especialistas, uma identidade profissional, ou seja, “um *ethos*, uma definição de uma maneira de como se deve ser (jornalista)/estar (no jornalismo)”, conforme diz Traquina (2005a, p.126).

Segundo depoimentos de jornalistas, registrados por Traquina (2005a), o *ethos* jornalístico associa-se ao cumprimento do dever institucional de informar, revelar as ações governamentais, constituir-se como contrapoder para garantir a democracia, tornar públicas as informações e revelar a verdade. “Somos obrigados a dizer a verdade, tal e qual a encontramos, sem medo das conseqüências”, revela um jornalista entrevistado por Traquina (2005a, p.128).

No “tipo ideal” esboçado, os membros desta comunidade interpretativa são pessoas comprometidas com os valores da profissão em que agem de forma desinteressada, fornecendo informação, ao serviço da opinião pública, e em constante vigilância na defesa da liberdade e da própria democracia. (TRAQUINA, 2005a, p.129).

Esse *ethos* jornalístico é que tem sido divulgado e tornado-se um mito tão poderoso que leva a imprensa a contar com a fé pública, por defender a tríade da teoria democrática: Poder – Jornalismo – Opinião Pública.

Além disso, o *ethos* jornalístico é construído a partir da crença em diversos valores, dentre eles, a liberdade de imprensa e a objetividade. Este último valor, diz Traquina (2005a), é decorrente da idéia de que o jornalismo deveria dar primazia aos fatos e não às opiniões, e deu origem a um verdadeiro culto ao real. Os jornalistas consideravam que, orientados pela ciência, deveriam proteger a imprensa das subjetividades e adotar o método objetivo de noticiar a realidade.

Por outro lado, diz-nos Traquina (2005a), havia jornalistas que, ao contrário daqueles dos anos 1890, duvidavam da possibilidade de a imprensa ser fiel à realidade, pois “reconheciam que a reportagem objetiva era, no fim de contas, uma meta fora de seu alcance – os perigos da subjetividade eram bem reconhecidos” (p.138).

O culto aos fatos era, porém, para os jornalistas uma estratégia da qual, se abdicassem, poderiam perder a credibilidade do público e a legitimidade do papel a eles designado. Assim, passam a adotar alguns procedimentos.

Uma dessas formas de proceder seria, ao registrar como fato o que disse uma determinada fonte, apresentar também idéias contrárias de outra dada fonte. Acreditavam os jornalistas que, apresentando versões distintas da realidade, não favoreceriam qualquer indivíduo ou partido político.

Outra forma de evitar que a imprensa perdesse a fé pública seria apresentar provas auxiliares. “A apresentação de provas auxiliares consiste na localização e citação de ‘fatos’ suplementares que são geralmente aceitos como verdadeiros” (TRAQUINA, 2005a, p.140).

Uma terceira via para a imprensa escapar de possíveis questionamentos acerca da veracidade da notícia e comprometer o *ethos* já construído seria o uso “sensato” das aspas. Isso porque, para os jornalistas, a citação de opiniões de outras pessoas seria uma maneira de apresentar prova suplementar. Inserindo a opinião de alguém na notícia, os jornalistas entendiam que se afastavam dela e deixavam os “fatos” falarem por si sós.

O quarto procedimento adotado pelos jornalistas para garantirem a objetividade, tão importante para o *ethos* desses profissionais, foi a possibilidade de estruturarem a informação em uma seqüência apropriada. Assim, a informação mais importante em relação a um dado acontecimento deveria ser apresentada no primeiro

parágrafo – o *lead* –, o que faz a estrutura da notícia assemelhar-se a uma “pirâmide invertida”, conforme registramos anteriormente. Esse procedimento, alerta-nos Traquina (2005a) a partir da reflexão de outros autores, tido como garantia de objetividade, na verdade sinaliza a posição do jornalista, ou seja, trata-se de uma escolha subjetiva.

2.4. A linguagem jornalística

A partir de uma forma semelhante de interpretar a realidade, de representá-la, a “tribo jornalística” desenvolveu, ao longo da história, uma maneira própria de falar. Ou seja, como Traquina (2005b, p.46) afirma, “o jornalismo é também uma prática discursiva”.

Sabendo como o público leitor é heterogêneo, a linguagem jornalística deve ser o mais clara possível. Por isso, diz-nos Traquina (2005b, p.46), a linguagem jornalística apresenta certas características:

a) frases curtas; b) parágrafos curtos; c) palavras simples (evitar palavras polissilábicas); d) uma sintaxe direta e econômica; e) a concisão; f) a utilização de metáforas para incrementar a compreensão do texto.

Buscando, então, a simplificação da linguagem, os jornalistas julgam como necessários os clichês, os estereótipos. O texto jornalístico, além de ser claro, deve provocar o desejo de ser lido. Por isso, em certos gêneros jornalísticos, principalmente na reportagem, a linguagem jornalística, além das características acima apontadas, preocupa-se com:

a) o realismo gráfico; b) a criação de ambientes, com a utilização de palavras concretas e a descrição detalhada para transmitir a sensação de que “se está ali”; e c) a utilização de metáforas, em que as metáforas são úteis para a dramatização. (TRAQUINA, 2005b, p.46-47)

Conforme Vizeu (2005, p.44), o processo de enunciação jornalística é “orientado” por procedimentos gerais – os macrocódigos (a língua, a cultura, a ideologia) – e por convenções particulares – os microcódigos – que são os códigos particulares estabelecidos pelas empresas de comunicação: manuais de redação e critérios de noticiabilidade (valores-notícia).

Quanto às formas de enunciação jornalística, o autor em enfoque lembra que, além do anúncio, a notícia também carrega argumentos, ou seja, o jornalista precisa

convencer o leitor da importância e da veracidade do que noticia. Uma dessas estratégias argumentativas é o *lead*, conforme Traquina (2005b) já sinalizou.

Devido à transformação do jornal em um empreendimento capitalista que visa, conforme já registramos, a lucros e enfrenta concorrências, foram adotadas, também, algumas estratégias que interferem nas formas de os jornalistas enunciarem. Uma dessas estratégias é a simplificação dos conteúdos, a linguagem coloquial, o *lead* – que chama a atenção do leitor para a notícia – e o tempo *presente*. É principalmente a atualidade que estabelece o vínculo do jornal com o público. A preocupação com o tempo presente, comenta Vizeu (2005, p.124), entra no “cotidiano dos jornalistas desde o banco das faculdades, quando lhes é ensinado que notícia é novidade”.

A temporalidade jornalística não é, contudo, continua Vizeu (2005, p.108), “uma cronologia, não é uma medida de tempo que imita o tempo do fato, é uma temporalidade produzida”. Dessa forma, os fatos são descontextualizados, não têm história. Os verbos, predominantemente no presente do indicativo, os dêiticos espaciais e temporais que têm como referência o próprio dia ou o momento da enunciação são, na verdade, estratégias discursivas que constroem um *hoje* dissociado de um *ontem* e de um *amanhã*.

A preocupação com o *atual*, responsável, também, pela crença de que o jornalista é um profissional que está sempre em alerta, atento aos fatos que estão ocorrendo, consolidou um jornalismo do *presente* que, segundo Vizeu (2005, p.110),

confere prioridade à palavra do protagonista e relega a um segundo plano a enunciação de causas e conseqüências, que, naturalmente, necessitariam de uma interpretação: justamente o que se pretende evitar. Agora, o jornalista tem que se ater aos fatos, ser objetivo, imparcial.

Supondo haver uma relação entre a realidade e a notícia, a enunciação é comprometida e, conseqüentemente, o trabalho de construção de sentidos, de significação ou de ressignificação da realidade. O jornalista, procurando garantir a objetividade, adota estratégias discursivas que “escondem” as marcas do locutor da enunciação.

Além disso, também concorrem para esse apagamento das marcas do locutor da enunciação as coerções formais. O jornal, diz Vizeu (2005, p.124), tem um formato, um esquema pronto, ou seja, “os *modos de fazer* os textos já estão dados, é como se

tudo fosse *natural*: determinações, regras e formas de fazer permeiam a redação como um fio invisível em que todos estão enlaçados e ninguém percebe.”

2.5. As condições de produção dos textos jornalísticos

Moirand (2002), discorrendo sobre as condições de produção dos textos jornalísticos, trata dos “circuitos da informação” nos meios de comunicação de massa, ou seja, investiga o ato de comunicação na imprensa escrita, olhando-a “por dentro”.

Segundo essa autora, o jornalista, se for repórter, procura a informação e, se for redator, simplesmente a recebe. Depois que identifica os principais elementos da informação recebida, ele faz uma seleção e completa-a, caso seja necessário, com outras informações que constam nos arquivos do jornal ou que são de seu conhecimento. A seguir, redige o texto que, uma vez escrito, vai para as mãos do chefe da redação, do paginador e do tipógrafo, que dão à matéria jornalística a forma definitiva e inserem-na no jornal.

As fontes de informação, por sua vez, podem ser orais – como as entrevistas, por exemplo – e virem de informantes voluntários ou especializados, ou podem ser escritas, quando vêm do escritório de uma agência internacional, por exemplo.

A forma definitiva do texto decorre também de algumas exigências técnicas que dão a ele uma estrutura peculiar. Uma notícia, por exemplo, deve trazer no *lead* o essencial. Se for curta, são acrescentados detalhes ou comentários. A conclusão, diz Moirand (2002, p.98), “pode ser escamoteada ou reduzida a alguns detalhes anedóticos”.

A estrutura da notícia, por sua vez, decorre também, por um lado, de critérios de leitura (imagens de interlocutor) e, por outro, de paginação. Um leitor apressado, por exemplo, é atraído pelo título e lê pelo menos o *lead*. Se o espaço for curto, o paginador subtrai, na última hora, trechos do corpo da notícia. O “produto final” é apresentado de formas distintas conforme as escolhas da tipografia ou segundo a organização dos dados (a “estrutura”).

Segundo Moirand (2002, p.99), portanto,

a redação de textos da imprensa é uma comunicação complexa tanto em sua preparação quanto em sua função. Da coleta de dados à organização do artigo, o repórter intervém em função de seus conhecimentos anteriores, da classe econômica a que pertence e das suas posições políticas, de seu status social, em

função também do papel que ele se atribui na transmissão das informações, da seção na qual ele escreve e da idéia que ele tem de seus leitores.

Segundo Fairclough (2001), a “estrutura textual” – ou “arquitetura” do texto – diz respeito ao planejamento macroestrutural. A ordem em que os elementos ou os episódios são estruturados em uma reportagem policial difere, por exemplo, da ordem estabelecida em uma reportagem sobre uma catástrofe. As convenções de estruturação podem, então, “ampliar a percepção dos sistemas de conhecimento e crença e dos pressupostos sobre as relações sociais e as identidades sociais que estão embutidos nas convenções dos tipos de texto” (p.106).

Fairclough (2001) lembra, ainda, que contextos sociais específicos implicam formas particulares de textos. Nesse sentido, confirmando o que já registramos, também esse autor diz que um texto jornalístico

é produzido mediante rotinas complexas de natureza coletiva por um grupo cujos membros estão envolvidos variavelmente em diferentes estágios de produção – no acesso a fontes (...), na transformação dessas fontes (freqüentemente elas próprias já são textos) na primeira versão de uma reportagem, na decisão sobre o local do jornal em que entra a reportagem e na edição da reportagem (...).(FAIRCLOUGH, 2001, p.107).

2.6. A notícia: um gênero midiático

O conceito bakhtiniano de gênero remete-nos, conforme registramos no capítulo 1 (item 1.2) deste trabalho, ao vínculo existente entre a língua e a vida: “A língua penetra na vida através de enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1992, p.282). A partir dessa reflexão, podemos inferir, junto com esse pensador, que os *gêneros discursivos* são, na verdade, os enunciados concretos a que ele se refere. Isso porque, como nos diz Bakhtin (1992, p.301 – itálicos do autor), “para falar, utilizamos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável de *estruturação de um todo*”. Por isso, esse autor postula que possuímos “um rico repertório dos gêneros do discurso” (p.301); eles são “formas típicas de enunciados”.

Assim, diz Bakhtin (1992, p.302): “Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da

fala, se tivéssemos de construir cada um dos nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”. Dessa forma, dispomos de uma grande variedade de gêneros, pois são muitas as situações de comunicação. Nesse sentido, lembra Bakhtin (1992), se as situações de produção enunciativa variam e, se em cada uma dessas situações a posição social e a relação entre os interlocutores podem não ser as mesmas, há uma infinidade de gêneros discursivos que vão desde os diálogos familiares até o estilo elevado de comunicação, estritamente oficial. Este último, diz Bakhtin (1992), é bem mais estável e prescritivo (normativo).

Além disso, lembra Bakhtin (1992, p.303), “a maior parte desses gêneros se presta a uma reestruturação criativa (...), mas um uso criativo livre não significa a recriação de um gênero: para usá-los livremente, é preciso um bom domínio dos gêneros”. Por isso, exemplifica esse autor, pode ocorrer que alguém domine perfeitamente a fala numa dada esfera da comunicação cultural, mas não apresente o mesmo domínio em outra. Isso não ocorre, continua Bakhtin (1992, p.303), por conta “de uma pobreza de vocabulário ou de estilo (numa acepção abstrata), mas de uma inexperiência de dominar o repertório dos gêneros” de outra esfera discursiva.

A partir dessas considerações, podemos concluir, com Bakhtin (1992, p.304), que

o locutor recebe, além das formas prescritivas da língua comum (os componentes e as estruturas gramaticais), as formas não menos prescritivas do enunciado, ou seja, os gêneros do discurso, que são tão indispensáveis quanto as formas da língua para um entendimento recíproco entre locutores.

Por outro lado, continua Bakhtin (1992), considerando as formas da língua, podemos dizer que os *gêneros discursivos* são mais fáceis de combinar, mais ágeis. Isso não significa, contudo, que não tenham um valor normativo, pois são dados, não é o locutor que os cria.

Assim, na perspectiva bakhtiniana, podemos entender que os *gêneros discursivos* podem ser concebidos como acordos tácitos, contratos entre falantes de uma língua. Também na esteira de Bakhtin (1992), não podemos esquecer a relação que pode ser estabelecida entre diversos gêneros, o que pode resultar em textos híbridos. Essa hibridização, contudo, pode forjar o surgimento de outro gênero que se instituirá nas práticas discursivas com identidade própria.

A partir dessas reflexões do filósofo russo, podemos entender o fenômeno da hibridização nos gêneros midiáticos. Embora sejam reconhecidas características recorrentes em textos veiculados pela mídia, eles não têm forma única. Conforme exemplifica Pinheiro (2002, p.279-280),

textos em revistas femininas para adolescentes tendem a refletir os efeitos da tecnologização, da promoção e da publicidade, características dos discursos na sociedade contemporânea ou das culturas pós-modernas, na sua configuração em blocos, na combinação de características genéricas do discurso exortativo e de características genéricas do discurso informativo, expositivo e procedural.

Essa combinação de gêneros, continua a autora acima citada, “amplia a área de atuação da publicidade” (p.280) numa sociedade construída sobre os pilares da lógica do consumo. Nesse sentido, entendemos que as características de um gênero midiático decorrem, também, dos caminhos que a imprensa tomou a partir da industrialização da sociedade e da comercialização do jornal.

A “tecnologização” do discurso, segundo Fairclough (1997, p.77), é “um modo marcadamente contemporâneo de política e planejamento lingüísticos, ou seja, a aplicação específica ao discurso de *tecnologias*”. É um processo de reformulação das práticas discursivas existentes nas instituições com vista à eficácia nas interações destas com clientes ou públicos. Esse êxito é obtido pela projeção de imagens produzidas pelos “tecnólogos do discurso”, profissionais que ensinam as pessoas a corrigirem possíveis imperfeições da prática social, inclusive a discursiva. São os atuais especialistas em discurso persuasivo e manipulador, preparados para “policiarem” as práticas discursivas.

Esse policiamento vem sendo deslocado, diz Fairclough (1997), de um nível institucional local para um nível transinstitucional, pois passa a ser de responsabilidade de “tecnólogos do discurso” que não pertencem às instituições, uma vez que são prestadores de serviço, dão assessoria. Esses tecnólogos – cientistas sociais, peritos ou consultores – vêm conquistando legitimidade, posições de poder e prestígio que lhes dão o direito de policiar as práticas de profissões ou de instituições. Detentores do conhecimento científico, consideram-se donos da verdade.

O “tecnólogo do discurso”, segundo Fairclough (1997), passa a ser, nas instituições, um perito e um estranho. Ele formula as “técnicas discursivas” (como entrevistar, proferir conferências ou aconselhar, por exemplo) com o objetivo de

otimizar e modificar as práticas discursivas em termos afetivos como, por exemplo, fazer de uma entrevista um momento agradável e eficaz. A orientação, nesse caso, é concluir a entrevista assumindo um “tom” simpático e revisando o que foi abordado. Isso implica mudanças globais nesse gênero discursivo.

Nessa perspectiva, a tendência é, diz Fairclough (1997, p.91), “a de formular e projetar técnicas ‘descontextualizadas’ para que sejam aplicáveis a todo e qualquer contexto relevante”. Isso vem contribuindo, conforme afirma Fairclough (1997, p.91),

para criar um efeito generalizado de ‘colonização’ das ordens de discurso local institucional por parte de um certo número de tipos discursivos importantes em termos culturais – o discurso publicitário e o empresarial, o discurso do marketing, o aconselhamento e, é claro, as entrevistas.

A reformulação de técnicas discursivas tem promovido, continua Fairclough (1997, p.92), “a integração consciente e sistemática, numa técnica discursiva, de práticas discursivas com uma origem diferente, processo que se baseia em cálculos estratégicos relativos à eficácia destas últimas”. Isso implica uma simulação de significados. Adotar, por exemplo, a estratégia de concluir uma entrevista assumindo um “tom” simpático significa pedir ao entrevistador que simule os significados e as formas de “simpatia”, “significados e formas que subentendem e, implicitamente, reivindicam relações e identidades sociais mais associadas ao domínio da vida privada do que a acontecimentos institucionais como as entrevistas” (FAIRCLOUGH, 1997, p.92).

Além disso, como se trata de técnicas descontextualizadas, conforme registamos acima, Fairclough (1997) atenta para o fato de que a “tecnologização do discurso” vem contribuindo para a uniformização e a normatização das práticas discursivas entre instituições, no interior de cada instituição e em diferentes tipos de atividade profissional. A partir disso, consolida-se um processo de construção cultural e de reestruturação da hegemonia cultural que resulta no surgimento de um novo tipo de homem adaptado a um novo tipo de trabalho. Isso implica novas identidades sociais. Um médico ou um advogado, por exemplo, ao adotarem outra maneira de interação conversacional com pacientes ou clientes, assumem também uma nova identidade. A construção dessa nova identidade social pode ter, segundo Fairclough (1997, p.93), “conseqüências patológicas imprevistas: a simulação generalizada da conversação e dos

seus valores culturais pode conduzir a uma crise de sinceridade, de credibilidade, e a um cinismo global, impossibilitando as pessoas de distinguir o genuíno do artificial”.

Analisando prospectos universitários, Fairclough (1997) constatou uma adequação das universidades às exigências do mercado. Fazendo uso de técnicas discursivas provenientes da área da publicidade, essas instituições passam a “vender” seus cursos e constroem uma nova identidade para os professores. Essa adaptação dá origem a mudanças que implicam dilemas decorrentes da transição de uma relação de caráter profissional entre as universidades e os candidatos para uma relação de caráter consumista, imposta a essas instituições pela situação econômica em que se encontram.

Antes, as universidades posicionavam-se como autoridades que aprovavam ou reprovavam os candidatos segundo os critérios de ingresso por elas estabelecidos. Nos prospectos atuais, Fairclough (1997) percebeu que o candidato é a “autoridade”, pois é ele quem escolhe um dos diversos bens em oferta. Esses prospectos constituem, conforme Fairclough (1997, p.94), “uma tentativa de harmonizar estas duas práticas discursivas e, em termos das identidades profissionais, mostram que os professores universitários tentam conciliar uma postura acadêmica com a função de vendedores”.

Conforme vimos com Bakhtin (1992), um *gênero discursivo* apresenta uma estrutura típica da prática discursiva em que se insere. Isso implica escolhas, estratégias que o locutor adota para inscrever-se em uma cadeia enunciativa. É por isso que um repórter, por exemplo, “usa estratégias lingüísticas típicas para criar várias perspectivas na reportagem de um jornal, podendo variar desde a seleção dos fatos até o uso sutil do vocabulário” (PINHEIRO, 2002, p.282). A tendência à “marketização” da notícia, contudo, pode promover o surgimento de gêneros híbridos que associam peculiaridades do texto informativo a características do texto publicitário, como pudemos constatar na análise que Fairclough (1997) fez dos prospectos universitários.

Podemos inferir, então, que, a partir do momento em que a imprensa passou, ainda no século XIX, a ser comercializada e os jornais passaram a depender de investimentos publicitários, os gêneros jornalísticos ficaram mais vulneráveis às ações de *merchandising*.

2.7. Teorias sobre a produção da notícia

Uma primeira teoria acerca da notícia é a do *espelho*. De acordo com essa teoria, diz Vizeu (2005, p.21), “as notícias são como são porque a realidade assim

determina”. Essa teoria, conforme declara esse autor, associa-se ao desenvolvimento da indústria jornalística nos séculos XIX e XX, por conta da qual se consolidou a circulação massiva de jornais e internacionalizaram-se as atividades de coleta das notícias. Além disso, a *teoria do espelho* também provém do conceito de objetividade, que acima registramos.

Já a *teoria da ação pessoal* ou a *teoria do gatekeeper* foi a primeira a surgir na literatura acadêmica e refere-se “à pessoa que toma decisão numa seqüência de decisões” (VIZEU, 2005, p.23). Assim, essa teoria analisa as notícias levando em consideração apenas quem as produz, ou seja, o jornalista.

A *teoria organizacional* promove uma ampliação na abordagem teórica da notícia. Ao invés de analisar a notícia apenas a partir de quem a produz, passa a observá-la tomando como ponto de partida a organização jornalística. Essa mudança de perspectiva deve-se ao fato de os teóricos considerarem como relevantes os constrangimentos organizacionais no exercício do jornalismo.

As *teorias de ação política* concebem a mídia como instrumento utilizado para satisfazer interesses políticos. Segundo Vizeu (2005), para a esquerda política, os meios de comunicação de massa ajudariam a manter o sistema capitalista, enquanto que, para a direita, esses meios põem em causa esse modelo econômico. Para ambas, diz Vizeu (2005, p.24), “as notícias são distorções sistemáticas, que servem a interesses sociais bem específicos, que usam as notícias na projeção da sua visão do mundo”.

Os defensores da *teoria estruturalista*, assim como os adeptos da *teoria de ação política*, também postulam que a mídia reproduz a ideologia dominante. Esses teóricos, porém, reconhecem o fato de os jornalistas terem uma autonomia relativa. Entendem que os profissionais da notícia são influenciados pela organização burocrática da mídia, pelos fatores que estabelecem ser noticiável um determinado acontecimento, pela representação da profissão de jornalista e pelo contexto.

Há também teóricos que postulam serem as notícias o resultado de um processo de produção, ou seja, da percepção, seleção e transformação de uma matéria-prima (os fatos) em um produto (as notícias). Os defensores dessa idéia são adeptos da *teoria etnoconstrucionista*.

Não podemos esquecer que, no nosso modelo econômico, o jornalismo é também, como nos diz Traquina (2005a), um negócio, pois as empresas jornalísticas precisam administrar custos e receitas. Isso é alcançado por meio das vendas e da

publicidade. Então, quanto maior for o público leitor de um jornal, mais investimentos publicitários a empresa receberá. Dessa forma, para conquistar maior número de leitores, a empresa jornalística vem recorrendo ao sensacionalismo. A estandardização das notícias chama a atenção do consumidor e aumenta, conseqüentemente, o número de anunciantes.

O fator econômico é, pois, conforme declara Traquina (2005a, p.207), “uma força importante na atividade jornalística”. Se, por um lado, o *ethos* jornalístico reivindica a imagem de guardião da democracia, por outro lado, o jornalismo, num modelo econômico como o nosso, é um negócio e, como tal, visa a lucros. Assim, as notícias também são uma mercadoria que vende jornais e garante investimentos de anunciantes.

2.8. Os valores-notícia, ou os critérios de noticiabilidade

Adotaremos aqui, inicialmente, a diferença que Santos (2007) estabelece entre *acontecimento* e *fato*. Segundo ele, um *acontecimento* é um evento comum, rotineiro, que não nos chama atenção, enquanto o *fato*, por não ser um evento comum, leva-nos a ficar atentos a ele. Santos (2007, p.40) ressalta, porém, que aquilo “que define um fato como importante para uma sociedade (...) é uma comunidade que controla o que é e o que deve ser pertinente para a vida de todos”. Assim, esse pesquisador lembra que, dentre os que decidem o que merece destaque na vida cotidiana de uma sociedade, estão os que controlam os meios de comunicação.

Se a transformação de um *acontecimento* em *fato* é resultado de uma decisão tomada por determinada comunidade, entendemos, então, que, entre um e outro, há “uma leitura, uma mediação capaz de (...) criar múltiplos significados para um acontecimento” para que se torne um *fato* (SANTOS, 2007, p.40). Inferimos, pois, que um *fato* é resultado da visibilidade que dada comunidade dá a um acontecimento simples.

Santos (2007) chama de *notícia* o *acontecimento* transformado em *fato* pelos meios de comunicação. Dessa forma, a *notícia* direciona as leituras acerca dos *acontecimentos* transformados em *fato*.

A notícia, no entanto, versando sobre o acontecimento, surge a partir do momento em que um valor é construído sobre o fato, não somente relatando a ocorrência do evento, mas atribuindo

significados que não se expressam no acontecer do evento, simplesmente (SANTOS, 2007, p.46).

Traquina (2005b) define *noticiabilidade* como o conjunto de critérios e operações que levam um acontecimento a receber um tratamento jornalístico, ou seja, que dão a um acontecimento o valor de notícia. “Os valores-notícia são um elemento básico da cultura jornalística que os membros desta comunidade interpretativa partilham. Servem de ‘óculos’ para ver o mundo e para o construir.” (TRAQUINA, 2005b, p.94)

No início do século XVII, quando ainda não havia jornais diários, mas uma forma pré-moderna de jornal (as chamadas “folhas volantes”), um valor-notícia era o insólito, ou seja, os acontecimentos que produziam espanto, maravilha, surpresa. Considerava-se, também, como importante a *noticiabilidade* do ator principal do acontecimento. Assim, “as crônicas e as proezas de personalidades da ‘elite’, como, por exemplo, o Rei e/ou a Rainha eram ‘notícia’” (TRAQUINA, 2005b, p.65). Além disso, outros acontecimentos tidos como *noticiáveis* eram os milagres e as feitiçarias.

Na década de 30 do século XIX, o *New York Sun* (EUA) e o *La Presse* (França) inauguraram um novo jornalismo, cuja ênfase estava nas histórias locais, mas havia também reportagens sensacionalistas de fatos surpreendentes.

Hoje parece que a essência da notícia sofreu poucas mudanças. Entende-se como merecedor de ser noticiado um acontecimento relevante, ou seja, que promova impacto e carregue certa proximidade cultural. Nesse sentido, o inesperado é um valor-notícia, assim como também o é a referência a algo negativo.

Outro valor-notícia é a *consonância*, ou seja, o acontecimento selecionado relaciona-se a uma antiga narrativa. A *consonância* significa a inserção do acontecimento transformado em notícia numa “narrativa” já estabelecida. Isso significa que a notícia é melhor compreendida em um contexto conhecido, uma vez que atende as expectativas do leitor. “Assim, por exemplo, *Irãgate* é um novo *Watergate*, isto é, uma nova versão da ‘velha’ narrativa do escândalo” (TRAQUINA, 2005b, p.71).

Dessa forma, podemos afirmar que a *consonância*, tida como valor-notícia, explica o fato de o significado de um acontecimento ser muitas vezes julgado antes. Conseqüentemente, nesse tipo de cobertura, é construída uma série de conhecimentos estereotipados que garantem a repetição dos mesmos elementos. Essa *consonância* é, como nos diz Traquina (2005b), normalmente estabelecida pelas fontes.

A visibilidade é também um valor-notícia para a comunidade jornalística. Isso explica o fato de a “tribo jornalística” estar mais voltada para a cobertura de acontecimentos e não de problemáticas. Dentre os indícios de notabilidade estão a quantidade de pessoas envolvidas no acontecimento, a inversão, ou seja, o contrário do normal, e a falha.

A dramatização é, segundo Traquina (2005b), um valor-notícia de construção. Reforçar os aspectos mais críticos, o lado emocional, a natureza conflitante contribui para a transformação de um acontecimento em notícia.

2.9. A teoria do agendamento

Segundo Wolf (2003), durante muito tempo, o estudo sobre os efeitos dos *mass media* pressupunha que os processos comunicativos são assimétricos, ou seja, esse estudo concebia a existência de um sujeito ativo, de um locutor, que emitiria mensagens, e de um sujeito passivo que, impressionado por esse estímulo, reagiria. Esse estudo partia, ainda, do princípio de que a comunicação é intencional, ou seja, de que o comunicador visa a um determinado efeito. Além disso, tinha como ponto de partida a tese de que os processos comunicativos são episódicos e têm um efeito isolável e independente.

Esse paradigma sofreu profundas transformações. Uma delas se deve ao fato de que se deixou de entender os efeitos dos *mass media* como mudanças promovidas em curto prazo e passou-se a conceber esses efeitos como conseqüências observáveis em longo prazo. Tomou-se, então, consciência de que as comunicações não interferem no comportamento explícito do público alvo, mas na forma como ele organiza a imagem da sociedade, da realidade em que está inserido. Assim, ao invés de observarem e avaliarem mudanças de atitudes e de opinião, os estudiosos passaram a reconstruir o processo devido ao qual o indivíduo muda a sua representação da realidade.

De acordo com estudiosos, diz Wolf (2003), não basta avaliar a influência exercida pela comunicação de massa por meio do aumento do consumo ou da atenção que os destinatários prestam a dada campanha publicitária. É necessário observar, também, outro tipo de impacto que ela exerce: o acumulativo, associado a uma exposição cotidiana, contínua. Isso “implica a substituição do modelo transmissivo da comunicação por um modelo centrado no processo de significação” (WOLF, 2003, p.143). A partir deste último modelo, será possível entender que a comunicação de

massa também constrói a realidade, pois contribui para estruturar imagens da realidade social, organiza novos elementos dessa imagem e, conseqüentemente, ajuda a formar opiniões, crenças, valores.

Na relação entre a constante ação da comunicação de massa e “o conjunto de conhecimentos acerca da realidade social, que dá forma a uma determinada cultura e que sobre ela age dinamicamente” (WOLF, 2003, p.143), há três fatores importantes: a acumulação, a consonância e a onipresença.

Conhece-se como *acumulação* a capacidade que têm os meios de comunicação de massa de criar e manter a relevância de um tema. A *consonância* – vista em Traquina (2005b) – diz respeito ao fato de “os traços comuns e as semelhanças existentes nos processos produtivos da informação tenderem a ser mais significativos do que as diferenças” (WOLF, 2003, p.143-144). Isso significa que as mensagens veiculadas pela mídia são semelhantes. Já a *onipresença* não se associa apenas à difusão quantitativa de uma mensagem pelos meios de comunicação de massa, mas também ao fato de ser do conhecimento público que esse saber é publicamente conhecido. Isso, postula Wolf (2003, p.144 – itálicos do autor), “reforça a *disponibilidade para a expressão e para a evidência* dos pontos de vista difundidos pelos *mass media*”.

A respeito desse poder de criação e manutenção de um tema, “a hipótese do agenda-*setting* ocupa um lugar de destaque”, diz Wolf (2003, p.144). De acordo com essa hipótese, os meios de comunicação de massa não só estabelecem temas sobre os quais o público deve pensar, como também o “ensina” como pensar nesses temas.

A hipótese do “agenda-*setting*” postula que há impacto direto, apesar de não ser imediato, sobre o público. Esse impacto, diz Wolf (2003, p.147), é configurado segundo dois níveis: “a) a ‘ordem do dia’ dos temas, assuntos e problemas presentes na agenda dos mass media; b) a hierarquia de importância e de prioridade segundo a qual esses elementos estão dispostos na ‘ordem do dia’.”

A hierarquia de importância implica a omissão, a não-cobertura de certos temas ou a cobertura intencionalmente pouco significativa que alguns temas recebem. É preciso, contudo, considerar o fato de que os veículos de mídia diferem em relação à escolha do tema a ser destacado de uma forma especial. Há, por exemplo, pesquisas que sinalizam diferença de eficácia entre imprensa escrita e TV. Segundo alguns pesquisadores, os jornais são os principais promotores da agenda do público, mas não se deve desprezar a influência dos noticiários televisivos.

Apesar dos limites da hipótese do “agenda-*setting*”, há que se considerar um fato como certo: “tematizar um problema significa (...) colocá-lo na ordem do dia da atenção do público, dar-lhe o relevo adequado, salientar a sua centralidade e seu significado em relação ao fluxo da informação não-tematizada” (WOLF, 2003, p.163). Não podemos esquecer, porém, que nem todos os temas ou acontecimentos são passíveis de tematização, mas apenas aqueles que carregam uma importância político-social.

2.10. A imagem de interlocutor: como o jornal vê o público leitor?

Assim como qualquer locutor, diz Vizeu (2005, p.43), os jornalistas nem são simples reprodutores do real, nem “*senhores soberanos* dos discursos” que se entrecruzam nas operações enunciativas de seus textos. O discurso jornalístico, continua Vizeu, “é produzido com base no concurso e do efeito daquilo que lhe *ofertam* outros códigos, isto é, outras *vozes* (...) provenientes de outros campos culturais ou que deles são tomadas por empréstimo” (p.43).

Dentre essas vozes, diz Vizeu (2005, p.43), estão as da pedagogia, pois “cada vez mais o *discurso jornalístico* se insinua como uma espécie de *saber explicativo* dos processos sociais.”

Além disso, lembra o autor acima citado, há as *vozes internas*, ou seja, as do discurso jornalístico. Essas vozes vêm das “técnicas”, do léxico, dos procedimentos profissionais, do estilo, isto é, das convenções para a produção das notícias.

Inicialmente, as pesquisas acerca dessa imagem, conforme já registramos acima, partiam do pressuposto de que havia passividade na recepção das mensagens midiáticas. Pesquisas mais recentes, contudo, contestam esse pressuposto e adotam a idéia de co-autoria, ou seja, vêem o interlocutor não como receptor passivo, mas como construtor de sentidos.

Quanto às imagens dos jornalistas em relação ao público, Vizeu (2005) constatou serem intuitivas. Os editores do jornal entrevistados pelo autor em enfoque demonstraram ter uma imagem estereotipada de seu público. Assim, como apenas presumem o interlocutor, os jornalistas desenvolvem uma preocupação didática e partem do princípio de que o público é uma “caixa vazia”. Assim, eles se investem, como diz Vizeu (2005, p.153), “da autoridade de poupar a audiência de pensar” e

procuram dar o máximo de informações que imaginam serem necessárias para o público entender o texto.

Para analisar o discurso da imprensa a fim de investigar a relação entre essa esfera discursiva, o ensino de Redação e o problema da *informatividade* no texto dos vestibulandos, adotamos as orientações teórico-metodológicas da Análise Crítica do Discurso (ACD). Por isso, o próximo capítulo traz um breve histórico do surgimento dessa perspectiva de análise do discurso e elementos teóricos que nos darão fundamentos para analisar os textos que compõem o *corpus* de nossa dissertação.

Capítulo 3

A Análise Crítica do Discurso

Neste capítulo, conforme previmos, estão registrados fundamentos teóricos da análise do discurso a partir dos quais analisaremos os textos que compõem o *corpus* de nossa pesquisa. Registraremos contribuições de estudiosos da Análise Crítica do Discurso por entendermos que, sendo eclética e interdisciplinar, essa perspectiva de análise nos auxiliará a responder a pergunta que, desde o final do capítulo 1, vem norteando a nossa pesquisa.

3.1. Origem da Análise Crítica do Discurso

Segundo Wodak (2003a), a Análise Crítica do Discurso (ACD) surgiu, enquanto rede internacional de estudiosos, nos anos 1990, especificamente em janeiro de 1991, a partir de um simpósio promovido pela Universidade de Amsterdã. Encontraram-se, nesse simpósio, Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunter Kress, Teo van Leeuwen e Ruth Wodak.

Esses pesquisadores, durante esse encontro, discutiram teorias e métodos de análise do discurso, principalmente os que passariam a embasar a ACD. Assim, os participantes puderam expor divergências relativas a outras teorias e métodos de análise do discurso e identificar as semelhanças.

Retomaram o que já havia sido formulado a partir dos anos 1970, pelos lingüistas da Grã-Bretanha. Esses estudiosos haviam desenvolvido uma “lingüística crítica”, articulando as teorias e os métodos de análise textual da “lingüística sistêmica” de Halliday com as teorias sobre ideologias. Consideraram, também, a abordagem de análise do discurso dos franceses Pêcheux e Dubois, baseada no trabalho do lingüista Zellig Harris e na reelaboração feita por Althusser da teoria marxista sobre ideologia.

Comparando as duas vertentes, perceberam que a primeira – a dos lingüistas britânicos – enfatiza a análise lingüística sem, contudo, contemplar os conceitos de ideologia e poder. Já a segunda – conhecida como Análise do Discurso Francesa – detém-se na perspectiva social, mas despreza a análise lingüística.

A partir do confronto entre essas duas vertentes de estudo, foi-lhes possível estruturar as abordagens teóricas, preservando as características peculiares oriundas das várias biografias e escolas dos estudiosos que, então, começavam a formar um grupo.

O início dessa rede de pesquisadores foi também marcado pela publicação da revista *Discourse and Society* (1990), editada por Teun van Dijk, e por obras dos demais participantes do grupo que então se formava: *Language and Power* (1989), de Norman Fairclough; *Power and Ideology* (1989), de Ruth Wodak; e *Prejudice in Discourse* (1984), obra sobre racismo de Teun van Dijk.

A partir do primeiro encontro acima indicado, foram promovidos simpósios anuais. Foi surgindo, então, um paradigma de análise do discurso caracterizado não por uma só teoria ou metodologia, mas por uma agenda de pesquisa. Assim, aproximaram-se desse então novo modelo mais estudiosos, como Ron Scollon e os de origem germânica, como Utz Maas e Siegfried Jäger. Por isso, tem-se hoje, na ACD, grande variedade de abordagens teóricas e ferramentas lingüísticas para analisar o discurso.

3.2. “Discurso” na perspectiva de Wodak

Segundo Wodak (2003b, p.105)⁷, pode-se compreender o *discurso*

como um complexo conjunto de atos lingüísticos simultâneos e seqüencialmente inter-relacionados, atos que se manifestam ao longo e ao largo dos âmbitos sociais de ação como amostras semióticas (orais ou escritas e tematicamente inter-relacionadas) e muito freqüentemente como textos.

Wodak (2003b) entende serem esses “atos lingüísticos” pertencentes a “tipos semióticos específicos”. Para melhor explicar essa noção, a autora em enfoque postula que uma das principais características da definição de discurso é a de “macrotema”. O “desemprego”, por exemplo, é um “macrotema” e sobre ele, dentre outros, há o discurso racista segundo o qual devem ser adotadas políticas restritivas à imigração.

Cada “macrotema”, diz Wodak (2003b), pode compreender vários “subtemas”. Continuando com o mesmo exemplo, o “desemprego” compreende, então, “subtemas” como os de “mercado”, “sindicatos”, “bem-estar social”, “mercado global”, “políticas de contratação e demissão” e muitos outros.

⁷ Neste item de nosso trabalho, todas as citações referentes ao texto de WODAK (2003b) foram traduzidas por nós.

Os *discursos*, afirma Wodak (2003b, p.105), são “abertos e híbridos, e não se trata de modo algum de sistemas fechados”. Assim, devido ao diálogo entre discursos (interdiscursividade) e entre textos (intertextualidade), é possível criar novos “subtemas” e novos “âmbitos de ação”.

Os *textos*, segundo Wodak (2003b, p.105), podem ser concebidos “como os produtos materialmente duradouros das ações lingüísticas” e uma *variedade discursiva* pode ser caracterizada “como o uso convencional, mais ou menos esquematicamente fixo, da linguagem associado a uma atividade particular”. Assim, ainda recorrendo ao mesmo exemplo, a autora em enfoque afirma que uma proposta de combate ao desemprego obedece a certas regras e expectativas advindas das convenções sociais. A própria proposta, diz Wodak (2003b, p.105), “se atém a certos dispositivos textuais; o conteúdo se atém a determinados conceitos ideológicos adotados por um grupo político específico (como, por exemplo, os sindicatos)”.

Os *âmbitos de ação* podem ser concebidos, conforme explica Wodak (2003b, p.106), “como segmentos da correspondente ‘realidade’ social, a qual contribui para constituir e configurar o ‘marco’ do discurso”. Os *âmbitos de ação* distinguem-se a partir das várias funções e objetivos institucionalizados socialmente, das práticas discursivas. Assim, na área da ação política, podemos identificar diferenças

entre as funções da legislação, auto-representação, formação da opinião pública, desenvolvimento de um consenso no interior dos partidos, publicidade e obtenção de votos, governo e ação executiva, o controle e expressão da discordância (como oposição) (WODAK, 2003b, p.106).

Um *discurso* sobre determinado tema pode, então, partir de certo *âmbito de ação* e estender-se a outros. Isso porque os *discursos* e os *temas discursivos*, diz Wodak (2003, p.106), “atravessam os diversos âmbitos, superpõem-se, expressam referências cruzadas e acham-se de algum modo sociofuncionalmente vinculados uns aos outros”.

Nessa perspectiva, Wodak (2003b) afirma ser interdisciplinar o enfoque dado ao *discurso* pela ACD. A interdisciplinaridade situa-se, diz essa autora, tanto na teoria ou no projeto de trabalho, como nas equipes de investigação e na prática. Por isso, segundo Wodak (2003b), a teoria e a metodologia da ACD são ecléticas, ou seja, incorporam teorias e métodos considerados úteis para que se compreenda e explique-se o objeto submetido à investigação.

3.3. Análise Crítica do Discurso: o enfoque social de Fairclough

Norman Fairclough desenvolve seus estudos a partir da lingüística funcional de Halliday. Para delinear a concepção que tem de *discurso*, ele previne que considera o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade apenas individual. Essa perspectiva traz, diz ele, implicações. A primeira delas é conceber o discurso como “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação.” (FAIRCLOUGH, 2001, p.91).

A segunda implicação significa entendermos que há uma relação dialética entre discurso e sociedade, ou seja, que o discurso constitui a sociedade, mas também é por ela constituído. Por um lado, as normas e as convenções sociais, as identidades e instituições moldam e restringem o discurso. Por outro lado, o discurso é também socialmente constitutivo, ou seja,

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001, p.91).

Dessa forma, Fairclough (2001) postula que “identidades sociais” e “posições de sujeito” para os “sujeitos sociais” e os tipos de “eu” são construídos discursivamente, como também o são as relações sociais entre as pessoas e os sistemas de conhecimento e crença.

Baseado nos estudos de Halliday, conforme acima sinalizamos, Fairclough (2001) chegou a identificar também três funções da linguagem: a identitária, a relacional e a ideacional. A primeira refere-se aos modos como as identidades sociais são definidas no discurso; a segunda – a relacional – diz respeito à maneira como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas; e, finalmente, a terceira – a ideacional –, é concebida por Fairclough (2001) como a função relativa a como os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações.

A *prática discursiva*, afirma Fairclough (2001), constitui tanto convencional como criativamente a sociedade. Ou seja, a *prática discursiva* tanto colabora para

reproduzir identidades sociais, sistemas de conhecimento e crenças, como para transformá-la. Por isso, esse autor considera ser importante compreender que a relação entre estrutura social e discurso é, essencialmente, dialética. Entende que, nessa perspectiva, não cairemos em equívocos oriundos de posições unilaterais, isto é, não defenderemos um determinismo nem discursivo nem subjetivo.

As *práticas sociais*, segundo Fairclough (2003), são concretamente construídas em forma de redes e constituem uma ordem social.

O aspecto semiótico de uma ordem social é o que podemos chamar uma ordem do discurso. A ordem do discurso é a maneira em que as diferentes variedades discursivas e os diferentes tipos de discurso são postos juntos na rede (FAIRCLOUGH, 2003, p.183)⁸

Fairclough (2001, p.93) alerta-nos para o fato de que “a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de idéias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social”. E, apesar de essa prática estar enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, essa fixidez é temporária, parcial e contraditória, na medida em que – e aqui nos valem de Bakhtin (1999) – o discurso reflete e refrata essas estruturas. A ACD rejeita, então, conforme podemos inferir das considerações acima, o “sujeito assujeitado”.

Nesse sentido, Fairclough (2001) lembra que, a partir da *prática social* se constitui a *prática discursiva*. Esta última, segundo ele, “manifesta-se em forma lingüística, na forma de (...) ‘textos’” (p.99), aqui entendidos tanto como interações orais como interações escritas.

É nessa perspectiva que, para Fairclough (2001, p.99), “a análise de um discurso particular como exemplo de prática discursiva focaliza os processos de produção, distribuição e consumo textual”. Em outras palavras, a preocupação dessa análise é compreender de que forma os textos “são produzidos, distribuídos e consumidos em um sistema mais amplo, e a natureza da prática social em termos de sua relação com as estruturas e as lutas sociais” (p.99-100).

⁸ Tradução livre nossa.

3.4. O modelo tridimensional de Fairclough

Fairclough (2001) concebe o discurso tridimensionalmente; por isso, para analisá-lo, tem-se que levar em conta três tradições analíticas: a da análise textual e lingüística, a da análise da prática social em relação às estruturas sociais (macrossociológica) e a interpretativa ou microssociológica. Considerando que nem sempre é clara a diferença entre “descrição” (análise textual) e “interpretação” (prática discursiva), Fairclough (2003) recomenda que se considerem como descritivos os estudos em que são mais destacados os aspectos formais dos textos e como interpretativos, quando se dá mais atenção aos processos produtivos e a análise da prática discursiva.

3.4.1. Análise textual

Uma *primeira dimensão* do modelo tridimensional de análise crítica do discurso elaborado por Fairclough (2001) baseia-se na tradição de *análise textual* e lingüística, denominada de descrição, que não dispensa as outras dimensões. Essa dimensão, a textual, compreende quatro itens: *vocabulário* (lexicalização), *gramática*, *coesão* e *estrutura textual*.

Em relação ao *vocabulário*, Fairclough (2001) lembra que a análise das escolhas lexicais e o que essas escolhas indicam são uma pista para a interpretação das práticas discursivas e sociais que “atravessam” o texto. Chama ainda atenção para o fato de que a criação de itens lexicais e de metáforas são aspectos produtivos no estudo do vocabulário, pois indicam mudanças culturais, políticas e ideológicas.

Analisar um texto observando a *gramática*, ou seja, as escolhas das orações em termos de modelo e estrutura significa, segundo Fairclough (2001), observar a combinação de significados ideacionais, interpessoais (identitários e relacionais) e textuais. Há aspectos da *gramática* que são produtivos, como a modalidade, a transitividade (motivação para escolher a voz passiva, por exemplo) e as escolhas temáticas das orações.

Quanto à análise da *coesão*, o autor em enfoque sugere que seja observado como as orações são conectadas em frases e como são ligadas para formar unidades maiores nos textos. Nessa perspectiva, observar os mecanismos de referência e substituição, os marcadores coesivos, pode levar o analista a identificar o trabalho ideológico do produtor do texto.

Assim como a coesão, a *estrutura textual* constitui a arquitetura do texto. Identificar, por exemplo, as estratégias de polidez e as características para a construção do “eu” ou de identidades sociais (*ethos*) pode contribuir para a observação do analista quanto aos sistemas de crenças e conhecimentos disseminados pelo texto e que relações sociais estão implícitas nas escolhas do locutor.

3.4.2. Análise discursiva

Já na *segunda dimensão* do modelo de Fairclough (2001), a da *análise discursiva*, a preocupação é a análise interpretativa. Nesse momento, o trabalho está voltado para a natureza da produção e interpretação textual. Aqui, três dimensões da prática discursivas devem ser observadas: a *produção do texto* (interdiscursividade e a intertextualidade manifesta), a *distribuição do texto* (cadeias textuais) e o *consumo do texto*. A essas três dimensões, Fairclough (2001) acrescentou as *condições da prática discursiva*. Esse acréscimo se deveu ao fato de esse autor julgar importante identificar os aspectos sociais e institucionais que envolvem produção e consumo de textos.

Quanto à *produção do texto*, que implica a análise da interdiscursividade e intertextualidade, o analista vai observar no(s) texto(s) a presença de outros discursos e de outros textos, respectivamente.

Bakhtin (1999), pensando sobre o discurso citado, contempla a intersubjetividade e traz a questão do “outro”, que ele considera como constitutiva da linguagem. O “outro”, nos estudos bakhtinianos, aparece como discurso e como interlocutor: reação da palavra à palavra (*atitude responsiva ativa*), discurso no discurso (*compreensão responsiva ativa*).

Para Bakhtin (1992, 1999), enunciado algum é adâmico, ou seja, cada texto pertence a uma infindável cadeia de textos com a qual dialoga retomando (refletindo) e respondendo (refratando). Em outras palavras, no dito está o já-dito.

O sujeito bakhtiniano, sendo dialogizado, carrega inúmeros enunciados e é também *prenhe de resposta* (BAKHTIN, 1992). É, pois, um sujeito atravessado por inúmeras vozes com as quais dialoga concordando, discordando, propondo, respondendo.

Authier-Révuz (2004) postula duas formas por meio das quais se apresenta o outro, a alteridade, no discurso: a heterogeneidade mostrada e a heterogeneidade constitutiva. A primeira – a mostrada – é marcada na superfície textual. Por sua vez, a

heterogeneidade constitutiva, não marcada na superfície do texto, pode ser considerada um princípio que fundamenta a própria natureza da linguagem.

Fairclough (2001) chama atenção, no campo da intertextualidade, para a presença de alguns fenômenos que podem ser bastante produtivos numa análise: a pressuposição, a negação, o metadiscurso e a ironia.

Tratando da *distribuição do texto*, ou seja, das cadeias textuais, Fairclough (2001, p.167) diz que são muito complexas.

Um discurso importante do presidente Gorbachev será transformado em textos da mídia de vários tipos em cada país do mundo, em reportagens, análises e comentários por diplomatas, em livros e artigos acadêmicos, em outros discursos que o parafraseiam, o elaboram, respondem a ele, e assim por diante.

Por isso, segundo Fairclough (2001, p.167), devido às cadeias em que os textos entram, eles sofrem transformações radicais. Diante disso, mesmo não prevendo os diversos circuitos em que o texto vai entrar, o locutor tenta, muitas vezes, elaborá-lo de modo que as respostas dos principais tipos de audiência sejam antecipadas.

Fairclough (2001) refere-se à *coerência* como um aspecto que deve ser associado não como propriedade do texto, mas da *interpretação*. Ou seja, esse autor contempla esse aspecto quando trata do *consumo do texto*. Ele entende que um texto tem coerência quando dá origem a leituras coerentes, ou seja, quando tem sentido para alguém, mesmo se considerarmos que há leituras diferentes, pois há leitores que *respondem* de forma distinta a um determinado texto.

Nesse sentido, diz Fairclough (2001, p.172-173), há, por um lado, “intérpretes que são submissos, no sentido de se ajustarem às posições que são estabelecidas para eles nos textos.” Por outro lado, existem intérpretes que resistem, pois – é preciso lembrar – “os intérpretes são, é claro, mais do que sujeitos do discurso em processos de discurso particulares; eles são também sujeitos sociais, com experiências sociais particulares acumuladas” (p.73). Isso interfere nas maneiras como vão interpretar os textos.

Se um leitor, diante de um anúncio publicitário, percebe o jogo de sedução do texto, há aí o acréscimo de outros discursos e outros textos oriundos, por exemplo, de análises sociológicas ou críticas ao consumismo. Nesse caso, há uma resistência.

Quanto às *condições de práticas discursivas*, é preciso lembrar que “os textos são produzidos de formas particulares em contextos sociais específicos” (FAIRCLOUGH, 2001, p.107). Isso implica que não é simples o conceito de “produtor textual”, uma vez que, para entendê-lo, é preciso vislumbrar “um conjunto de posições que podem ser ocupadas pela mesma pessoa ou por pessoas diferentes” (p.107). Haveria, por exemplo, uma diferença entre o “animador”, a pessoa que profere os sons ou imprime as marcas no papel, o “autor” (o responsável pelo texto) e o “principal”, (aquele cuja posição é representada pelas palavras do texto).

Para melhor explicar essa idéia, Fairclough (2001) lança mão do exemplo de artigos de jornal, textos em que há ambigüidade relativa às posições. Quase sempre, diz Fairclough (2001, p.107), “o principal é uma ‘fonte’ fora do jornal, mas algumas reportagens não deixam isso claro e dão a impressão de que o principal é o jornal”. Na maioria das vezes, continua Fairclough (2001, p.107), “os textos de autoria coletiva (...) são escritos como se fossem assinados por um(a) único(a) jornalista (que na melhor das hipóteses seria o(a) animador(a)).”

Por outro lado, os textos são consumidos de formas diferentes em contextos sociais diversos. Há também os que são preservados, relidos, e os transitórios, esquecidos. Alguns, conforme já registramos, são transformados em outros. Os resultados de natureza extradiscursiva também são diferentes.

Alguns textos conduzem a guerras ou à destruição de armas nucleares; outros levam as pessoas a perder o emprego ou a obtê-los; outros ainda modificam as atitudes, as crenças ou as práticas das pessoas (FAIRCLOUGH, 2001, p.108)

Há textos cuja distribuição é simples, pois estão restritos ao contexto imediato da situação em que são produzidos; para outros a distribuição é mais complexa.

3.4.3. Análise social

Segundo Fairclough (2001), é mais difícil estabelecer as categorias de análise da *prática social*. Por isso, sugere alguns itens que devem ser considerados como uma orientação: matriz social do discurso, ordens de discurso e efeitos ideológicos e políticos do discurso.

O objetivo dessa análise é, conforme indica o autor em enfoque, especificar a natureza da *prática social* na qual a *prática discursiva* está inserida. Assim procedendo,

o analista tem condições de explicar por que a prática discursiva é como é e poderá identificar os efeitos da prática discursiva sobre a prática social.

A análise da *matriz social do discurso* deve ter como objetivo, segundo Fairclough (2001, p.289-290), “especificar as relações e as estruturas sociais e hegemônicas que constituem a matriz dessa instância particular da prática social e discursiva”. É produtivo explicar como essa instância se relaciona com essas estruturas. Nesse sentido, algumas perguntas podem auxiliar a análise: A instância particular da prática social é convencional e normativa? Ou é criativa e inovadora? É opositiva? Está orientada para reformar as estruturas ou para mantê-las?

Deter-se nas *ordens do discurso* significa especificar a relação que há entre elas e a instância da *prática social* e da *prática discursiva*. Implica, ainda, observar “os efeitos de reprodução e transformação das ordens de discurso para as quais contribui.

Fairclough (2001) também considera produtivo observar os *efeitos ideológicos e políticos do discurso*. Adotando essa perspectiva, é possível identificar no(s) texto(s) em análise os sistemas de conhecimento e crença, as relações sociais, as identidades sociais.

Como há algumas categorias nesse item (“análise social”) que requerem maiores explicações, abriremos o próximo tópico trabalhando *ideologia* na perspectiva da ACD.

3.5. **Ideologia**

Segundo Eagleton (1997), não há uma única definição de ideologia. Existe uma série de significados convenientes, mas nem todos são compatíveis entre si. “A palavra ‘ideologia’ é, por assim dizer, um *texto*, tecido como uma trama inteira de diferentes fios conceituais; é traçado por divergentes histórias”.

De um modo geral, diz Eagleton (1997), pode-se dizer que alguns estudiosos, ao definirem *ideologia*, estavam preocupados com idéias de verdadeira e falsa cognição. Esses pensadores – de Hegel e Marx a Georg Lukács – concebiam *ideologia* como ilusão, distorção e mistificação. Outros a entenderam como idéias construídas socialmente, “um corpo de idéias característico de um determinado grupo ou classe social”.

Tentando chegar a um consenso, Eagleton (1997, p.18) entende que *ideologia* “parece fazer referência não somente a sistemas de crença, mas a relações de *poder*”.

Considera que a *ideologia* está mais relacionada com a legitimação do poder de uma classe ou grupo social dominante. Essa definição, diz o autor em estudo, é mais consensual.

Fairclough (2001) considera importantes as contribuições de Althusser sobre o conceito de ideologia, mas não concorda com a visão unilateral de dominação proposta por esse filósofo marxista. Ele entende que essa forma de definir ideologia ignora a luta, a contradição e a transformação. Vejamos que conceito ele defende:

As ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2001, p.117).

Nessa perspectiva, esse autor, agora em enfoque, postula que as ideologias, arraigadas então nas práticas discursivas, produzem efeitos mais eficazes quando naturalizadas e na medida em que atingem o *status* “senso comum”.

Para Fairclough (2001), mesmo estando a ideologia incorporada nas estruturas (ou ordens do discurso, como ele mesmo sinaliza) e os sujeitos tendo, então, posições definidas por essas estruturas, há neles – nos sujeitos – a capacidade de agir criativamente e reestruturar as ordens estabelecidas.

Assim, Wodak (2003a), entendendo que tanto a LC (Linguística Crítica) como a ACD são teorias críticas e, como tais, percebem-se como nortes para a ação, para a resistência, lembra que essas teorias não têm como objetivo apenas descrever e interpretar, mas também – a ainda que a partir de diferentes conceitos de ideologia – “despertar nos agentes a consciência dos modos como são enganados a respeito de suas próprias necessidades e interesses” (p.30).⁹ Em outras palavras, um dos objetivos da ACD é decifrar as ideologias subjacentes aos discursos que mantêm relações de dominação.

Segundo Van Dijk (1997, p.105),

As ideologias são definidas como sistemas básicos de cognições sociais fundamentais e como princípios organizadores das atitudes e das representações sociais comuns a membros de grupos particulares. Desta forma, controlam indiretamente as representações mentais (modelos) que formam a base

⁹ Tradução livre nossa.

interpretativa e a “inserção” contextual do discurso e respectivas estruturas.

Uma das preocupações desse autor, no trabalho em enfoque, é estabelecer a relação entre discurso e ideologia, ou seja, identificar que estruturas do discurso produzem e reproduzem com maior eficiência do que outras as ideologias. Em outras palavras, Van Dijk (1997, p.106) discorre sobre as formas “como o abuso do poder, o domínio e a desigualdade estão a ser (re)produzidos por um discurso determinado pela ideologia”.

Nesse sentido, Van Dijk (1997) critica definições que não contemplaram, de forma precisa, as relações entre ideologia, discurso e práticas sociais. Assim, para explicar o conceito que acima transcrevemos, esse pesquisador formula uma primeira proposição: “As ideologias são cognitivas” (p.107). Esclarece, a seguir, que entendê-las em termos de cognição não significa restringi-las a cognições individuais. Isso porque, para ele, mesmo sendo elas utilizadas ou aplicadas individualmente, são representações sociais partilhadas.

Dessa forma, defende que “as ideologias são sociais” (p.107). Aqui, então, faz uma ressalva, alertando para o fato de que não somente os grupos dominantes como também os dominados possuem ideologias que contribuem para a construção de identidades. Da mesma forma, profissionais liberais, ativistas, organizações e instituições também carregam ideologias que as caracterizam e identificam-nas.

Concebendo-as como cognitivas e sociais, Van Dijk (1997, p.108) conclui que “as ideologias são sociocognitivas”, ou seja, implicam princípios básicos de conhecimento social e, portanto, partilhado. Assim, diz Van Dijk (1997, p.108 – itálicos do autor), “as ideologias não ‘verdadeiras’ ou ‘falsas’ [mas] apenas modelos de interpretação (e de ação) mais ou menos *relevantes* ou *eficazes*”.

Posto isso, Van Dijk (1997) passa a considerar as formas como as ideologias controlam o significado do discurso. Refere-se, inicialmente, aos valores, lembrando que as ideologias são “sistemas de cognição social essencialmente *avaliativos*” (p.112 – itálico do autor). Elas constituem as bases para a formulação de apreciações acerca do que é bom ou mau, certo ou errado. Assim, cada grupo, desejando defender os próprios interesses, seleciona valores e organiza-os hierarquicamente, estabelecendo critérios avaliativos a partir dos quais são construídas as opiniões.

As ideologias não são, porém, diz Van Dijk (1997, p.112), “um conjunto desordenado de proposições avaliativas”. Há categorias básicas, certo número de regras, de estratégias que as esquematizam. O sentimento de pertença é uma dessas categorias, ou seja, a identificação com determinados grupos consolida as ideologias. Grupos racistas identificam-se como melhores, por exemplo. Já os grupos de resistência se concebem como os que combatem qualquer discriminação relacionada à origem, à aparência, à etnia, ao gênero, à língua, à religião ou a qualquer característica que dê origem a preconceitos.

Outra categoria que origina ideologias refere-se a tarefas ou atividades que os indivíduos desempenham numa sociedade. Os jornalistas, por exemplo, autodefinem-se como aqueles que têm autoridade para noticiarem fatos.

Os objetivos dos papéis sociais também constituem uma categoria que faz surgir e consolidarem-se ideologias, na medida em que definem os grupos que por eles são movidos, segundo a concepção que têm de si mesmos. Assim, os jornalistas vêem-se como aqueles que informam o público ou vigiam a sociedade, enquanto que os professores julgam que educam crianças e jovens.

As normas e os valores que orientam as tarefas/atividades e os objetivos também são fontes de ideologias. Segundo Van Dijk (1997, p.114), “são as normas e os valores que definem geralmente grupos políticos e religiosos como os liberais e os conservadores ou os católicos e os protestantes”.

Posição é outra categoria. Os jornalistas, por exemplo, definem-se a partir da posição que ocupam em relação ao público ou aos participantes das notícias; os professores, em relação a seus alunos. A categoria “posição”, diz Van Dijk (1997, p.115), “determina os amigos e os inimigos, os aliados e os adversários, os oponentes e os apoiantes, definindo também as relações sociais de dominação e as de conflito e competição entre os grupos”. A noção de grupos de “elite” é outro exemplo de identidade social definida a partir da posição.

Os recursos aos quais os grupos têm ou não acesso também constituem uma categoria que dá origem a ideologias. Acesso a cidadania, o direito à moradia, ao respeito, ao trabalho, à saúde são recursos sociais mínimos para que os grupos sobrevivam. Em uma sociedade desigual, esses recursos são motivo de disputa e o acesso a eles define os ricos e os pobres, os trabalhadores e os desempregados. Assim,

os jornalistas, por exemplo, “podem querer proteger o seu acesso privilegiado à informação”, diz Van Dijk (1997, p.115).

O conjunto dessas categorias, segundo Van Dijk (1997, p.115), “define aquilo que normalmente apelidamos de ‘interesses’ de um grupo”. Elas não constituem, contudo, conforme destaca Van Dijk (1997, p.115), “um reflexo da realidade social, mas uma construção ideológica da mesma (...); são uma imagem que o grupo tem de si mesmo e das suas relações com outros grupos”.

As ideologias se concretizam em atitudes. Sob o controle de uma ideologia racista, por exemplo, determinadas atitudes são tomadas em relação a etnias consideradas inferiores. Segundo Van Dijk (1997, p.116), “as atitudes (...) são formas esquematizadas de cognição social avaliativa e, por conseguinte, representações sociais comuns aos membros de um grupo”.

Buscando associar as ideologias às atitudes sociais, especificamente ao domínio das produções escritas e orais, Van Dijk (1997) recorre a uma interface cognitiva: os modelos. Estes, segundo o autor em enfoque, transformam o geral em específico, as atitudes sociais em opiniões pessoais e o conhecimento geral em conhecimento pessoal.

Para Van Dijk (1997, p.116), “os modelos são representações mentais de experiências pessoais relativas a ações, acontecimentos ou situações particulares”. Encontram-se armazenados na memória episódica e constituem a base mental do discurso oral e escrito, ou seja, são aquilo que se fala ou a que se faz referência.

Segundo Van Dijk (1997, p.117), “os modelos são pessoais e avaliativos, subjetivos e únicos”, isto é, cada um de nós tem um modelo específico de cada texto em cada situação. Isso porque, diz Van Dijk (1997, p.117), “uma leitura posterior do mesmo texto pode dar origem a um modelo diferente, atualizado ou modificado”.

Os modelos, conforme já podemos vislumbrar, são influenciados por atitudes ideológicas. Em decorrência disso, as generalizações construídas a partir deles podem ser tendenciosas, consolidando os estereótipos e preconceitos.

Um tipo de modelo que desempenha um papel decisivo no discurso e na comunicação são os contextuais. Estes, conforme Van Dijk (1997, p.118), “são representações de acontecimentos, situações e atores, nomeadamente os do acontecimento e do contexto comunicativo em curso”. Dessa forma, ao lermos um jornal, por exemplo, construímos e atualizamos “um modelo de jornal (e das suas

características), dos autores e das reportagens ou editoriais, de mim mesmo enquanto leitor e ainda de outras particularidades contextuais”.

Esse tipo de modelo – os contextuais – é importante também na orientação e variação de estilo, na medida em que, diz Van Dijk (1997, p.118), “as escolhas lexicais e a ordem das palavras podem depender do contexto comunicativo, ou melhor, da nossa representação mental (possivelmente tendenciosa) da situação comunicativa”. A informação (conhecimento e opiniões), encontrando-se organizada em modelos contextuais, continua Van Dijk (1997, p.119), “influencia a forma como os modelos de acontecimentos e ações serão (...) ‘formulados’ no discurso real.” Além disso,

os modelos contextuais definem (...) o ponto de vista e a perspectiva – bem como as opiniões que lhes estão associadas – a partir dos quais os acontecimentos de um modelo serão descritos a nível discursivo, explicando, desta forma, as implicações fundamentalmente ideológicas da posição social.

Como as mentes e seus significados não são apenas individuais, mas também sociais, conforme registramos acima, as ideologias afetam o significado do discurso. Dentre os vários níveis de discurso em que as ideologias se manifestam, o nível do sentido e da referência tem um importante papel. É por meio do significado, diz Van Dijk (1997, p.122), “que outros níveis do discurso – os níveis superficiais, como a sintaxe, fonologia ou estruturas gráficas – são afetados pela ideologia”.

Tratando da semântica do discurso, Van Dijk (1997) lembra que as modalidades de necessidade e de probabilidade, a lexicalização, a relevância, por exemplo, podem constituir indícios de posições ideológicas. Já registramos isso no *modelo tridimensional* de análise do discurso proposto por Fairclough (2001).

Não poderíamos, contudo, encerrar este capítulo, sem fazer jus às contribuições de Foucault à ACD, como o faz Fairclough em sua obra *Discurso e mudança social* (2001). Por isso, ao filósofo que tanto contribuiu para a análise do discurso dedicaremos o próximo item a fim de entendermos alguns conceitos que julgamos importantes para nosso trabalho.

3.6. Contribuições de Foucault para a Análise Crítica do Discurso

As pesquisas nas ciências sociais e nas humanidades, de modo geral, têm sido fortemente influenciadas pelo trabalho de Foucault. Os cientistas sociais vêm, cada vez mais, fazendo referências às reflexões desse filósofo sobre o discurso. A influência

exercida por Foucault se deve, entre outros fatores, ao fato de ele, como diz Fairclough (2001), ter ido além dos dois principais modelos alternativos de investigação com os quais, na época, se contava: o estruturalismo e a hermenêutica.

Aqui vamos nos deter, principalmente, nas concepções de discurso delineadas na obra foucaultiana, *A Arqueologia do Saber* (2007). Nessa obra podemos destacar duas significativas contribuições teóricas acerca do discurso: a) a noção de discurso como constitutivo da sociedade e b) a ênfase na relação entre as práticas discursivas de uma sociedade ou instituição (intertextualidade e interdiscursividade).

Uma primeira noção que deve ser aqui registrada é a referente ao significado de *formação discursiva*. Foucault (2007, p.36) percebeu que “os enunciados, diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto”. A partir daí, observou que havia regras que norteavam a formação desse conjunto de enunciados. Verificou que, “por exemplo, a ciência médica, a partir do século XIX, se caracterizava menos por seus objetos ou conceitos do que por um certo *estilo*, um certo caráter constante da enunciação” (p.37-38).

Adiante, Foucault (2007, p.43) nomeia esse fenômeno que vinha observando em seus estudos:

no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva.

A essa definição Foucault (2007, p.43) acrescentou outra, também de grande valor para os estudos relativos ao discurso. Vejamo-la:

Chamaremos de regras de formação as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidades de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). As regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva.

Essas regras são resultantes de vários processos de articulação de elementos discursivos e não discursivos anteriores. É esse processo que, para Foucault (2007), faz do discurso uma *prática discursiva*.

Concluída essa investigação, Foucault (2007) passa a estudar a *formação dos objetos*. Segundo esse pensador, esses objetos se constituem e transformam-se em

discurso a partir das regras de uma determinada *formação discursiva*. Não são, pois, independentes nem discutidos apenas dentro de um determinado discurso. *Objetos*, para Foucault (2007), são objetos de conhecimento que se constituem alvos da investigação das ciências e encontram lugar em determinadas *formações discursivas*.

Foucault (2007, p.50), observando que “não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época”, passa a investigar que condições históricas forjam o surgimento de determinado objeto “para que dele se possa ‘dizer alguma coisa’ e para que dele várias pessoas possam dizer coisas diferentes” (p.50). Busca, também, identificar “as condições para que ele [o objeto] se inscreva em um domínio de parentesco com outros objetos, para que se possa estabelecer com eles relações de semelhança, de vizinhança, de afastamento, de diferença, de transformação” (FOUCAULT, 2007, p.50).

A partir dessas considerações sobre os *objetos de discurso*, inferimos que Foucault (2007) entende haver dinamismo, atividade na relação entre discurso e sociedade. Além disso, ao referir-se a “domínio de parentesco”, “relações de vizinhança”, ele nos remete, mais uma vez, para o fenômeno da intertextualidade e interdiscursividade como fenômenos constitutivos dos discursos, dos objetos de discurso. É, então, nas relações entre as *formações discursivas* que surgem os *objetos de discurso*.

Essas relações são estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamentos, sistemas de normas, técnicas, tipos de classificação, modos de caracterização; e essas relações não estão presentes no objeto; não são elas que são desenvolvidas quando se faz sua análise (...). Elas não definem a constituição interna do objeto, mas o que lhe permite aparecer, justapor-se a outros objetos, situar-se em relação a eles, definir sua diferença, sua irredutibilidade e, eventualmente, sua heterogeneidade; enfim, ser colocado em um campo de exterioridade (FOUCAULT, 2007, p.50-51).

Foucault (2007) entende essas relações como discursivas e, como tais, não são internas ao discurso, nem ligam entre si os conceitos e as palavras. Também não são exteriores ao discurso, limitando-o, impondo-lhe certas formas ou forçando-o a enunciar certas coisas. Essas relações estão no limite do discurso. São elas, diz Foucault (2007, p.51-2), que “caracterizam não a língua que o discurso utiliza, não as circunstâncias em que ele se desenvolve, mas o próprio discurso enquanto prática”.

A partir dessas reflexões em torno da *formação dos objetos*, podemos entender melhor o que Foucault (2007) havia colocado anteriormente em relação às *formações discursivas*:

A doença mental foi construída pelo conjunto do que foi dito no grupo de todos os enunciados que a nomeavam, recortavam, descreviam, explicavam, contavam seus desenvolvimentos, indicavam suas diversas correlações, julgavam-na e, eventualmente, emprestavam-lhe a palavra, articulando, em seu nome, discursos que deveriam passar por seus (FOUCAULT, 2007, p.36)

A seguir, ainda em seus estudos arqueológicos, Foucault (2007) passa a tratar da *formação de modalidades enunciativas*. Das reflexões que esse autor faz acerca desse assunto, podemos depreender que o sujeito social é construído discursivamente. Ele é uma função do próprio enunciado. Na medida em que os enunciados posicionam os sujeitos – tanto os locutores como os interlocutores –, eles os constituem. Não se trata, então, de analisar a relação entre o locutor e o que ele diz, mas identificar a posição que esse locutor ocupa no momento em que ele enuncia.

Primeira questão: quem fala? (...) Qual é o status dos indivíduos que têm – e apenas eles – o direito regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito, de proferir semelhante discurso? (FOUCAULT, 2007, p.56)

Definida a relação entre sujeito e enunciado, percebemos que, segundo Foucault (2007), essa relação é constituída nas *formações discursivas*. E não só: as *modalidades enunciativas*, que são os tipos de atividades discursivas – como descrição, formulação de hipóteses, formulação de regulações, ensino etc. –, já carregam com elas mesmas as posições do sujeito. A medicina – exemplo utilizado por Foucault (2007) –, enquanto atividade discursiva, determina a posição daqueles que nela estão inseridos. Da mesma forma ocorre com o jornalismo, com o ensino, enfim, com as diversas atividades discursivas que há em uma sociedade. São, pois, as práticas discursivas que tecem as “redes” constitutivas das práticas sociais e por estas também são tecidas.

Nesse sentido, continua Foucault (2007), a medicina clínica, por exemplo, não pode ser concebida como decorrente de novas técnicas de observação, do avanço das pesquisas nem como conseqüência da institucionalização da clínica hospitalar. A medicina clínica, diz Foucault (2007, p.59), deve ser entendida “como o relacionamento, no discurso médico, de um certo número de elementos distintos”: uns

referentes ao *status* dos médicos, outros relativos ao lugar institucional e técnico de onde ele fala e, finalmente, aqueles que dizem respeito à posição dos médicos como sujeitos que percebem, observam, descrevem, ensinam.

Esses elementos são reunidos pelo discurso clínico. É esse discurso, enquanto prática, que promove entre esses elementos um sistema de relações. Esse sistema não é previamente constituído. E, diz Foucault (2007, p.60), se há nele “uma unidade, se as modalidades de enunciação que utiliza, ou às quais dá lugar, não são simplesmente justapostas por uma série de contingências históricas”, é porque constituem um “feixe de relações”, de inter-relações.

As *modalidades enunciativas* e posições nas formações discursivas, nas práticas sociais, que delineiam o sujeito social, são, então, responsáveis pela dispersão e fragmentação desse sujeito. Para Foucault (2007), o sujeito é constituído, reproduzido e transformado na e pela prática social. O sujeito é, pois, construído discursivamente, ou seja, as práticas discursivas constroem a identidade social.¹⁰

Seguindo seus estudos arqueológicos, Foucault (2007) passa a tratar da formação de *conceitos*. Ele entende que as categorias, elementos e tipos usados por uma determinada disciplina para tratar dos assuntos que lhe interessam constituem os *conceitos*. Para melhor esclarecer sua concepção desse fenômeno, ele lembra que “sujeito”, “predicado”, “substantivo”, “verbo” são conceitos elaborados pela gramática.

Uma *formação discursiva*, contudo, como nos diz Foucault (2007), também não define um conjunto unitário de conceitos estáveis. Dissemos “também”, porque vimos que isso mesmo Foucault (2007) declarou sobre os *objetos* e as *modalidades enunciativas*. Inferimos, então, que a configuração desses conceitos é mutável, isto é, sujeita a transformações. Isso fica mais claro a partir do seguinte exemplo:

A história natural, nos séculos XVII e XVIII, não é simplesmente uma forma de conhecimento que deu uma nova definição aos conceitos do “gênero” ou de “caráter” e que introduziu conceitos novos como o de “classificação natural” ou de “mamífero”; é, antes de tudo, um conjunto de regras para dispor em série enunciados, um conjunto obrigatório de esquemas de dependências, de ordem e de sucessões em que se distribuem os elementos recorrentes que podem valer como conceitos. (FOUCAULT, 2007, p.63)

¹⁰ Fairclough (2001, p.70) faz uma ressalva a essa posição de Foucault: “A insistência de Foucault sobre o sujeito como um efeito das formações discursivas tem um sabor pesadamente estruturalista, que exclui a agência social ativa de qualquer sentido significativo.”

A partir daí, entendemos que, descrevendo como é organizado o “campo de enunciados” associados a uma determinada *formação discursiva*, podemos compreender os *conceitos* que aí se formam. Há as relações intratextuais – como as de seqüência e dependência – e as interdiscursivas, ou seja, as que se estabelecem entre *formações discursivas* distintas ou entre textos diferentes (intertextuais). Finalmente, há outro tipo de relações entre os enunciados: o que Foucault (2007, p.64) chama de “domínio de memória”, relativo aos “enunciados que não são nem mais admitidos nem discutidos, que não definem mais, conseqüentemente, nem um corpo de verdades nem um domínio de validade”. Apesar disso, continua Foucault (2007, p.64), são estabelecidos com esses enunciados “laços de filiação, gênese, transformação, continuidade e descontinuidade histórica”.

Entendamos, agora, o que Foucault (2007) concebe como *formação das estratégias*. De início, percebemos tratar-se de restrições interdiscursivas e não discursivas. Vejamos como esse filósofo pode nos ajudar a melhor entender esse conceito:

Discursos, como a economia, a medicina, a gramática, a ciência dos seres vivos, dão lugar a certas organizações de conceitos, a certos reagrupamentos de objetos, a certos tipos de enunciação, que formam, segundo seu grau de coerência, de rigor e de estabilidade, temas ou teorias: tema, na gramática do século XVIII, de uma língua originária de que todas as outras derivariam e manteriam a lembrança por vezes decifrável; teoria, na filosofia do século XIX, de um parentesco – direto ou colateral – entre todas as línguas indo-européias, e de um idioma arcaico que lhes teria servido de ponto de partida comum (...) (FOUCAULT, 2007, p.71)

Esses “temas” e essas “teorias” é que Foucault (2007) chama de *estratégias*. A determinação das escolhas teóricas depende, segundo ele, de uma outra instância, caracterizada, inicialmente, pela função que o discurso desempenha em uma prática discursiva. A gramática, por exemplo, tinha uma dada função na prática pedagógica. O estudo sobre as riquezas, conforme Foucault (2007, p.75), “desempenhou um papel não só nas decisões políticas e econômicas dos governos, mas nas práticas cotidianas”.

As *estratégias* não compreendem apenas a função que o discurso desempenha em dada prática discursiva, mas também, segundo Foucault (2007, p.75), “o *regime* e os *processos de apropriação* do discurso”. A propriedade do discurso, diz o filósofo, deve

ser entendida não só como o direito de falar, como também a competência para compreender, o acesso aos discursos e a capacidade de fazer esses discursos exercerem influências em decisões, instituições ou práticas. “Nas sociedades burguesas que conhecemos desde o século XVI, o discurso econômico jamais foi um discurso comum (não mais que o discurso médico, ou o discurso literário, ainda que de outro modo)” (FOUCAULT, 2007, p.75).

A materialidade dos enunciados é, então, associada às regras para a formação das *estratégias*. Essas regras não discursivas, conforme vimos, é que estabelecem as relações entre os enunciados e as instituições.

Sintetizando, poderíamos dizer que Foucault contribuiu para a Análise do Discurso na medida em que percebeu que: a) o sujeito se constitui nas práticas discursivas, ou seja, é constituído discursivamente e, portanto, historicamente; b) os sujeitos são uma posição/função do enunciado; c) as práticas discursivas são engendradas a partir da associação entre discurso, sociedade e história; d) as regras de formação dos discursos são formuladas a partir dos objetos, dos conceitos, dos temas e das teorias (sistema de relações entre as diversas estratégias); e) as formações discursivas compreendem um conjunto de regras que norteiam a construção dos enunciados; f) há uma interdependência entre as práticas discursivas de uma sociedade ou instituição; g) o discurso não apenas traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é o alvo dessa luta, ou seja, é aquilo por que e com que se luta.

Tendo registrado alguns fundamentos teórico-metodológicos da Análise do Discurso, passemos para o quarto capítulo em que traremos a metodologia a partir da qual analisaremos os textos que compõem o *corpus* de nossa pesquisa.

Capítulo 4

Metodologia para a análise crítica do discurso jornalístico

Antes de iniciarmos a análise, entendemos serem necessárias explicações sobre a composição do *corpus* selecionado e sobre o instrumento metodológico que norteou nossa análise.

4.1. A constituição do *corpus*

O *corpus* deste trabalho está constituído de trinta e três textos veiculados pelo *Diario de Pernambuco* – doravante DP – e pelo *Jornal do Commercio* – a partir de agora JC. Escolhemos esses jornais como fonte por terem grande circulação no estado de Pernambuco.

Selecionamos notícias sobre vestibular e sobre a prova de Redação do vestibular no período de 2000 a 2006, organizando-as por ano, mês e dia de publicação, em ordem crescente. A delimitação desse período se deu de forma aleatória, mas a preferência por essas notícias é decorrente do fato de termos observado que, na época dos vestibulares das universidades públicas, a imprensa veicula matérias sobre esse concurso, orientações e comentários sobre a prova de Redação.

Esses textos não figuram aqui da mesma forma que aparecem no arquivo virtual¹¹ desses jornais – na seção *Vida Urbana*, do *Diario de Pernambuco*, e em *Cidades*, do *Jornal do Commercio*. Acrescentamos, antes de cada título, a palavra texto e um número, ambos entre parênteses. Abaixo do título, colocamos o nome do jornal e a data de publicação. Entendemos que, dessa forma, facilitaríamos o nosso manuseio assim como o do leitor. Fizemos, em alguns deles, cortes porque as partes subtraídas traziam notícias sobre provas de outras disciplinas que, se fôssemos analisar, poderíamos nos dispersar e comprometer a nossa investigação.

As matérias publicadas não têm, pelo menos no arquivo virtual, assinatura de quem as escreveu. Por isso, quando nos referimos ao responsável pelo texto, usamos o nome do jornal que o veiculou.

¹¹ Acessamos o arquivo do *Diario de Pernambuco* em 11 de agosto de 2007 e o do *Jornal do Commercio* em 10 de setembro também de 2007.

Há textos que se referem ao vestibular da Universidade de Pernambuco (UPE) e outros, ao vestibular elaborado pela COVEST, que seleciona candidatos a vagas na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e, mais recentemente, na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Esse concurso, nas três últimas universidades, compreende duas fases, e é na segunda que ocorre a prova de Redação.

4.2. Instrumentos metodológicos: as categorias analíticas

A partir do que Fairclough (2001) sugeriu como categorias analíticas, aproximamo-nos dos textos (*análise textual*) que compõem o *corpus* desta dissertação. Verificando que havia itens lexicais e metáforas que se repetiam nos textos selecionados, vimos que o estudo do *vocabulário* seria de grande ajuda para nossa investigação. Esta é, pois, uma das categorias da ACD que norteia nosso estudo.

Também bastante recorrente nos textos que compõem o *corpus* deste trabalho é o *discurso citado*. Vimos, então, que as *estratégias de polidez*, presentes nas falas relatadas seriam de grande valia para nossa investigação por sinalizarem a posição dos atores sociais envolvidos nas notícias. Estavam, então, selecionadas a segunda e a terceira categorias a partir das quais analisaríamos o discurso pedagógico (veiculado pelos jornais) e o jornalístico sobre o vestibular e sobre redação do vestibular: o *discurso citado* e as *estratégias de polidez*.

Orientadas por Maingueneau (2001), em obra que analisa textos de comunicação, vimos quão produtivo seria observarmos a *cenografia* que legitima o discurso jornalístico em análise. Esta é, assim, mais uma das categorias que orientaram o nosso olhar.

Outra categoria por nós selecionada foi a *modalização*. Isso porque, já nos primeiros contatos com os textos, percebemos que, em “diálogo” com a Escola, eram recorrentes nos jornais as proposições categóricas, imperativas, e as avaliativas. Vimos, então, que a *modalização da enunciação* seria produtiva e deveria constituir mais uma das categorias selecionadas.

Além dessas categorias sugeridas por Fairclough (2001), em seu modelo tridimensional de análise do discurso, também nos valem – para analisar os textos do *corpus* de nosso trabalho – de categorias advindas de nosso estudo acerca da prática discursiva da imprensa. Assim, consideraremos nesses textos os *valores-notícia* (ou

critérios de noticiabilidade), especificamente a *dramatização*, um valor-notícia de construção, conforme assinalou Traquina (2005b), e a *consonância*, ou seja, a semelhança entre os jornais na cobertura de um evento.

A partir da imagem que os jornais têm do público-alvo, verificamos, nas notícias que compõem o *corpus* deste trabalho, a *preocupação didática* como fator constitutivo do *ethos* jornalístico. Também levamos em consideração a *hipótese do agenda-setting* (a teoria do agendamento).

Antes, contudo, de darmos início à nossa análise, traremos teorias que melhor explicam as categorias sugeridas por Fairclough (2001): o vocabulário, o discurso citado, as estratégias de polidez, a cenografia e a modalização enunciativa. Não repetiremos aqui explicações acerca das outras categorias por entendermos que estas já estão no capítulo 2 deste trabalho.

4.2.1. **Vocabulário**

Segundo Fairclough (2001, p.230), “as palavras têm tipicamente vários significados, e estes são ‘lexicalizados’ tipicamente de várias maneiras.” Isso nos leva a, junto com esse autor, constatar que, por um lado, enquanto produtores de textos, estamos sempre fazendo escolhas lexicais e, por outro, como interlocutores, buscamos construir sentidos a partir das palavras selecionadas pelo locutor. Essas escolhas, porém, não são feitas individualmente, pois os significados das palavras e a lexicalização de significados variam culturalmente. A relação entre uma palavra e seu significado pode mudar rapidamente.

Bakhtin (1999) defende que o falante nativo não apreende a palavra como um item de dicionário, mas como um signo ideológico inserido no contínuo e ininterrupto processo de enunciação dos mais diversos locutores. Para percebê-la como uma forma fixa de um sistema lexical, é preciso que o locutor vivencie um momento de conflito de uso da língua, como na expressão escrita. Isso porque, como afirma esse estudioso, “na realidade, não são palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (BAKHTIN, 1999, p.55). Nesse sentido, todo signo é axiológico, “carregado” de crenças, valores. E há palavras carregadas de ideologia.

Os signos, para Bakhtin (1999), nascem nas interações verbais, nas enunciações que concretizam a intercomunicação entre indivíduos socialmente

organizados. É nessas inter-relações que as consciências individuais significam o mundo, conhecem-no. A realidade não existe, pois, por si só, mas é simbolicamente construída. Uma *foice* e um *machado*, por exemplo, são corpos físicos que valem por si próprios, pela função que exercem. Não são, portanto, ideológicos. No emblema da já extinta União Soviética, porém, passam a ser percebidos como símbolos e, assim, carregam uma ideologia.

A coesão lexical pode ser feita, conforme sabemos, por meio da reiteração, da substituição e da associação. A partir desses processos de referenciação, o locutor constrói a realidade que deseja partilhar com seus interlocutores.

Uma substituição – que pode ser feita por sinonímia, antonímia, hiperonímia e hiponímia – pode também sinalizar a posição do locutor. Suponhamos, por exemplo, que o locutor, tendo já citado, em seu texto, o nome do Presidente de República – Luís Inácio Lula da Silva –, retome-o usando os itens lexicais *ex-metalúrgico* ou *ex-sindicalista*. Além de apresentar uma nova informação sobre o Presidente, estará se posicionando e convidando o interlocutor a partilhar com ele a sua posição. Essas substituições, dependendo de quem as aciona, tanto podem indicar a ascensão do povo, do trabalhador ao poder, como podem sinalizar o despreparo do Presidente para exercer a função de primeiro mandatário da Nação.

Quanto ao estudo do vocabulário, Fairclough (2001) chama atenção para a metáfora. Lembra que “as metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental” (p.241). A metaforização da realidade pode ocorrer de forma tão naturalizada, que as metáforas deixam de ser percebidas como tais e é cada vez mais difícil escapar delas. Já estávamos, contudo, atentas a elas desde quando Traquina (2005a) nos falou sobre o uso delas como uma estratégia discursiva dos jornalistas.

Ricoeur (1992) defende que a metáfora tem uma estrutura predicativa. Ela é “antes de tudo um ato de *predicação* do que de *denominação*” (p.159). Para ele,

o significado metafórico não consiste meramente em um choque semântico, mas em um novo significado predicativo que surge a partir do colapso do significado literal, isto é, do colapso do significado que se obtém se confiarmos apenas nos valores lexicais usuais ou comuns de nossas palavras. A metáfora não é o enigma, mas a solução do enigma (RICOEUR, 1992, p. 148)

Nesse sentido, a metáfora é a inserção de um sujeito ou de uma comunidade na língua e no discurso. Buscando construir sentidos – um enigma, para Ricoeur (1992) –, o sujeito ou uma comunidade infere a proximidade semântica existente entre objetos apesar de, aparentemente, estarem distantes. Isso é a similaridade que, segundo Ricoeur (1992, p.148), “não é nada mais que essa aproximação que revela um parentesco entre idéias heterogêneas”. Dessa forma, o que Aristóteles¹² considerou como “desvio” ou “transferência” é, na verdade, uma mudança, uma alteração da distância lógica.

Essa aproximação, essa assimilação consiste, conforme postula Ricoeur (1992, p.149), “em *tornar* semelhante, ou seja, semanticamente próximos, os termos que o enunciado metafórico reúne.” Esse autor atribui à imaginação – não a imaginação concebida como um resíduo da percepção, mas como constitutiva do sujeito e, portanto dos sentidos que constrói para o mundo – essa assimilação predicativa. É essa “habilidade” – a de imaginar – que, segundo Ricoeur (1992), permite-nos superar a tensão entre a similaridade e a diferença, sem eliminarmos, contudo, as diferenças. Para ele, “a imaginação é esse estágio na produção de gêneros em que o parentesco genérico não tem alcançado o nível de uma paz e uma trégua conceitual, mas permanece presa à luta entre distância e proximidade, entre distanciamento e vizinhança” (RICOEUR, 1992, p.150).

Além disso, diz Ricoeur (1992), outro aspecto inerente à imaginação, na construção da metáfora, é a sua dimensão pictórica, ou seja, a sua capacidade de significar de maneira icônica, de prover imagens para um conceito. Nesse sentido, formar imagens – ou imaginar – é um meio de que dispomos de “ver como”, de “ver algo como se fosse”, isto é, imaginar é uma forma de vermos a realidade por meio de similaridades.

Ricoeur (1992) lembra que, nas teorias clássicas da metáfora, ao lado da imaginação sempre esteve o sentimento, uma vez que, ao longo da história ocidental, tem-se entendido a retórica como a arte de persuadir ou de agradar. Nesse sentido, ele

¹² Para Aristóteles (*apud* MARTINS, 2005), haveria um nexos objetivo e estável entre as palavras e o mundo real. Por isso, a metáfora seria uma estratégia lingüística que consistiria em dar a uma coisa o nome que pertence a outra. Isso nos leva a inferir que, para esse filósofo, os nomes pertenceriam às coisas.

defende que uma teoria da metáfora estará incompleta caso não contemple o lugar e o papel do sentimento na construção de sentidos. Esse autor também ressalta o sentido do sentimento, relacionado, no senso comum, à emoção (prazer, dor, ira, amor). Ricoeur (1992, p.157) postula que os sentimentos “completam a imaginação na sua função de esquematização da nova congruência predicativa”. Essa *esquematização* é, para ele, um tipo de *insight* que promove a hibridização das semelhanças e diferenças inerentes à similaridade. E esse processo é “sentido” e “visto”. Os sentimentos, segundo Ricoeur (1992, p.157), “acompanham e completam a imaginação como relações *pictóricas*.”

4.2.2. O discurso citado

Segundo Bakhtin (1999, p.144), “o discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação”. Isso porque, como postula o pensador russo, para penetrarmos completamente no discurso citado, é indispensável que o integremos em nosso discurso. Para promovermos essa integração, precisamos elaborar “regras sintáticas, estilísticas e composicionais” (p.145), embora devamos conservar, “pelo menos sob uma forma rudimentar, a autonomia primitiva do discurso de outrem” (p.145), pois, se assim não fizermos, esse discurso não poderá ser apreendido em sua integridade.

O filósofo russo, porém, chama-nos atenção para o fato de que essa *reação da palavra à palavra* (BAKHTIN, 1999, p.145) é bastante diferente da *reação* (resposta, refração – conceito com o qual trabalhamos no capítulo 1 – que ocorre no diálogo. Postula, entretanto, que o discurso relatado também implica uma *recepção ativa do discurso de outrem* (p.146). Essa recepção, contudo, se dá a partir do universo de crenças, valores, em que o relator está situado. Além disso, é importante entendermos que o relator também tem presente, no momento em que cita o discurso de outrem, a imagem do interlocutor, a terceira pessoa à qual leva “as enunciações citadas” (BAKHTIN, 1999, p.146).

Isso nos leva a inferir que existem diferenças entre a forma como o relator apreende o discurso de outrem e como ele o adapta ao seu. Essa adaptação é resultado de sua compreensão, de sua avaliação. Afinal,

Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode

chamar o 'fundo perceptivo', é midiaticizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra. (BAKHTIN, 1999, p.147)

A esse diálogo interior com a palavra de outrem, a essa *réplica interior* (BAKHTIN, 1999, p.148) associa-se o diálogo que o relator estabelece com a terceira pessoa, conforme assinalamos acima. Qualquer que seja o contexto em que se insira o discurso citado/relatado, nele podemos identificar essa relação entre relator, autor do discurso apreendido e interlocutor do relator. Dessa forma, podemos afirmar, com Bakhtin (1999, p.148), que “o discurso citado e o contexto narrativo unem-se por relações dinâmicas, complexas e tensas. É impossível compreender qualquer forma de discurso citado sem levá-las em conta”.

A dinâmica da inter-relação entre o discurso do relator e o discurso citado pode, ainda, tomar duas direções distintas: o relator esforça-se por situar o discurso de outrem entre fronteiras nítidas e estáveis, protegendo-o de suas avaliações (avaliações do relator) ou lança mão de estratégias lingüísticas que lhe permitam “desfazer a estrutura compacta e fechada do discurso citado (...), apagar as suas fronteiras” (BAKHTIN, 1999, p.150). É importante, porém, não perder de vista que tanto numa como noutra direção está a perspectiva do relator na medida em que o que ele realça é uma escolha sua, não de quem foi “ouvido”, que também é pelo relator escolhido.

Bakhtin (1999) acrescenta a essas duas direções uma terceira. Nessa, o discurso citado/relatado e o discurso do relator assimilam-se, diluem-se, e este último passa a apropriar-se da linguagem daquele. Isso se dá no discurso indireto livre e no discurso indireto sem sujeito aparente.

Consolidando a posição de Bakhtin acerca do discurso citado, Maingueneau (2001, p.139) postula que “o discurso relatado constitui *uma enunciação sobre outra enunciação*.” Assim, Maingueneau lembra que “mesmo quando o DD [discurso direto] relata falas consideradas como realmente proferidas, trata-se apenas de uma *encenação* visando criar um efeito de autenticidade”.

Segundo Maingueneau (2001, p.142), o discurso direto pode ser escolhido pelos seguintes motivos:

criar autenticidade, indicando que as palavras relatadas são aquelas realmente proferidas; distanciar-se: seja porque o enunciator citante não adere ao que é dito (...), seja porque o

enunciador quer explicitar, por intermédio do discurso direto, sua adesão ao dito (...); mostrar-se objetivo, sério.

4.2.3. Estratégias de polidez

Maingueneau (2001) lembra que, sendo a comunicação verbal também uma relação social, há regras que orientam a interlocução. A essas regras se tem chamado de *polidez*. Quando nos dirigimos a alguém e buscamos monopolizar sua atenção, precisamos ter presentes essas regras para não parecermos invasivos ou autoritários. Caso não façamos isso de forma cautelosa, podemos ser considerados “mal-educados”.

As estratégias que adotamos para evitar sermos assim vistos integram-se em uma teoria denominada “das faces”. Essa teoria considera que todos nós possuímos duas *faces*: uma *negativa*, que corresponde a nosso “território” (nosso corpo, nossa intimidade, nossos limites); e uma *positiva*, aquela que apresentamos aos outros, a imagem por meio da qual desejamos ser vistos.

Em uma comunicação verbal há, como lembra Maingueneau (2001), pelo menos dois interlocutores, o que nos leva a inferir que aí existem, no mínimo, quatro faces envolvidas.

*Todo ato de enunciação pode constituir uma **ameaça** para uma ou várias dessas faces: dar uma ordem valoriza a face positiva do locutor, desvalorizando a do interlocutor; dirigir a palavra a um desconhecido ameaça a face negativa do destinatário (é uma intrusão no seu território), mas também a face positiva do locutor (que pode ser visto como sendo excessivamente desinibido) (MAINGUENEAU, 2001, p.38 – negrito do autor)*

Podemos inferir, a partir do que foi colocado por Maingueneau (2001), que uma mesma fala pode constituir uma ameaça a uma *face* tendo em vista proteger outra *face*. Um discurso autoritário, por exemplo, vai nessa direção. O locutor investe-se de um poder que inviabiliza contestações. Isso é muito comum nas relações assimétricas, em que há uma hierarquia de posições. Nesses casos, inexistente acordo de preservação mútua das *faces*.

Há discursos que se preocupam mais com a preservação das *faces* devido ao fato de a sua enunciação ser, por si mesma, ameaçada. É o caso, por exemplo, como nos diz Maingueneau (2001), do discurso publicitário, pois “pede” para ser lido e visa à venda de um produto, ou seja, ao lucro de uma empresa.

Já o discurso jornalístico, continua Maingueneau (2001), é antecipadamente legitimado, pois o leitor compra o jornal, o que significa que deseja lê-lo. Mesmo assim, ao criar várias seções, preocupa-se em preservar a *face positiva* do leitor, mostrando que se preocupa em satisfazer a necessidade dele, e a própria *face positiva*, comprovando que pode satisfazer essa necessidade.

O que pudemos constatar é que as regras de *polidez* trazem em si “revelações” acerca das relações sociais. Nesse sentido, conforme Fairclough (2001, p.204), “investigar as convenções de polidez de um dado gênero ou tipo de discurso é um modo de obter percepção das relações sociais dentro das práticas e dos domínios institucionais, aos quais esse gênero está associado”. Esse autor alerta, contudo, que não quer aqui adotar uma visão estruturalista das convenções de *polidez*, pois defende que essas regras podem ser contestadas e rearticuladas criativamente nas interações sociais.

4.2.4. A cenografia

Segundo Maingueneau (2001, p.85 – negrito do autor), “um texto não é um conjunto de signos inertes, mas o rastro deixado por um discurso em que a fala é **encenada**”. Pode haver, contudo, em um texto, mais de uma cena de enunciação. O autor, ora em estudo, fala de três tipos de cena: a *englobante*, a *genérica* e a de *cenografia*.

Por *englobante* Maingueneau (2001) entende a cena correspondente ao tipo de discurso: religioso, político, publicitário etc. O leitor, frente a um texto, deve ser capaz de identificar a que tipo de discurso ele pertence, ou seja, precisa ser capaz de perceber qual é a cena *englobante* para interpretá-lo, para decifrar em nome de que ele (o leitor) é interpelado.

Não se pode, contudo, falar de cena religiosa, política, publicitária, por exemplo, para qualquer sociedade e em qualquer época. Dizer que a cena de enunciação de um enunciado publicitário é a cena *englobante* publicitária é insuficiente, pois um texto não trata da publicidade em geral, mas é construído a partir de gêneros de discurso particulares. “Cada gênero de discurso define seus próprios papéis: num panfleto de campanha eleitoral, trata-se de um ‘candidato’ dirigindo-se a ‘eleitores’; numa aula, trata-se de um professor dirigindo-se a alunos etc.” (MAINGUENEAU, 2001, p.86).

Esses papéis delineiam o que Maingueneau (2001) chama de *quadro cênico* do texto. Esse quadro é que “define o espaço estável no interior do qual o enunciado adquire sentido – o espaço instável do tipo e do gênero de discurso” (p.87).

O leitor, porém, não se confronta diretamente com o *quadro cênico* de um texto. Na verdade, ele se confronta com uma *cenografia*. Um texto publicitário, por exemplo, pode trazer cenografias bem diversas: “uma poesia lírica, instruções de uso, uma charada, uma descrição científica etc.” (p.87). Isso significa que a *cenografia* pode ser uma “cilada”, na medida em que é possível deslocar o *quadro cênico* para o segundo plano. Dessa forma, ao invés de receber um texto como um anúncio publicitário, o leitor pode recebê-lo como um poema ou como uma descrição científica, por exemplo.

“Todo discurso, por sua manifestação mesma, pretende convencer instituindo a cena de enunciação que o legitima” (MAINGUENEAU, 2001, p.87). Assim, entendemos que a *cenografia* é bem mais que um quadro, um cenário em que, repentinamente, um discurso aparece. A *cenografia*, diz Maingueneau (2001, p.87), “é a enunciação que, ao se desenvolver, esforça-se para constituir progressivamente o seu próprio dispositivo de fala.”

Há, contudo, uma relação dialética entre a *cenografia* e o discurso: ela o legitima e ele, à medida que se vai construindo, deve legitimá-la. A cena dá legitimidade ao texto e o que o texto diz deve legitimar a cena.

Não podemos, entretanto, esquecer – conforme alerta Maingueneau (2001, p.88) – que uma *cenografia* só é plenamente manifestada “se puder controlar o próprio desenvolvimento, manter uma distância em relação ao co-enunciador”. Numa situação de interação “viva” – como um debate, por exemplo – é a ameaça às *faces* que ocupa o primeiro plano.

Existem gêneros de discurso, conforme diz Maingueneau (2001), que não nos permitem antever a *cenografia* a ser mobilizada. O discurso publicitário é um desses gêneros, pois permite que sejam delineadas *cenografias* que se afastam de modelos preestabelecidos. Por outro lado, há gêneros que “se limitam ao cumprimento de sua cena genérica” (p.89), como a lista telefônica, as receitas médicas. Essa variação está, pois, associada à finalidade dos gêneros. Uma lista telefônica, portanto, tem um fim bastante utilitário, o que não impede que ela seja organizada de forma tal que promova a publicidade, lançando mão de recursos que destacam, por exemplo, determinadas empresas.

Podemos nos deparar, também, com *cenografias* difusas. É o caso de textos em que há um conjunto vago de cenografias possíveis de ordem científica e didática, por exemplo.

Uma *cenografia* pode, ainda ser apoiada em cenas que Maingueneau (2001) chama de *validadas*, ou seja, que estão na memória coletiva. Para melhor entendermos o que isso significa, retomemos o exemplo que esse autor utiliza.

Ele parte de um texto – “Carta a todos os franceses” –, escrito por François Mitterrand por ocasião da campanha presidencial de 1988. Essa carta, favorecendo a reeleição do então presidente da França, foi publicada na imprensa e enviada, pelo correio, a certo número de eleitores.

Nesse texto – “Carta a todos os franceses” –, Maingueneau (2001) aponta: a) a *cena englobante*, que é a do discurso político; b) a *cena genérica*, a das publicações por meio das quais determinado candidato divulga seu programa de governo; c) a *cenografia*, a da correspondência particular (gênero do discurso).

A *cenografia* desse texto, conforme comenta Maingueneau (2001, p.91-92), “invoca (...) a garantia de uma outra cena de fala: ‘uma espécie de reflexão em comum, como acontece quando a família se reúne à noite, em volta da mesa’.” Assim, continua Maingueneau (2001), o leitor (eleitor, na verdade) é interpelado não apenas a ler uma carta, mas a participar de uma reunião em família, uma cena bem “viva” e significativa, gravada na memória coletiva.

Maingueneau (2001) justifica, ainda, por que “cena validada” e não “cenografia validada”. Segundo ele, a “cena validada” não pode ser propriamente definida como discurso. Na verdade, ela é “um estereótipo autonomizado, descontextualizado, disponível para reinvestimentos em outros textos. Ela se fixa facilmente em representações arquetípicas popularizadas pelas mídias” (p.92).

4.2.5. A modalização enunciativa

Segundo Pinto (1994, p.81), “modalização da enunciação é o nome que recebem as operações enunciativas que visam atender ao objetivo comunicacional”. Nesse sentido, ele postula que o locutor “assume em seus enunciados uns certos papéis e imagens” (p.81-82) ao mesmo tempo em que propõe ao interlocutor que os assumam também.

Esse autor defende que um mesmo enunciado pode ter mais de uma operação de modalização da enunciação. Postula, ainda, que um texto formado por vários enunciados pode ser “modalizado globalmente, com marcas de diversas naturezas – lexicais, morfossintáticas, estilísticas, retóricas – distribuídas pelos vários enunciados ou localizadas apenas em certos momentos estratégicos do seu desenvolvimento” (PINTO, 1994, p.82).

Em seu trabalho, esse autor procedeu a uma categorização das diversas formas de modalização da enunciação. Trazemos para este estudo uma síntese dessa categorização, pois, na análise dos dados por nós coletados, faremos uso delas.

Exercendo as mais diversas funções nas instituições sociais de que fazem parte, às pessoas é dado o direito, o poder ou até mesmo o dever de proferirem enunciados declarativos, ou seja, que criam ou reproduzem a realidade. Esses enunciados, proferidos por quem tem autoridade para fazê-lo, são aceitos pela sociedade como verdadeiros. Essa operação de modalização enunciativa Pinto (1994) denomina de *modalização declarativa* e, segundo ele, essa operação “consiste em emitir enunciados transparentes, cujos conteúdos são considerados como sendo o próprio universo de referência” (pp.83-4). Retomando Foucault (2002) e ainda com Pinto (1994), diríamos que esse tipo de modalização enunciativa requer o cumprimento de rituais que, quando atendidos, garantem ao enunciado a veracidade necessária para que o interlocutor o aceite.

A modalidade declarativa pode ser, segundo Pinto (1994), marcada diretamente (“Eu asseguro que...”, por exemplo) ou ainda ser expressa por enunciados assertivos ou exclamativos no modo indicativo. Esse autor alerta, porém, que “de todas as modalizações da enunciação, a declaração é a que apresenta exigências rituais mais nítidas, embora as demais sejam também ritualizadas” (p.84). Em outras palavras, para declarar algo e contar com a credibilidade do interlocutor, o locutor precisa ter autoridade para fazê-lo.

Pinto (1994) chama de *modalização representativa* a operação de modalização enunciativa que coloca o locutor na posição de um “avalista dos conteúdos referenciais de seus enunciados, assumindo um certo saber, sem reivindicar, no entanto, o poder de estar dizendo a verdade” (p.85). Assim, o locutor divide com o interlocutor os poderes sobre o universo de referências e reconhece o direito de este último contestá-lo, ou até mesmo o locutor atribui a si um papel hierárquico inferior e submete-se ao juízo de seu

interlocutor. Essa modalização enunciativa – a *representativa* – pode ser marcada pelos verbos de asserção, opinião, contestação, retratação, concordância, entre outros, flexionados na primeira pessoa do indicativo.

Percebendo que, em muitas situações do cotidiano, ao produzirmos enunciados com *modalização representativa*, temos a intenção de atribuir a eles a força de uma declaração e, assim, conquistar a adesão do interlocutor, Pinto (1994) reconhece outro tipo de modalização: a *declarativo-representativa*. Nesse caso, o locutor assume o papel de quem tem a “última palavra” e nega a seu interlocutor esse poder, impedindo-o de contestá-lo, de refutar o seu dizer. “As declarações-representativas aparecem assim como uma tentativa de os emissores controlarem, pelo uso da fala, a relação social que mantêm com seus interlocutores” (p.87).

É importante lembrar, ainda, como o fez Pinto (1994), que os enunciados com modalidade declarativo-representativa são expressos como uma representação, assumindo certa impessoalidade. Nesse caso, o locutor dilui sua responsabilidade declarando o que, em tese, seria uma evidência comum a muitos.

Quando o locutor tem a intenção de exprimir afetividade ou juízos de valor em relação ao referente, ele faz uma operação discursiva que Pinto (1994) chama de *modalização expressiva*. Esses sentimentos e juízos de valor só são válidos socialmente se os interlocutores os autenticarem. Assim passam a funcionar como argumentos.

A *modalização expressiva* é marcada textualmente “pelo uso de palavras e locuções pelas quais se exprimem afetividade e/ou valores, e que podem pertencer às classes dos substantivos, adjetivos, verbos ou advérbios” (PINTO, 1994, p.88). Esse tipo de modalização pode ser expresso, sutilmente, quando fazemos construções concessivas, uma vez que nessas construções quase sempre exprimimos um juízo de valor – positivo ou negativo – em relação ao estado de coisas descrito.

Afetividade e juízos de valor também podem ser expressos oralmente por meio da entoação. É o que ocorre, por exemplo, quando prolongamos uma vogal ou pronunciamos enunciados exclamativos fazendo uso de itens lexicais com sentido afetivo ou valorativo.

Nas situações em que o locutor atribui a si o papel de quem se compromete em, num momento posterior, tornar verdadeiro o estado de coisas expresso, temos, segundo Pinto (1994), a *modalização compromissiva*. Nesses enunciados, percebemos os vários graus de controle e poder que o locutor pretende exercer sobre a determinação de um

estado de coisas futuro. Quanto ao interlocutor, o papel ritual se assemelha ao da modalização expressiva, ou seja, ele pode aceitar o compromisso assumido, mas, caso esse não se efetive, o locutor está sujeito a sanções sociais. Nesse sentido, a *modalização compromissiva* tem semelhanças com a representativa. Um enunciado compromissivo pode, ainda, funcionar como instrumento de sedução ou de ameaça.

A *modalização compromissiva* pode ser expressa diretamente por verbos que tenham esse sentido – como “jurar”, “prometer”, “apostar”, “ter a intenção”, “comprometer-se” – ou por meio de enunciados interrogativos e imperativos – como “Quer um café?”, “Gostaria de que aceitasse um café”.

Se o locutor tiver a intenção de levar o interlocutor a assumir, futuramente, o comportamento expresso no enunciado, há – conforme ensina Pinto (1994) – uma *modalização diretiva*. Esse comportamento solicitado pelo locutor ao interlocutor pode ser uma simples resposta a uma pergunta, como em enunciados interrogativos em que solicitamos uma informação, ou indicar papéis hierarquicamente estabelecidos. Nesse caso, o enunciado pode expressar um pedido, uma sugestão, um conselho, como pode indicar uma ordem.

Assim, podemos registrar, junto com Pinto (1994), que esse tipo de modalização discursiva é bastante dependente das relações de *status* estabelecidas entre locutor e interlocutor. Ou seja, quanto menor o poder de imposição que o locutor detém, maior a probabilidade de o interlocutor atender ou não ao que lhe é solicitado.

Concluída a síntese teórica das categorias analíticas que nos auxiliarão a identificar os sentidos construídos pelos textos que compõem o *corpus* desta pesquisa, passemos finalmente a eles.

Capítulo 5

Análise do *Corpus*

O *corpus* de nosso trabalho será analisado, conforme prevenimos, em duas perspectivas: uma que, situando-nos no texto em enfoque, permite-nos perceber detalhes que perderíamos caso nos ativéssemos apenas a um exame do todo; outra que, partindo dos detalhes percebidos na primeira análise, facilita-nos uma visão global. Assim, esperamos aproximar-nos melhor dos textos a partir dos quais pretendemos responder a pergunta de nossa pesquisa: A imprensa exerce influência no ensino de Redação? De que maneira ocorre essa influência especificamente em Recife, Pernambuco? Ou seja, queremos investigar o que diz a imprensa da prova de Redação do vestibular, se ela contribui para a interdição das mudanças no ensino de Língua Portuguesa em Recife.

5.1. Análise texto a texto

(texto 1) **Feras disputam as 2.750 vagas da UPE amanhã**

Jornal do Commercio – Recife – 02/12/00

(...)

Falta pouco para os feras enfrentarem mais um vestibular. Amanhã começa o concurso da Universidade de Pernambuco (UPE), que pretende selecionar 2.750 novos estudantes. O primeiro desafio será a tão temida prova de redação, a partir das 8h. Os feras responderão também questões de Português (Gramática e Literatura) e Língua Estrangeira. Para facilitar o acesso dos candidatos aos locais de prova, a Empresa Metropolitana de Transportes Urbanos (EMTU) e o Batalhão de Policiamento de Trânsito (BPTran) montaram um esquema especial, com reforço em seis linhas de ônibus.

(...)

Os feras terão quatro horas para responder às provas de amanhã. A professora Patrícia Cylene, do Colégio Boa Viagem, aconselha, no entanto, que o estudante comece logo pela redação e reserve cerca de uma hora e meia para produzir o texto. O tempo restante deve ser utilizado para os demais testes. “Manter a calma é importante. Organizar as atividades também, para que o vestibulando não passe tempo demais fazendo uma prova e esqueça a outra. Uma boa redação tem que ter originalidade, com argumentos convincentes. A violência e a qualidade de vida, associada ao meio ambiente, podem ser temas explorados no vestibular da UPE”, destaca Patrícia.

A partir do título, podemos observar a situação que deu origem ao texto acima: trata-se de um momento que antecede o vestibular. Percebemos, também no título, itens lexicais que dramatizam o evento e o transformam em notícia: “feras”, “disputam”, o dado numérico “2.750” e “amanhã”, um dêitico que sinaliza a iminência do acontecimento.

“Feras”, segundo Houaiss e Villar (2001), significa “animal feroz”, “pessoa má ou severa”, ou ainda “pessoa exímia (no que faz)”. Com a última acepção, esse item lexical, nesse cenário – o do drama –, adquire sentido: estão no concurso os exímios, os melhores. Caso o jornal tivesse optado por “candidatos” ou por “vestibulandos”, seria minimizado o “tom” dramático – um valor-notícia de construção – do enunciado que compõe o título.

“Disputam” é uma escolha adequada para associar-se a “feras”. Afinal, somente os “exímios” é que podem disputar. Essa idéia é intensificada pelo dado numérico – “2.750” – que indica a quantidade de vagas.

O dêitico “amanhã” também colabora para a dramatização, uma vez que sinaliza, conforme já registramos, a proximidade do evento e torna o acontecimento, apesar de esperado – uma vez que é anual –, em um fato merecedor de ser noticiado. Essa idéia de proximidade vai ser acentuada pela expressão – aqui com valor de um dêitico – “falta pouco” (“Falta pouco para os feras enfrentarem mais um vestibular”).

No enunciado, transcrito acima entre parênteses, ao invés de “disputam”, o jornal opta por “enfrentaram”, uma escolha que também acentua o caráter de competição atribuído ao concurso vestibular. Observamos que a força dramática vai desacelerando em: “Amanhã começa o concurso da Universidade de Pernambuco (UPE), que pretende selecionar 2.750 novos estudantes”. Com exceção do item lexical “selecionar”, a substituição de “vestibular” por “concurso” e de “feras” por “estudantes” diminui a dramaticidade construída pelos itens lexicais anteriores.

O enunciado seguinte, porém, retorna à forma discursiva própria do drama encenado inicialmente: “O primeiro desafio será a tão temida prova de redação, a partir das 8h”. Observamos que o retorno ao tom dramático se deve ao fato de ter sido introduzida no texto uma informação com valor-notícia: a prova de Redação. A essa prova estão associados os itens lexicais “desafio” e “tão temida” e a expressão com valor de dêitico, “a partir das 8h”. Essas escolhas redirecionam a encenação, dando a ela a força dramática que percebemos no título.

No enunciado seguinte, o operador argumentativo “também” colabora para reforçar a idéia de desafio do enunciado anterior: “Os feras responderão também questões de Português (Gramática e Literatura) e Língua Estrangeira”. Ou seja, além da prova (“tão temida”) de Redação, os vestibulandos resolverão outras questões.

A informação seguinte, aparentemente dissociada das anteriores, contribui para delinear a grandiosidade, a dramaticidade do evento. Por tratar-se de um acontecimento que mobiliza muitas pessoas, “a Empresa Metropolitana de Transportes Urbanos (EMTU) e o Batalhão de Policiamento de Trânsito (BPTran) montaram um esquema especial, com reforço em seis linhas de ônibus”. Observemos que a expressão “esquema especial” e o item lexical “reforço” ajudam a construir a imagem do evento noticiado pelo jornal.

Construído o cenário, o jornal já pode introduzir as advertências, os conselhos que, como vimos, constituem a modalização diretiva. Assim, o JC previne: “Os feras terão quatro horas para responder às provas de amanhã”. O motivo da advertência é, conforme pudemos constatar, o tempo de que os vestibulandos disporão para resolverem as provas do primeiro dia do vestibular.

Feita a advertência, o jornal passa a palavra a quem tem autoridade para falar do assunto: a Escola. A fala da professora, que se pronuncia em nome de um colégio conhecido na cidade de Recife, começa a ser registrada em discurso indireto: “[ela] aconselha, no entanto, que o estudante comece pela redação e reserve cerca de uma hora e meia para produzir o texto. O tempo restante deve ser utilizado para os demais testes”.

O tempo, como vimos, é um componente da encenação que continua a ser dramatizada. Indício dessa dramatização é o operador argumentativo “no entanto” que constitui uma pista importante: retoma a imagem anteriormente construída acerca da prova de Redação: “desafio”, “a tão temida prova”. Por isso, o candidato deve começar por ela.

Agora, o JC dá novamente a palavra à professora, cuja fala passa a ser registrada em discurso direto, garantindo mais seriedade e veracidade à notícia: “Manter a clama é importante. Organizar as atividades também, para que o vestibulando não passe tempo demais fazendo uma prova e esqueça a outra”.

À preocupação com o tempo acrescentam-se outras. Registrando ainda em discurso direto a fala da professora, o JC introduz outras “recomendações”: “Uma boa redação tem que ter originalidade, com argumentos convincentes”. Nesse enunciado, além da modalização do tipo *declarativo-representativa*, estratégia discursiva por meio da qual o locutor deseja ser reconhecido como detentor do saber e da fé pública, identificamos a presença da *modalização compromissiva*, marcada pelo modalizador “tem que ter” que, indicando obrigatoriedade, pressupõe penalidade.

Depois das “recomendações” referentes ao que “tem que ter” o texto, o jornal registra uma previsão da professora: “A violência e a qualidade de vida, associada ao meio ambiente, podem ser temas explorados no vestibular da UPE”. Como se trata de uma especulação, a professora troca o “tom” impositivo do enunciado anterior pela possibilidade, sinalizada aqui pelo modalizador “podem ser”. Isso se dá devido ao fato de a promessa constituir uma ameaça à face negativa do locutor (MAIGUENEAU, 2001), uma vez que o compromete, ou seja, caso não se concretize, o locutor perde a credibilidade que lhe dá a posição que ocupa na interlocução.

Da forma como está organizada a fala da professora, depreendemos que o jornal registrou uma seqüência proveniente de diferentes perguntas que foram feitas a ela: uma referente ao tempo; outra, à redação ideal; e uma terceira relativa ao tema. Essa “quebra” de continuidade revela como o discurso citado é controlado pelo citante. Como já nos disse Bakhtin (1999, p.144), “o discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação” e, ao mesmo tempo, “um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação.” Em síntese, o citante é quem decide que falas devem ser registradas. Portanto, o verbo *discendi* “destaca”, que aparece no fim do registro da fala da professora, é de responsabilidade do jornalista.

(texto 2) Redação agrada feras da UPE

Jornal do Commercio – Recife – 04/12/00

Abstenção foi de 3,14%, o que corresponde a 844 candidatos. Concurso da Universidade de Pernambuco prossegue hoje com as provas de Biologia, Geografia e Matemática

Tranqüilidade marcou o primeiro dia do vestibular 2001 da Universidade de Pernambuco (UPE), ontem. Nenhum fera chegou atrasado aos 21 prédios que foram usados para realização dos testes, incluindo os de Nazaré da Mata, Petrolina e Garanhuns. Uma das provas que mais causa medo nos feras, a de Redação, apresentou dois temas. O primeiro abordou o desenvolvimento associado à pobreza e o segundo enfocou a liberdade. O concurso prossegue hoje com as provas de Biologia, Geografia e Matemática.

(...)

OPINIÃO – O fera Everson Costa, 20, foi o primeiro candidato a sair do bloco D da Unicap, por volta das 9h20. “Todas as provas foram boas. Na redação, escolhi falar sobre desenvolvimento e pobreza”, afirmou Everson, que tenta uma vaga no curso de Engenharia da Computação. Já o candidato ao curso de Medicina Thiago Souza, 19, preferiu escrever sobre a liberdade. Ele veio de Fortaleza somente para fazer o vestibular da UPE.

Professores consideraram as provas bem-elaboradas

As provas de ontem do vestibular da UPE não foram difíceis nem apresentaram surpresas, na avaliação da equipe de professores do Colégio Boa Viagem. A professora Glauce Dias, no entanto, faz uma ressalva em relação ao teste de Português. “Foi uma prova muito longa, tornando-se cansativa para alguns feras, mas bem elaborada e contextualizada. Se comparada a do ano passado, foi mais complexa”, comentou Glauce. “Cada vez mais a exploração de textos confirma uma tendência que vem sendo adotada

nas provas das principais universidades do Estado. Sentimos falta de questões sobre concordância verbal, crase e colocação pronominal”, complementou.

O professor Leidson Macedo gostou dos temas da redação. “Tanto a liberdade quanto o desenvolvimento e a pobreza foram assuntos bastante discutidos durante as aulas. Com certeza os feras não tiveram problema em escrever os textos”, observou. “Apenas não concordamos com o direcionamento que foi dado no tema sobre liberdade, onde pedia para o candidato escrever a introdução admitindo que o ser humano possui livre arbítrio. O estudante não deveria ter sido induzido a pensar de acordo com o comando da questão”.

(...)

A situação que dá origem ao texto acima é bem diferente daquela que originou o texto 1. É que o texto 2 foi publicado, conforme podemos perceber, no dia seguinte ao da prova de Redação. A notícia, agora, refere-se a avaliações relativas a essa prova. O “cenário” é, então, bem diferente. Assim, outros itens lexicais passam a compor a nova encenação: “agrada”, “tranqüilidade”, “boas”, “bem-elaboradas”, “gostou”.

O título do texto já indica a modalização que norteará a enunciação: a *expressiva*. É o que fica explícito na escolha pelo verbo “agradar” no título – “Redação agrada feras da UPE” – e pelo item lexical “tranqüilidade” que dá início ao texto.

Mesmo tendo optado por noticiar um fato positivo – o de a Redação ter agradado os feras –, o jornal atualiza o sensacionalismo criado em torno dessa prova: “Uma das provas que mais causa medo nos feras, a de Redação, apresentou dois temas.” No texto 1, conforme destacamos, o jornal já se referia a essa prova como “a tão temida”, imagem que retorna neste texto, apesar de não ser confirmada pelas falas dos candidatos, nem pelo depoimento do professor que avalia a elaboração dessa prova.

Na opinião de um candidato, “todas as provas foram boas. Na redação, escolhi falar sobre desenvolvimento e pobreza”. O jornal faz referência a outro candidato, mas este só informa o tema escolhido sem expressar qualquer avaliação.

Citando a mesma escola que aparece no texto 1, o jornal continua registrando avaliações positivas, com exceção do julgamento de uma professora relativo ao teste de Português. Nesse julgamento, chama-nos atenção o fato de a professora ter sentido falta, nessa prova, de conteúdos da gramática normativa:

“Cada vez mais a exploração de textos confirma uma tendência que vem sendo adotada nas provas das principais universidades do Estado. Sentimos falta de questões sobre concordância verbal, crase e colocação pronominal”.

Essa opinião confirma o que discutimos na primeira parte de nosso trabalho: a concepção de língua como código pronto norteia a prática de ensino de Português na Escola – pelo menos na da rede particular.

A seguir, o jornal registra a opinião de um professor sobre a prova de Redação:

O professor Leidson Macedo gostou dos temas da redação. “Tanto a liberdade quanto o desenvolvimento e a pobreza foram assuntos bastante discutidos durante as aulas. Com certeza os feras não tiveram problema em escrever os textos”, observou.

Na fala do professor, observamos que bem mais que avaliar as propostas elaboradas pela UPE, sua preocupação é com a face positiva da escola e com a sua própria imagem. Obedecendo às regras de polidez, o professor entrevistado declara que os temas propostos haviam sido bastante trabalhados na sala de aula. Ou seja, protege a face positiva dele mesmo e da escola ao afirmar que esses temas não o surpreenderam. Para alcançar esse efeito, verificamos que o professor associa dois tipos de modalização: a *expressiva* e a *declarativo-representativa*. Enquanto a primeira indica uma opinião, a segunda delimita a posição ocupada pelo locutor na enunciação, ou seja, “recorda” ao interlocutor a posição superior do locutor que reivindica para si a credibilidade da qual julga ser merecedor.

Para consolidar ainda mais a face positiva da escola e a dele próprio, o professor recorre a uma estratégia bem conhecida no discurso publicitário: atacar a face do destinatário que, neste caso, é a UPE. Vejamos:

“Apenas não concordamos com o direcionamento que foi dado no tema sobre liberdade, onde pedia para o candidato escrever a introdução admitindo que o ser humano possui livre arbítrio. O estudante não deveria ter sido induzido a pensar de acordo com o comando da questão.”

Na fala transcrita, verificamos o uso da primeira pessoa – mesmo sendo plural – dando aos enunciados um “tom” mais pessoal, que não é percebido na declaração anterior, cujo foco foi a análise dos temas. Ao mesmo tempo, a primeira pessoa do plural leva-nos a inferir que não só ele como a equipe da escola em enfoque não concorda com “o direcionamento que foi dado no tema sobre liberdade”.

(texto 3) Feras na reta final das federais

Jornal do Commercio – Recife – 10/12/00

Candidatos passam pela prova de fogo, a redação, além de responder questões discursivas de Português. O restante dos testes será feito de acordo com o curso escolhido

Começa hoje e vai até amanhã a etapa final para os feras que estão concorrendo às 5.550 vagas oferecidas pelas universidades Federal e Federal Rural de Pernambuco. O ‘teste de fogo’ da 2ª fase do vestibular 2001 será a tão temida prova de redação. Todos os 30.567 candidatos aprovados terão que fazer o exame, hoje, além de responder duas questões discursivas de Português. (...)

(...) Ao contrário do que ocorria em anos anteriores, os candidatos poderão ficar com a prova de redação até o meio-dia. A professora Patrícia Cylene, do Colégio Boa Viagem, aconselha que o estudante reserve uma hora e meia para a produção do texto. Depois deve passá-lo a limpo na folha de pauta. Assim, o candidato não corre o risco de deter-se tempo demais na redação, deixando os demais testes de lado.

De forma alguma, o fera poderá assinar ou deixar, em qualquer parte da folha de redação, qualquer sinal identificador de autoria da prova. O texto deve ter no mínimo 20 e no máximo 25 linhas, com pelo menos três parágrafos (introdução, desenvolvimento e conclusão). A banca examinadora vai observar aspectos como coerência, argumentatividade, organização, coesão e vocabulário. (...)

Como o texto 1, este que agora começamos a analisar foi publicado antes do início do vestibular: aquele, na véspera do concurso da UPE; este, no dia que iniciou a segunda fase do vestibular das universidades federais de Pernambuco. Portanto, assim como no primeiro texto, as escolhas lexicais contribuem para a dramatização, valor-notícia tão apreciado pelos jornalistas.

Associadas ao item lexical “feras”, temos aqui, já no título, a expressão “reta final”, bem usada em outro discurso: o referente à corrida, à maratona. O tom dramático do título vai ser intensificado pelo *lead*, a chamada *pirâmide invertida*, estratégia à qual os jornalistas recorrem para ressaltar o que há de sensacional no fato. Assim, a expressão “prova de fogo” compõe, nesta parte da notícia – no *lead* –, a imagem de prova de Redação.

Os dêiticos “hoje” e “amanhã” acentuam a iminência do acontecimento. A seguir, dados numéricos – 5.550 vagas e 30.567 candidatos – são responsáveis por delinear a dimensão da “reta final” e da “prova de fogo”, que são a segunda fase do vestibular de responsabilidade da COVEST e a prova de Redação, respectivamente.

As expressões “teste de fogo” e “a tão temida prova de Redação” consolidam a imagem já construída no *lead* e o tom sensacionalista da notícia. Esses recursos até aqui identificados “preparam” a chegada das falas provindas de quem entende do assunto:

“Ao contrário do que ocorria em anos anteriores, os candidatos poderão ficar com a prova de redação até o meio-dia. A professora Patrícia Cylene, do Colégio Boa Viagem, aconselha que o estudante reserve uma hora e meia para a produção do texto. Depois deve passá-lo a limpo na folha de pauta. Assim, o candidato não corre o risco de deter-se tempo demais na redação, deixando os demais testes de lado.”

Observamos, na fala acima transcrita, a *modalização diretiva* da enunciação. Aqui volta a preocupação com o tempo, já expressa no texto 1. É bom lembrar que ambos – textos 1 e 3 – foram publicados no mesmo ano (2000), sendo que o primeiro refere-se ao vestibular da UPE e o segundo, ao vestibular da UFPE/ UFRPE. Isso nos faz ver que, nesse ano, a preocupação com o tempo foi tema dos “conselhos”, das “advertências” (*modalização compromissiva*). A expressão “não corre o risco”, por exemplo, é uma advertência, ou seja, se o candidato não seguir as orientações dadas pela professora, correrá o risco de gastar muito tempo com a redação.

Também verificamos que os conselhos relativos ao tempo não são apenas os mesmos registrados no texto 1 como vêm da mesma professora que “fala” em nome da mesma escola evidenciada no primeiro texto por nós analisado.

Ainda no texto em análise verificamos mais “orientações” para o vestibulando. Desta vez, é o jornal quem as assume. É o que veremos a seguir:

“De forma alguma o fera poderá assinar ou deixar, em qualquer parte da folha de redação, qualquer sinal identificador de autoria da prova. O texto deve ter no mínimo 20 e no máximo 25 linhas, com pelo menos três parágrafos (introdução, desenvolvimento e conclusão). A banca examinadora vai observar aspectos como coerência, argumentatividade, organização, coesão e vocabulário.”

Essas prescrições, contudo, já são do conhecimento dos candidatos, pois, sendo normas do concurso vestibular, constam no manual. Isso nos remete ao que Vizeu (2005) chama de “preocupação didática do jornalista”, uma característica do texto jornalístico decorrente da imagem – intuitiva – do interlocutor. Ou seja, há por parte desse profissional a preocupação em dar ao público leitor o máximo de informações, o que pode, muitas vezes, levá-lo à redundância. Lembra-nos também, conforme Moirand (2002), que há informações arquivadas nas redações das empresas jornalísticas às quais o redator recorre para complementar a notícia. Além disso, vem-nos à lembrança o fato de que essa estratégia discursiva compõe aqui a face positiva do jornal como aquele que domina as informações referentes ao concurso e, prestando um serviço ao público nele envolvido, relembra regras importantes. É a imagem do jornalismo como o protetor do público ao qual presta serviço, uma imagem que compõe o *ethos* jornalístico.

Por outro lado, ao assumir como suas essas “recomendações”, o jornal assimila também o discurso da Escola, prescritivo e ameaçador. No momento, porém, em que resolve advertir o vestibulando sobre o que a banca vai observar em sua redação, o jornal não consegue a mesma clareza expressa na transcrição das normas do concurso, pois “organização” – que aqui supomos ser relativa às idéias – e “vocabulário” compõem o que entendemos como coesão. Isso demonstra que nessas recomendações se misturam duas concepções de texto: uma centrada na forma e outra norteadas pela perspectiva discursiva de texto.

(texto 4) Hora decisiva para feras da Covest

Diário de Pernambuco – 10/12/00

Aprovados na primeira fase enfrentam neste domingo provas das matérias específicas de cada curso

Começa neste domingo a etapa decisiva do Vestibular 2001 das universidades federais de Pernambuco. Para 30.567 feras, é hora de controlar a euforia por causa da aprovação na primeira fase do concurso e colocar o pé no chão. Quem passou pelo peneirão vai precisar de muita calma para enfrentar as provas das matérias específicas de cada curso, com nível de dificuldade maior que na primeira fase. Há disciplinas que se subdividem em até três partes, como Matemática e Física, abrangendo diferentes partes do conteúdo programático. Um bom desempenho nestas matérias pode ser decisivo na hora de garantir uma das 5,5 mil vagas que estão em jogo nos 74 cursos, distribuídos entre as universidades Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

Na reta final, a dica dos professores para os vestibulandos é repassar os pontos principais de cada disciplina e fazer exercícios com questões de concursos anteriores ou considerados do mesmo nível das provas que irão fazer. "Os quesitos não se repetem de um ano para o outro. Mas nos últimos vestibulares a Covest tem mantido o nível de dificuldade e a lógica de algumas questões", comenta o professor de Matemática do Colégio Contato, Carlos Otero.

Considerada o bicho-papão pela maioria dos candidatos, a prova de Português 1 (comum para todos os grupos) requer muita cautela para ser respondida. O teste é composto por dois quesitos discursivos - que em geral tratam de estrutura sintática e valem um ponto cada - mais a temida redação, que vale oito pontos. De acordo com a professora Socorro Borges, do Colégio Boa Viagem, a Covest costuma escolher questões sociais como tema da redação. "Mas o tema é um segredo guardado a sete chaves e não dá para apostar em nenhum assunto específico", pondera. Socorro recomenda ao fera estar bem informado para obter êxito na prova. "Sempre há textos de suporte contendo idéias sobre o tema, ajudando o vestibulando a formar uma opinião sobre o assunto".

Para o candidato José Manoel Martins de Lucena, 18 anos, o sucesso conquistado na fase inicial da Covest não o fez descuidar dos estudos. Mesmo tendo sido o primeiro colocado geral, com média 8,89 para Medicina, ele reforçou as revisões das matérias específicas do seu curso (Biologia, Física e Química). "Procurei não me entusiasmar muito. Estudei mais até que na primeira fase". Segundo Manoel, a redação é o que mais o preocupa. "O suspense em volta do tema deixa muita gente nervosa. Durante o ano, procurei me manter bem informado".

Até agora os textos analisados foram veiculados pelo JC. Este com o qual começamos a trabalhar foi publicado pelo DP. Para nossa surpresa, porém, as escolhas lexicais são bastante semelhantes às do outro jornal em estudo: "Hora decisiva" (no título), "enfrentam" (no *lead*), "etapa decisiva", "reta final", "bicho-papão" (referente à prova de Redação), "a temida redação". Essas escolhas lexicais vão, ao longo do texto, compondo o cenário dramático do dia que antecede o vestibular e, mais especificamente, a imagem da prova de Redação. Também como nos textos 1 e 3, os dados numéricos ajudam a compor a cena: "30.567 feras", "5,5 mil vagas", "74 cursos".

Há, contudo, neste texto um item lexical que não apareceu nos outros: "peneirão", relativo à primeira fase do vestibular elaborado pela COVEST. Essa escolha reforça a idéia de seleção, de competição, e contribui com o "tom" dramático que constitui, conforme já vimos, um valor-notícia.

Também já começa a ficar claro neste texto em análise uma razão de a prova de Redação ter em si mesma um valor-notícia, ou seja, a dramaticidade, o sensacionalismo, necessários para um acontecimento ser noticiado pelo jornal. Observemos os enunciados seguintes:

"De acordo com a professora Socorro Borges, do Colégio Boa Viagem, a Covest costuma escolher questões sociais como tema da redação. 'Mas o

tema é um segredo guardado a sete chaves e não dá para apostar em nenhum assunto específico’, pondera.”

Se recuperarmos enunciados anteriores, ficará mais clara a explicação que estamos buscando. Vejamos:

“Os quesitos não se repetem de um ano para o outro. Mas nos últimos vestibulares a Covest tem mantido o nível de dificuldade e a lógica de algumas questões’, comenta o professor de Matemática do Colégio Contato, Carlos Otero”.

Como pudemos verificar, há “uma lógica” que, segundo o professor, “orienta” a formulação de algumas questões, ou seja, há como os “especialistas” fazerem previsões. Isso, porém, não é possível em relação à prova de Redação, cujo tema “é um segredo guardado a sete chaves”. Assim, o temor referente a essa prova diz respeito a não se saber o que dizer frente a um tema proposto.

Lembrando, porém, que precisa resguardar a face positiva da escola em nome da qual fala e a própria face positiva, a professora retoma a posição de autoridade, característica da *modalização diretiva*, e “recomenda ao fera estar bem informado para obter êxito na prova”. Esse conselho está respaldado no fato de que, segundo a professora, “a Covest costuma escolher questões sociais como tema da redação”. A essa recomendação o jornal acrescenta uma informação dada pela professora em evidência: “Sempre há textos de suporte contendo idéias sobre o tema, ajudando o vestibulando a formar uma opinião sobre o assunto”.

A partir dessas falas – uma registrada em discurso indireto e outra em discurso direto –, começa a delinear-se a concepção que a Escola tem de *informatividade*. Conforme vimos no capítulo 1, esse fator de textualidade, concebido numa perspectiva discursiva, não diz respeito apenas ao conhecimento enciclopédico, ao conhecimento de mundo que o locutor precisa ter para inserir-se em uma cadeia enunciativa, em um “macrotema” (WODAK, 2003b), mas à sua posição frente a esses conhecimentos. Nesse sentido, para produzir um texto do gênero opinião, é preciso que o candidato adote uma posição *responsiva ativa* (BAKHTIN, 1992, 1999), ou seja, que acrescente ao *dado o novo*, a sua contribuição ao diálogo construído em torno de um determinado tema. Para isso, não basta estar bem informado, nem esperar os textos “de suporte”. É preciso que tenha condições de inserir-se na *cadeia enunciativa* que envolve o tema em enfoque.

Por meio da fala do candidato entrevistado – “Durante o ano, procurei me manter bem informado” –, percebemos que a recomendação é acatada. Pelo desempenho desse vestibulando na primeira fase (ele foi o primeiro lugar geral), seu depoimento constitui, nesse contexto, um argumento de autoridade.

(texto 5) Professores elogiam elaboração dos testes

Jornal do Commercio – Recife – 11/12/00

Os candidatos ao vestibular das universidades federais, que ontem iniciaram a segunda fase do concurso, fizeram provas bem elaboradas de Química e História, na avaliação de professores do Colégio Boa Viagem. Os três temas sugeridos para a redação também foi elogiado por indicarem que a UFPE e UFRPE querem universitários bem informados.

(...)

A professora de Redação Patrícia Cylene aprovou os temas social, cultural e filosófico. “Pelo visto, as universidades querem alunos leitores, que saibam interpretar e produzir”, observou.

Assim como o texto 2, este foi publicado depois do primeiro dia do vestibular. Também na mesma direção do texto 2, o cenário aqui não é propício ao drama. Comprovamos isso pela ausência dos itens lexicais que vêm compondo o cenário das notícias que precedem esse concurso e pelo tipo de modalização escolhido. Logo no título, o item lexical “elogiaram” sinaliza que este é o momento de expressar a tranquilidade advinda do sucesso alcançado pelos alunos preparados pelas escolas que têm a palavra.

Mais uma vez, a escola em evidência nos outros textos é ouvida:

Os candidatos ao vestibular das universidades federais, que ontem iniciaram a segunda fase do concurso, fizeram provas bem elaboradas de Química e História, na avaliação do Colégio Boa Viagem.

Assim, recorrendo à *modalização expressiva*, o jornal registra, em discurso indireto, a avaliação da equipe autorizada a pronunciar-se sobre as provas do primeiro dia do vestibular elaborado pela COVEST.

A seguir, o JC, inicialmente citando a fala da professora em forma de discurso indireto, “informa” o julgamento da mesma escola sobre a prova de Redação:

Os três temas sugeridos também foi [sic] elogiado por indicarem que a UFPE e a UFRPE querem universitários bem informados.

Aqui se confirma a concepção de *informatividade* já sinalizada no texto anterior. Segundo a escola consultada, as duas universidades citadas querem alunos “bem informados”. Estar “bem informado” não significa nesse discurso, conforme já sinalizamos, ser capaz de opinar, de acrescentar a própria *resposta* a uma determinada

cadeia enunciativa. Significa apenas, conforme pudemos inferir até agora, ter conhecimentos enciclopédicos.

A fala da professora que representa essa escola – “Pelo visto, as universidades querem alunos leitores, que saibam interpretar e produzir” – acrescenta pouco ao que já foi dito. Na avaliação que, segundo o jornal, a professora fez dos temas – “social, cultural e filosófico” –, a vagueza não nos deixa entender o sentido dessas características. Supomos que houve “cortes” nesse depoimento.

(texto 6) Temas atuais para redação

Diário de Pernambuco – 25/1/02

Assuntos já esperados pelos estudantes e trabalhados nas salas de aula de cursinhos e colégios foram os escolhidos pela comissão organizadora do vestibular para serem os temas da redação deste ano. A Importância da Liberdade de Expressão, a Democracia como Garantia de Igualdade e Respeito e os Limites das Pesquisas Genéticas foram os assuntos colocados em forma de pergunta para que cada aluno escolhesse o seu. Desenhos e frases sobre os três temas também foram apresentados aos alunos para facilitar a elaboração da redação.

Na avaliação dos estudantes, os três temas foram de fácil desenvolvimento. Como o assunto das pesquisas genéticas está em evidência - sendo inclusive motivo de uma telenovela -, o assunto acabou tendo uma maior preferência dos feras. "Assisto muito à novela e acabei lendo sobre isso em revistas e na Internet. Quando olhei na prova esse tema para a redação, não tive dúvidas em escolher", disse Emílio Souza, 19, que tenta uma vaga para Direito.

Para a professora de Português Ana Lúcia de Almeida, o fato das pesquisas genéticas serem o assunto de uma novela ajudou na escolha de muitos candidatos. "Mas tanto o tema da liberdade de expressão quanto o da importância da democracia como garantia de igualdade e respeito são temas bem atuais, também vistos em revistas e na televisão, principalmente nos telejornais", avaliou.

Segundo o presidente da Covest, George Browne, a decisão de colocar três perguntas como tema da redação deste ano ficou a cargo da banca de Português. "O pessoal fica livre para escolher se o tema vai ser atual ou não. Quanto ao fato de serem perguntas, isso também ficou a cargo da banca. Acredito que todos tenham gostado", informou. Desde o ano passado que a redação do Vestibular das federais apresenta três temas como opção ao estudante.

No título deste texto é o jornal que anuncia uma característica dos temas propostos (provavelmente a informação já foi “arquivada”, tanto pelo jornal como pela Escola). A partir daí, inferimos tratar-se de uma notícia publicada em dia posterior à prova de Redação. Neste texto, como nos outros até agora analisados e também veiculados depois da realização dessa prova, percebemos que o noticiável não é o temor e o direcionamento para minimizar esse sentimento, mas a avaliação, principalmente dos temas propostos pelos vestibulares. A modalização é, então, *expressiva*.

Assim como a opinião do professor cuja fala foi registrada no texto 2 – “foram assuntos bastante discutidos durante as aulas” –, neste texto a avaliação positiva referente à prova de Redação diz respeito ao fato de ter correspondido às expectativas dos professores e alunos:

Assuntos já esperados pelos estudantes e trabalhados nas salas de aula de cursinhos e colégios foram os escolhidos pela comissão organizadora do vestibular para serem os temas de redação deste ano.

Vem, então, outra avaliação referente aos temas propostos pela COVEST no ano de 2002. O DP registra uma opinião que diz ser geral: “Na avaliação dos estudantes, os três temas foram de fácil desenvolvimento”. Pelo que enuncia a seguir, depreendemos, porém, que um deles é que realmente atendeu as expectativas dos candidatos:

Como o assunto das pesquisas genéticas está em evidência – sendo inclusive motivo de uma telenovela –, o assunto acabou tendo uma maior preferência dos feras.

Para confirmar o que registrou, o DP transcreve as palavras de um candidato:

“Assisto muito à novela e acabei lendo sobre isso em revistas e na Internet. Quando olhei na prova esse tema para a redação, não tive dúvidas em escolher”.

Na fala do candidato não há alusão alguma à Escola: as informações vieram de revistas e da *Internet*. Ou seja, a relação do candidato com os textos da mídia não foi intermediada pela leitura do professor.

Na mesma direção da justificativa dada pelo jornal quanto à preferência pelo tema referente às pesquisas genéticas, segue a avaliação da professora, registrada, inicialmente, em discurso indireto:

Para a professora de Português Ana Lúcia de Almeida, o fato das (sic) pesquisas genéticas serem o assunto de uma novela ajudou na escolha de muitos candidatos.

Assim como o candidato, a professora não fez referência ao trabalho da Escola. Acredita que a escolha dos vestibulandos decorreu da evidência que a televisão deu ao assunto.

A seguir, confirmando a caracterização relativa aos temas do ano de 2002, o jornal transcreve as palavras da professora, modalizadas expressivamente:

“Mas tanto o tema da liberdade de expressão quanto o da importância da democracia como garantia de igualdade e respeito são temas bem atuais, também vistos em revistas e na televisão, principalmente nos telejornais”.

A Escola permaneceu ausente. Os temas foram trabalhados pela mídia. Observemos que ela se refere às revistas, à televisão e enfatiza os telejornais. A Escola não mediu essa discussão?

A *modalização expressiva* está, na fala da professora, associada à *declarativo-representativa*, que dá ao que é enunciado um “tom” declarativo, categórico, próprio de quem sabe o que diz, está autorizado a dizer e, portanto, merece a credibilidade do interlocutor.

A avaliação do jornal (ver o título), do candidato e da professora nos remete à “hipótese do agenda-setting” (WOLF, 2003), segundo a qual a mídia não estabelece apenas *o que* devemos pensar, mas *como* devemos fazê-lo. “Atuais”, uma caracterização que vem sendo atribuída, nos textos até agora analisados, aos temas é, finalmente, explicada: “atual” é o que está em evidência nos meios de comunicação de massa. É isso que a professora deixa claro em: “também vistos em revistas e na televisão, principalmente nos telejornais”.

Dessa forma, começa a ser melhor delineado o que a Escola entende por “estar bem informado” (ver o texto 4): significa estar atento ao que a mídia evidencia, ao que ela agenda como importante para ser discutido e assimilado. Em outras palavras, os “assuntos já esperados pelos estudantes e trabalhados nas salas de aula de cursinhos e colégios”, são aqueles agendados pelos veículos de mídia. O presidente da COVEST também entende dessa forma: “O pessoal fica livre para escolher se o tema vai ser atual ou não”.

Neste texto em análise, percebemos que não foi associado o nome da professora a escola alguma. Dessa vez, parece que a enfocada foi a própria mídia, já que se devem a ela as propostas temáticas elaboradas pela COVEST e o fato de os candidatos terem informações para desenvolver o tema. Somente no início da notícia o jornal faz referência à Escola.

(texto 7) Candidatos e professores elogiam temas da Redação

Jornal do Commercio – Recife – 25/1/02

Motivo de preocupação para muitos vestibulandos, o tema da redação deste ano agradou por abordar assuntos atuais. Candidata a uma vaga no curso de Direito, Milka Pimentel, 18 anos, disse que não teve dificuldade para escrever sobre genética. “Estava preparada, pois os professores conversaram sobre isso em sala de aula. Antes das provas de hoje (ontem) estava apreensiva, mas agora fiquei tranqüila”, comentou Milka. A estudante também gostou das questões discursivas e do teste de História.

Já André Luiz Medeiros, 21, optou por escrever sobre democracia. “Dividi o texto em três partes. Abordei a educação brasileira, a história do País e como a sociedade trata o racismo”, contou o fera, que tenta aprovação para a graduação em Programação Visual.

O professor de redação do Colégio Motivo Manoel Souza elogiou o teste. “A banca está de parabéns, pois os temas foram atuais. Figuras e frases de apoio ajudaram o estudante a direcionar melhor o texto”, observou Manoel. A professora Cleonice Rabelo também elogiou as duas questões discursivas de Português. “O segundo quesito deu oportunidade ao fera que tem um bom domínio vocabular”, ressaltou Cleonice.

Em notícia publicada no mesmo dia da veiculada pelo DP, o JC também edita um texto avaliando os temas de redação propostos pela COVEST. Isso já é sinalizado no título: “Candidatos e professores elogiam temas da Redação”. Destaquemos aqui o significado positivo de “elogiam”, que será reforçado por “agradou”, “tranqüila”, “elogiou” (agora no singular), “parabéns”, “ajudaram”, “deu oportunidade”.

Apesar da avaliação positiva anunciada no título da notícia, o JC a inicia atualizando a imagem negativa dessa prova – “Motivo de preocupação para muitos vestibulandos” – para, em seguida, registrar o julgamento favorável aos temas propostos: “o tema [está mesmo no singular] da redação deste ano agradou por abordar assuntos atuais”.

Também como o DP, o JC recorre ao que Traquina (2005a) chama de “provas auxiliares”, ou seja, ao registro de opiniões de candidatos e de professores. Como no texto anterior, de autoria do DP, o JC começa por transcrever a avaliação de uma candidata:

“Estava preparada, pois os professores conversaram sobre isso em sala de aula. Antes das provas de hoje (ontem) estava apreensiva, mas hoje fiquei tranqüila”.

Observamos que a candidata diz que “os professores conversaram sobre isso na sala de aula”. O julgamento do professor também é positivo pelo mesmo motivo apresentado pela vestibulanda. Vamos conferir:

“A banca está de parabéns, pois os temas foram atuais. Figuras e frases de apoio ajudaram o estudante a direcionar melhor o texto”.

A característica “atual” significa, nesta notícia, o mesmo que foi indicado na veiculada pelo DP: o que está em evidência na mídia.

Quanto à semelhança entre os dois jornais em relação às idéias, lembramos o que Traquina (2005b), adotando a denominação usada por outros teóricos, chama de “tribo jornalística”: um grupo que, exercendo a mesma profissão e tendo tido a mesma formação acadêmica, partilha as mesmas interpretações da realidade. Isso leva esses profissionais a produzirem aquilo que Traquina (2005b) chama de “jornalismo de pacote”, ou seja, coberturas semelhantes de um mesmo evento, principalmente quando se trata de acontecimentos previsíveis. Vejamos se essa “aproximação” entre as formas de interpretar a realidade vai ocorrer com outros textos.

(texto 8) Fera da UPE enfrenta Redação amanhã

Jornal do Commercio – Recife – 30/11/02

Começa amanhã e vai até a terça-feira mais uma maratona de provas para os feras, com o vestibular da Universidade de Pernambuco (UPE). Uma das mais ‘temidas’ provas é a de Redação, que será realizada neste domingo, com os testes de Português e Língua Estrangeira. Tranquilidade, portanto, é fundamental para que as idéias surjam e se transformem em um bom texto.

A professora do Colégio NAP Betânia Ferreira sugere que o candidato, ao receber a prova de redação, leia com bastante atenção o que a banca examinadora pede. “Observe atentamente o que diz o enunciado. Antes de começar a redigir, pare um pouco, por uns 5 ou 10 minutos, para organizar o pensamento”, ressalta Betânia, que também ensina no cursinho UTL.

Ela aconselha que o fera inicie logo pela redação. “Pois além de escrever o texto, o vestibulando terá que responder 20 questões de Português e 20 de Língua Estrangeira. Como tradicionalmente o teste de Português é extenso, é preciso dosar bem o tempo para cada prova”, explica Betânia. A professora recomenda que se gaste entre 1h40 e no máximo, duas horas com a redação.

O texto deve ter, conforme está no manual do concurso, entre 20 e 30 linhas. É importante que a redação esteja estruturada em introdução, desenvolvimento (que pode ter dois parágrafos) e conclusão. O candidato não pode, de maneira nenhuma, deixar qualquer sinal identificador na folha da redação, sob pena de ser eliminado do concurso.

“É possível que a banca apresente mais de um tema para que o candidato escolha um deles, como ocorreu no ano passado”, explica Betânia. Sem querer arriscar palpite sobre os possíveis temas, a professora destaca o sentimento de esperança pelo qual para os brasileiros estão passando com o novo governo e a violência internacional, com os diversos conflitos políticos e religiosos e o desrespeito aos direitos humanos.

Candidato ao segundo curso mais concorrido da UPE, Administração, Rafael de Moraes Viana, 18 anos, aluno do Colégio NAP, diz que se sente preparado para ‘enfrentar’ a redação. “Espero não ter dificuldade, pois tive uma boa preparação durante este ano. Só tenho receio em relação às outras provas porque normalmente não são bem elaboradas”, conta Rafael.

Como mais uma vez se trata de uma notícia publicada em dia que antecede o vestibular, o JC atualiza itens lexicais já destacados por nós na análise dos textos anteriores a este: “fera”, “enfrenta”, “maratona de provas”, “temida” (“uma das mais ‘temidas’ provas é a de Redação”).

Essa estratégia discursiva é, conforme já notificamos, decorrente do fato de a dramatização ser, de acordo com Traquina (2005b), um valor-notícia de construção. Assim, focar aspectos emocionais também contribui para transformar um acontecimento em notícia, principalmente quando se trata de um fato previsível, como o vestibular.

Dramatizado o acontecimento, é o JC que começa a “aconselhar”: “Tranquilidade, portanto, é fundamental para que as idéias surjam e se transformem em um bom texto.” Chega, então, o momento de dar a palavra a uma professora que, como nos textos anteriormente analisados neste trabalho, representa uma escola da rede particular de ensino. Marcada pela *modalização diretiva*, bastante previsível no contexto em que se insere esta notícia, temos o registro da palavra de uma autoridade no assunto:

“Observe atentamente o que diz o enunciado. Antes de começar a redigir, pare um pouco, por uns 5 ou 10 minutos, para organizar o pensamento”.

A recomendação seguinte retoma a preocupação com o tempo – “Ela aconselha que o fera inicie logo pela redação” –, repetindo uma orientação já registrada em textos anteriores. O JC reassume, agora, a posição de orientador, registrando, mais uma vez, informações já conhecidas (arquivadas): o número de linhas que deve ter o texto, como ele deve ser estruturado (introdução, desenvolvimento – que pode ter dois parágrafos – e conclusão), e a proibição quanto à identificação do candidato na prova.

Volta, em seguida, a dar a palavra à professora em evidência:

“É possível que a banca apresente mais de um tema para que o candidato escolha um deles, como ocorreu no ano passado”.

Bastante cauteloso em relação à face positiva da professora, o jornal, assim como ela o fez com o modalizador “é possível”, recorre à expressão “sem querer arriscar” para registrar as sugestões dela. Observamos que os “palpites” dados pela professora, que não quer “arriscar” previsões acerca dos temas, referem-se a fatos, na época, evidenciados pela mídia. Isso corrobora uma das teses que estamos construindo: a de que os assuntos agendados pelos meios de comunicação de massa são tidos pelos professores como prováveis temas da Redação do vestibular.

Apesar de não ter ainda recorrido à palavra de vestibulandos em notícias que precedem o vestibular, o JC dá, neste texto, a palavra a um deles, mas registra também a escola em que foi preparado e o curso ao qual se candidatou:

Candidato ao segundo curso mais concorrido da UPE, Administração, Rafael de Moraes Viana, 18 anos, aluno do Colégio NAP, diz que se sente preparado para ‘enfrentar’ a redação. “Espero não ter dificuldade, pois tive uma boa preparação durante este ano. Só tenho receio em relação às outras provas porque normalmente não são bem elaboradas”, conta Rafael.

Aqui começa a ficar mais clara a intenção publicitária dessas notícias – outra tese que estamos construindo. Além de “lembrar” que o curso escolhido pelo estudante é o mais concorrido, o jornal informa a escola em que ele estuda, dados que certamente o autorizam a ameaçar a face da universidade, até então preservada. O temor do candidato não é relativo à possível falta conhecimento, pois a escola citada o preparou para o concurso. Caso não alcance o sucesso desejado, a responsabilidade é da comissão que elabora as provas. Essas “informações” estão prestando que tipo de serviço ao público envolvido nesse exemplo? Parece que se está armando uma “cilada” (MAINGUENEAU, 2001). Quem não estiver atento...

(texto 9) Medicina tem a maior concorrência

Jornal do Commercio – Recife – 01/12/02

Maria Thereza Figueiredo de Freitas, 17 anos, é uma das candidatas ao curso mais concorrido da UPE, Medicina. Para garantir sua vaga, terá que vencer outros 31 colegas. Ela diz que a disputa não a assusta. “Sei que é muita gente para uma vaga só, mas me dediquei e me sinto bem preparada”, garante Maria Thereza.

Colega dela, Ariana Couto, 18, está mais apreensiva em relação à prova de Física, que fará terça-feira. “Tradicionalmente o vestibular da UPE é mais difícil que o da federal. Como não me saí muito bem no teste da primeira fase em Física estudei mais a disciplina durante a semana”, afirma Ariana.

Quanto à prova de redação, tão temida pela maioria dos candidatos, as duas estudantes dizem que estão tranquilas. “Acho que não terei problema com essa prova”, destaca Ariana, que levará uma garrafinha d’água e chocolate para consumir durante os testes. “Não imagino qual será o tema, mas estou tranquila”, explica Maria Thereza.

A Comissão Central do Vestibular permite que os vestibulandos fiquem com a prova de redação até o meio-dia. O teste faz parte da prova de Português, que trará, além da elaboração do texto, 20 questões objetivas (interpretação de texto, gramática e literatura) sendo 12 de múltipla escolha e oito de proposições múltiplas (verdadeiro e falso).

A redação deverá ter de 20 a 30 linhas e não pode apresentar, em hipótese alguma, qualquer assinatura, rubrica ou marcação que identifique o candidato. A banca examinadora observará, entre outros critérios, a adequação ao tema proposto, o esquema de construção (introdução, desenvolvimento e conclusão) e o cumprimento das regras gramaticais.

É importante que o feroz candidato preste atenção no tempo que vai gastar para escrever a redação, uma vez que responderá ainda ao teste de Língua Estrangeira.

“Medicina tem a maior concorrência” é a estratégia à qual o jornal recorre, neste texto, para dramatizar o acontecimento que noticia. Apelando para a emoção de seu locutor, inicia informando que a candidata entrevistada “terá que vencer outros 31 colegas”.

Percorrem o texto palavras que, como vimos até aqui, vêm construindo a representação de vestibular: “vencer”, “disputa” (“Sei que é muita gente para uma vaga só”), “apreensiva”, “difícil”, “temida” (“prova de redação, tão temida”).

As falas das candidatas entrevistadas não consolidam, porém, o “drama” que o jornal vem criando (valor-notícia) em torno da prova de Redação: a primeira afirma estar segura e sentir-se preparada; a segunda teme a prova de Física. Ambas declaram estar “tranquilas” quanto ao texto que terão de produzir.

Para reconstruir o “tom” dramático, tido como necessário para transformar um evento em notícia, o JC atualiza conhecidas (“arquivadas”) prescrições sobre a prova de Redação:

A redação deverá ter de 20 a 30 linhas e não pode apresentar, em hipótese alguma, qualquer assinatura, rubrica ou marcação que identifique o candidato. A banca examinadora observará, entre outros critérios, a adequação ao tema proposto, o esquema de construção (introdução, desenvolvimento e conclusão) e o cumprimento das regras gramaticais.

Além disso, o JC retoma a preocupação com o tempo, dado que certamente já “arquivou” também. Vamos observar:

É importante que o fera preste atenção no tempo que vai gastar para escrever a redação, uma vez que responderá ainda ao teste de Língua Estrangeira.

Essa recomendação, na qual se percebe a modalização *expressiva* (“é importante”), *diretiva* (“que o fera preste atenção no tempo que vai gastar para escrever a redação”) e *compromissiva* (“uma vez que responderá ainda ao teste de Língua Estrangeira”), já havia sido veiculada pelo próprio JC na notícia anterior (texto 8), publicada um dia antes da veiculação desta que acabamos de analisar.

Começamos a perceber que não se trata apenas de um mesmo discurso, mas de um mesmo “arcabouço” textual. Estamos, então, lendo praticamente dois textos que se repetem: um que precede o vestibular; outro que veicula opiniões sobre a prova de Redação. E ainda estamos em 2002.

(texto 10) Provas consideradas de bom nível, mas cansativas

Jornal do Commercio – Recife – 02/12/02

Apesar de terem sido elogiadas, as provas do primeiro dia do Vestibular 2003 da Universidade de Pernambuco (UPE) foram consideradas cansativas pelos professores devido à grande quantidade de textos contidos nas questões. Só em Português havia 17. “Embora a elaboração da prova seja de qualidade incontestável, a UPE mais uma vez sobrecarregou nos textos, dificultando a resolução das questões”, criticou Betânia Ferreira, professora de Português, Gramática e Redação do Núcleo de Ação Pedagógica (NAP).

Na opinião de Betânia, os temas deste ano da Redação foram bastante pertinentes, sobretudo o referente à belicosidade humana associada à religiosidade. “A UPE vem tomando uma atitude bastante coerente ao respaldar os temas com textos, dando um direcionamento às idéias dos feras”, afirmou a professora. Betânia acredita que, por ser atual, os vestibulandos tenham preferido esse tema em vez da segunda proposta da comissão do vestibular, que teve como título “O homem é o registro histórico do tempo.”

Na prova de Português, a grande novidade foi a utilização de um mesmo texto para respaldar questões gramaticais, de compreensão de texto e de Literatura. “As questões literárias, entretanto, foram elaboradas num nível muito acima do de um estudante de Ensino Médio. Foi uma prova para universitário estudante de Letras”, afirmou Jorge Alves, professor de Literatura do NAP.

(...)

Conforme temos observado até aqui, em dias que seguem a aplicação da prova de Redação, o jornal publica as opiniões sobre ela. No título deste texto, porém, o JC ameaça a face positiva da UPE, sinalizando uma avaliação negativa a respeito das provas aplicadas no primeiro dia do vestibular dessa universidade.

Essa estratégia discursiva faz parte, conforme já comentamos, da construção da notícia, ou seja, a dramatização – um valor-notícia –, que implica também reforçar aspectos críticos, negativos e ameaçadores da face do poder público. Isso consolida a representação que a sociedade tem do jornal: a de que ele é um guardião dos direitos do

cidadão. Em outras palavras, ao ameaçar a face de outrem, protege-se a própria face ou a de alguém envolvido na interlocução. Dessa forma, consolida-se a posição de autoridade de quem fala, o *ethos* do locutor.

O jornal atribui aos professores de maneira geral a autoria da crítica e, para torná-la mais verdadeira, recorre a “provas auxiliares” (TRAQUINA, 2005a) que, neste caso, constitui a citação, registrada em discurso direto, da opinião de dois professores.

Chama-nos atenção, mais uma vez, o fato de o jornal não só divulgar o nome dos docentes entrevistados como também o da instituição de ensino em que eles trabalham. Neste texto, os dois professores entrevistados representam a mesma escola que, inclusive, já foi ouvida no dia 30 de novembro de 2002, mesmo ano de publicação do texto em análise.

A observação desse fato contribui para consolidar uma das teses que estamos construindo e que também foi constatada por Fairclough (2001): trata-se de um discurso híbrido, pois é, ao mesmo tempo, jornalístico e publicitário. Essa hibridização, porém, garante maior credibilidade, dissimula a “cilada” (MAINGUENEAU, 2001) e torna mais eficaz a publicidade. No início do texto, quando o jornal atribui aos professores de modo geral a crítica às provas, o leitor é levado a crer que essa é, conforme notificamos, uma opinião da maioria. Isso é comprovado pela avaliação de dois professores. Essa estratégia, como nos diz Maingueneau (2001, p.141), é própria da *encenação* cujo objetivo é criar um efeito de autenticidade, garantia da eficácia do discurso.

Na fala da professora, observamos a preocupação com a “atenuação” da crítica, ou seja, com a face positiva da instituição à qual se refere e, conseqüentemente, com a própria face positiva: “Embora a elaboração da prova seja de qualidade incontestável...”. O operador argumentativo “embora”, associado aqui ao elogio, já anuncia ao interlocutor que há algo de errado com a prova em questão, mas “suaviza” a crítica, uma vez que enfoca um aspecto positivo.

A opinião da professora quanto aos temas da Redação é, contudo, positiva. Segundo ela, esses temas “foram bastante pertinentes”. Destaca, porém, o “referente à belicosidade humana associada à religiosidade”. E, na justificativa, declara ser esse um tema “atual”. Dessa forma, atualiza uma noção que temos observado nos textos anteriormente analisados: a de atualidade. Conforme já registramos, tema “atual” é aquele que contempla os assuntos agendados pela mídia. Embora a professora não caracterize o segundo tema proposto pela UPE – “O homem é o registro histórico do

tempo” –, inferimos que não o considera como “atual”, pois, segundo seu depoimento, acredita que os candidatos tenham optado pelo primeiro.

Já na opinião do professor entrevistado, “as questões literárias (...) foram elaboradas num nível muito acima do de um estudante de Ensino Médio”. Essa avaliação, conforme podemos perceber, preserva a sua face positiva na medida em que atribui à UPE a responsabilidade pelo possível insucesso de seus alunos. Por isso, seu julgamento constitui também uma ameaça à face positiva dessa universidade, uma estratégia de proteção da própria face.

(texto 11) Depoimentos

Diário de Pernambuco – 2/12/02

"Esta é a terceira vez que faço vestibular. Gostei dos temas da Redação e escolhi o texto de Drummond porque estou mais por dentro deste assunto"**(Daniel Alves, 22, vestibulando de Administração)**

"É primeira vez que faço vestibular na UPE. Gostei bastante das provas de Redação e Espanhol. Mas tinha mais Literatura do que Português. Agora, é esperar para ver" **(Cláudia Cristina Cabral, 20, candidata a uma vaga em Administração).**

"Daria nota 7 à elaboração da prova. Na Redação, falei sobre Osama Bin Laden e os atentados de 11 de setembro de 2001 aos Estados Unidos. Mas não gostei muito das questões de literatura" **(Alyne Verçosa, 19, fera de Educação Física).**

"Gostei das provas, mas achei que os textos complementares estavam muito longos. Amanhã (hoje) vou fazer prova de Biologia e acho que vai ser melhor" **(Maria Alice Faria, 17, candidata a uma vaga em Educação Física)**

O título deste texto nos leva a inferir que não há o que ser noticiado sobre a prova de Redação do vestibular. Conforme podemos observar, foi publicado no mesmo dia do texto 10, sendo que este é de autoria do DP. Há, porém, um depoimento que nos ajuda a consolidar o que acima afirmamos sobre o que significa tema “atual”: “Na Redação, falei sobre Osama Bin Laden e os atentados de 11 de setembro aos Estados Unidos”. Esse assunto ainda está na agenda da mídia, sendo, portanto, atual.

Os outros depoimentos – inclusive esse que acabamos de transcrever – constituem mais impressões do que avaliações sobre as provas. Por isso, repete-se a primeira pessoa do singular em “gostei”, “não gostei”, associada ao operador argumentativo “mas”, que sinaliza as restrições feitas pelos candidatos a determinadas provas.

Chama-nos, porém, atenção o fato de apenas dois candidatos entrevistados terem justificado o julgamento que fizeram das provas: o primeiro – “porque estou mais por dentro do assunto” – e a última – “mas achei que os textos complementares estavam muito longos”.

Esperemos outros depoimentos nos próximos textos para confirmarmos uma hipótese que ora começa a ser considerada: a de que, na verdade, não interessa ao jornal o que eles têm a dizer. Suas falas são registradas para compor a “encenação” e “criar o efeito de autenticidade” (MAINGUENEAU, 2001) pretendido pelo jornal.

(texto 12) Depoimentos

Diário de Pernambuco – 9/12/02

"Fiquei meio nervoso no início da prova, mas na hora, via que estava tudo dentro do esperado. Escolhi como tema da redação a defesa da escola para se tirar crianças da rua. Na prova de História, caiu muito Brasil e atualidades, que eu adoro" (**Felipe Travassos, 18, fera em Programação Visual**).

"A prova foi bem legal e os três temas da redação estavam ótimos. Escolhi escrever sobre política, sobre a vitória de Lula e as conseqüências disso para o País. A prova de Química estava mais ou menos fácil. Me dei bem na primeira fase e tenho certeza que vou passar" (**Rogéria Herculano, 17, fera em Química**).

Listão sem data certa

É cedo para se falar em listão, diz o presidente da Covest, professor Armando Cavalcanti. Quando o assunto é a data em que sairá a tão esperada lista de aprovados, ele é cauteloso. "Podemos dizer que, historicamente, levamos 10 dias para divulgar o listão. Mas não estou afirmando que vamos entregá-lo neste prazo", enfatizou.

As provas de Redação são o maior determinante nesta questão. São quase 33 mil dissertações para cerca de 100 corretores num trabalho realizado em regime de revezamento e plantão, iniciado ontem mesmo, logo após o final das provas. A correção começou ontem mesmo e deve continuar por toda a semana, em paralelo à leitura dos cartões de resposta. Já a Universidade de Pernambuco (UPE) deverá anunciar hoje qual a data de seu listão, prometido para depois de encerradas as provas da Covest.

O vestibular ofereceu três temas para a Redação, baseados em frases ditas por especialistas e ligados à realidade social. Todos foram elogiados pelos candidatos: "Há três soluções para o drama da infância perdida na rua: escola, escola, escola"; "o voto não tem preço, tem conseqüência"; e "Existem milhões de brasileiros abaixo da linha da pobreza".

Também a partir do título deste texto prevemos tratar-se de depoimentos de candidatos, pois, quando são feitas avaliações por professores, estas têm sido contempladas no título ou no *lead*.

Neste texto, assim como no anterior, vemos o registro das emoções dos candidatos, quando avaliam as provas. Também percebemos que o objeto das avaliações é a prova de Redação, especificamente o tema.

O primeiro entrevistado afirma que o tema "estava dentro do esperado". "Esperado" refere-se, conforme temos observado, ao que vem sendo veiculado pelos meios de comunicação de massa, ou seja, ao que vem constituindo a agenda da mídia.

A segunda entrevistada deixa essa idéia mais clara:

"A prova foi bem legal e os três temas estavam ótimos. Escolhi escrever sobre política, sobre a vitória de Lula e as conseqüências disso para o País."

Verificamos que a candidata escreveu sobre um assunto bastante evidenciado pela mídia, já que 2002 foi um ano de campanha eleitoral, de eleição.

O título do que se segue – "Listão sem data certa" – dá início a outro assunto: a publicação da lista dos aprovados. Esse tema, sendo apenas da alçada da COVEST, leva o jornal a "ouvir" o presidente dessa comissão. O entrevistado limita-se, então, a depor

sobre o que entende ser de sua responsabilidade: a data da publicação dessa lista. Não tece, pois, qualquer comentário sobre o processo de seleção, sobre as provas.

Segundo relato do jornal, o que torna imprevisível essa publicação são as provas de Redação. E justifica: “São quase 33 mil dissertações para cerca de 100 corretores...”. Não sabemos se a opção por “dissertações” e “corretores” é do jornal ou do presidente da COVEST. Essa escolha é retomada logo a seguir: “A correção começou ontem mesmo...”. Aí está implícita, conforme já assinalamos no capítulo 1, uma concepção de língua, de texto e, conseqüentemente, de informatividade.

Para finalizar a notícia, o jornal registra os três temas propostos pela COVEST, o que permite nos situarmos em relação aos depoimentos dos candidatos entrevistados. Os três temas, conforme depoimento do vestibulando, estavam “dentro do esperado”, ou seja, são previsíveis.

(texto 13) Feras enfrentam amanhã a temida prova de redação

Jornal do Commercio – Recife – 29/11/03

Uma das provas mais temidas do vestibular, a redação, abrirá amanhã o concurso que vai selecionar candidatos para a Universidade de Pernambuco (UPE). Estão inscritos 28.257 feras e a instituição oferece 2.810 vagas. Neste primeiro dia, os vestibulandos também serão submetidos a testes de gramática e língua estrangeira. Os exames começam às 8h, mas os candidatos devem chegar aos locais de prova com uma hora de antecedência.

Calma e concentração são fundamentais na hora de fazer a redação. Patrícia Cylene, professora do Colégio Boa Viagem, observa que a UPE tem por tradição propor temas subjetivos, com enfoque atual. “A boa redação para a UPE deve ser baseada em conteúdo original. O candidato pode citar fatos históricos como exemplo, contextualizando com fatos atuais”, afirma a professora.

Ela também orienta os feras que fujam do lugar-comum na escrita e sejam criativos. “A UPE costuma oferecer textos de apoio à redação, que funcionam como uma motivação para o candidato desenvolver suas idéias. Não se deve aproveitar frases do texto de apoio, isso revela falta de criatividade”, destaca Patrícia Cylene.

O vestibulando deve ficar atento à gramática. No concurso da UPE, 50% da nota da redação corresponde a gramática e os 50% restantes contemplam o conteúdo. “É fundamental escrever com letra legível, coesão e coerência. O candidato deve mostrar clareza nas idéias”, ensina. Patrícia Cylene acrescenta que a linguagem rebuscada deve ser evitada, porque dificulta o entendimento do texto.

Os feras podem escrever a redação com letra cursiva ou de forma (caneta esferográfica na cor azul ou preta), diferenciando bem as letras maiúsculas e minúsculas. O tema proposto deve ser desenvolvido em 20 linhas, no máximo.

Na opinião de Patrícia Cylene, a prova da UPE pode vir com um tema voltado para problemas educacionais ou relacionados a violência e justiça. A temática social não está descartada. “A fome ainda não foi abordada pela instituição nos vestibulares.”

BEM PREPARADO – Ela ressalta que, como os temas são subjetivos, o vestibulando necessita de um conhecimento diversificado: História, Geografia, Filosofia. “Enfim, o candidato deve estar preparado para qualquer proposta apresentada, mostrando domínio de assuntos de ontem e de hoje.”

A redação da UPE equivale à primeira parte da prova de Língua Portuguesa. A avaliação vai de zero a 100 pontos. Será eliminado o vestibulando que não obtiver o mínimo de 20 pontos na redação. A banca examinadora vai analisar domínio das regras gramaticais, coesão do texto, coerência ao relacionar e organizar os argumentos, legibilidade e estética.

(...)

Estamos, agora, no ano de 2003. O texto acima foi veiculado na véspera do vestibular da UPE. Assim, reaparecem escolhas lexicais que compõem o drama, um valor-notícia que os jornais não têm desprezado quando se referem ao vestibular e à prova de Redação do vestibular. Encontram-se, então, na notícia os seguintes itens lexicais: “feras”, “enfrentam”, “temida” (prova de Redação) – esses itens já constam no título –, “selecionar”, “eliminado”.

A notícia inicia dando destaque à prova de Redação – “Uma das provas mais temidas do vestibular, a redação...” – e ressaltando, por meio do registro de dados numéricos, a concorrência: “Estão inscritos 28.257 feras e a instituição oferece 2.810 vagas.”

Preparado o “cenário”, o jornal já pode registrar os “conselhos”: “Calma e concentração são fundamentais na hora de fazer a redação”. Convoca, então, como de costume – pelo menos é isso que temos observado até aqui –, a “prova auxiliar” para reforçar a encenação: “Patrícia Cylene, professora do Colégio Boa Viagem, observa que a UPE tem por tradição propor temas subjetivos, com enfoque atual”.

O assunto das recomendações está, pois, anunciado. A professora a quem o jornal recorreu, associa agora duas características para referir-se aos tipos de tema que a UPE costuma propor: “subjetivos com enfoque atual”. Para entendermos essa caracterização, vejamos o que ela declara:

“A boa redação para a UPE deve ser baseada em conteúdo original. O candidato pode citar fatos históricos como exemplo, contextualizando com fatos atuais”.

Apesar da vagueza, inferimos que a professora entende por subjetivo o texto em que se percebe a opinião do candidato (“conteúdo original”) e por objetivo o já-dito (“fatos históricos” e “fatos atuais”). A recomendação quanto à originalidade continua. Inicialmente é o jornal que relata o conselho dela: “Ela também orienta os feras que fujam do lugar-comum na escrita e sejam criativos”. A seguir, o JC transcreve as palavras da professora:

“A UPE costuma oferecer textos de apoio à redação, que funcionam como uma motivação para o candidato desenvolver suas idéias. Não se deve aproveitar frases do texto de apoio, isso revela falta de criatividade”, destaca Patrícia Cylene.

Nesses enunciados acima transcritos, predominam, como nos anteriores, as modalizações *diretiva* e *compromissiva*, o que nos leva a inferir que, para tornar válidas as orientações, há sempre explicações e advertências que dão a quem orienta o poder, a

autoridade necessária para fazê-lo. Prova disso é que a promessa de castigo é clara no enunciado: “Não se deve aproveitar frases do texto de apoio, isso revela falta de criatividade” (o que implica penalidade). Por outro lado, percebemos que um item lexical aponta a preocupação com a *informatividade*: “criatividade”.

Seguem as orientações. Agora, os “conselhos” versam sobre a obediência às normas gramaticais, a legibilidade, a coesão, a coerência, a clareza (“a linguagem rebuscada deve ser evitada, porque dificulta o entendimento do texto”). Vêm, então, outras “recomendações”: o tipo de letra, o tipo de caneta a ser usada pelo feroz, a necessidade de diferenciar letra maiúscula de letra minúscula, o número de linhas. Todas essas prescrições já são bem conhecidas nossas, uma vez que vêm compondo as notícias que precedem os vestibulares. Conforme Moirand (2002), são informações arquivadas pelo próprio jornal para, eventualmente, complementarem as notícias. E, no caso do vestibular, um evento tão previsível, elas são valiosas, porque, sendo “natural”, nada se tem a dizer sobre ele.

A explicação “porque dificulta o entendimento do texto” traz, contudo, implícita uma advertência, ou seja, caso a letra do candidato não seja legível ou sua linguagem seja rebuscada, não será compreendido o que escreveu. Isso implica penalidades.

Depois de lembradas as normas do concurso, o jornal volta a preocupar-se com o tema, dessa vez buscando previsões. Optando pela *modalização compromissiva*, o jornal registra a opinião da professora:

Na opinião de Patrícia Cylene, a prova da UPE pode vir com um tema voltado para problemas educacionais ou relacionados a violência e justiça. A temática social não está descartada. “A fome ainda não foi abordada pela instituição nos vestibulares.”

Tendo registrado “conselhos” aos quais atribuiu a força de uma declaração e assumido a posição de quem tem a “última palavra”, negando ao interlocutor esse poder (*modalização declarativo-representativa*), o jornal passa a relatar o discurso da professora, inicialmente ainda com um “tom” declarativo-representativo, mas depois marcado pela *modalização diretiva*. Esses enunciados estão precedidos – é importante notificar – pela expressão “bem preparado”, grafada com letras garrafais e em negrito.

Ela ressalta que, como os temas são subjetivos, o vestibulando necessita de um conhecimento diversificado: História, Geografia, Filosofia. “Enfim, o candidato deve estar preparado para qualquer proposta apresentada, mostrando domínio de assuntos de ontem e de hoje”

A preocupação expressa nos enunciados acima refere-se ao conhecimento que o candidato deve ter para desenvolver qualquer tipo de tema, “mostrando domínio dos assuntos de ontem e de hoje”. O enunciado “deve estar preparado para qualquer proposta apresentada” constitui, também, uma advertência (*modalização compromissiva*).

Para finalizar a notícia, o JC registra as normas do concurso relativas à prova de Redação (informações arquivadas, conforme já notificamos), demonstrando uma “preocupação didática” (VIZEU, 2005), fato que contribui para manter o *ethos* jornalístico de protetor do público leitor, de guardião dos direitos dos cidadãos.

(texto 14) Não-específicas dividem opiniões

Diário de Pernambuco – 1/12/03

Os feras enfrentam, hoje, uma novidade importante no Vestibular 2004 da Universidade de Pernambuco. Pela primeira vez em vários anos os candidatos farão provas de matérias não relacionadas diretamente com seus cursos - as chamadas não-específicas. A decisão tem a intenção de valorizar todo o conhecimento que os alunos recebem ao longo do Ensino Médio. As provas realizadas ontem (Português, Redação e Língua Estrangeira) já eram aplicadas tradicionalmente aos candidatos de todos os cursos.

Hoje, todos os feras responderão questões de Geografia, Biologia 1 e 2 e Matemática 1 e 2. Na terça-feira eles enfrentam provas de História, Química e Física. As opiniões são divididas. Enquanto alguns não se importam de realizar novas provas, vários ainda discordam da medida. "Eu não concordo muito com isso. Tudo bem que a gente deve ter conhecimentos gerais sobre outros assuntos, mas não a ponto de fazer uma prova", opinou a candidata Sara Otranto Abrantes, 17 anos, que concorre a uma vaga para Engenharia Mecânica Industrial.

Os candidatos elogiaram a clareza e objetividade das questões de Português e Língua Estrangeira. Os dois temas oferecidos para redação, no entanto, quebraram a cabeça de muitos feras. O primeiro bastante subjetivo, baseado em um texto da filósofa e escritora Marilena Chauí: “O significado do existir e do possuir, tendo por base elementos éticos para o homem contemporâneo”. O segundo tema foi o escolhido por todos os candidatos entrevistados pelo DIÁRIO: “O papel do jovem frente às constantes transformações operadas na sociedade”, com base em um texto publicado na revista Veja.

O título desta notícia – “Não-específicas dividem opiniões” – restringe o público leitor, pois quem não conhece o sentido de “não-específicas” não consegue fazer previsões sobre o conteúdo do texto. Precisa lê-lo.

O sentido desse item lexical é explicado, então, logo no início do texto. Chama-nos, porém, atenção o que diz o jornal sobre a intenção da UPE:

A decisão tem a intenção de valorizar todo o conhecimento que os alunos recebem ao longo do Ensino Médio.

E esse conhecimento não tem valor por si mesmo? Há nesse discurso uma concepção de Educação, de Escola, à qual fizemos referência quando, neste trabalho, estudamos Bourdieu e Passeron (1975). O conhecimento ao qual se faz referência é relativo aos saberes escolares, ao saber sistematizado pela Escola, resultante da seleção de conteúdos.

Retomemos a análise do texto. Segundo informação registrada no título, as opiniões acerca da inserção das não-específicas no vestibular dividem as opiniões. O DP relata que uns vestibulandos não se importam com essa mudança, mas “vários ainda discordam da medida”. Para confirmar a discordância, o jornal registra a opinião de uma candidata. E o que as escolas acham da medida? Qual a posição dos professores sobre o assunto? Essas opiniões o jornal não traz. A polêmica é reduzida. Isso nos lembra o que nos disse Traquina (2005b): a “tribo jornalística” está mais voltada para a cobertura de fatos, não de problemáticas.

Para encerrar o “debate” – na verdade, mais uma estratégia discursiva, mais uma encenação –, o DP “informa” que “os candidatos elogiaram a clareza e objetividade das questões de Português e Língua Estrangeira” e retoma a avaliação referente aos temas que, para ele, “quebraram a cabeça de muitos feras”.

Conforme pudemos observar, na realidade o que “quebrou a cabeça dos feras” foi o primeiro tema, segundo o jornal, “bastante subjetivo”. O outro, de acordo com o DP, foi o escolhido por todos os candidatos por ele entrevistados, o que nos leva a concluir que foi mais fácil. Assim, inferimos que “subjetivo” é o tema não agendado pela mídia. Isso pode ser confirmado a partir do registro seguinte:

O segundo tema foi o escolhido por todos os candidatos entrevistados pelo DIÁRIO: “O papel do jovem frente às constantes transformações operadas na sociedade”, com base em um texto publicado na revista Veja.

“Com base em um texto publicado na revista Veja” é a prova do que temos afirmado sobre a relação existente entre a “facilidade” de os vestibulandos desenvolverem o tema e a agenda dos meios de comunicação de massa. Já registramos isso quando analisamos o texto 6: “Como o assunto das pesquisas genéticas está em evidência – sendo inclusive motivo de uma telenovela –, o assunto acabou tendo uma maior preferência dos feras”. Esperemos os próximos textos para ver se essa relação se confirma.

(texto 15) A hora da decisão das federais

Jornal do Commercio – Recife – 07/12/03

Hoje e amanhã, os candidatos farão provas de disciplinas específicas, de acordo com o curso escolhido. Somente Português e redação serão feitos por todos

O vestibular das federais (UFPE e UFRPE) chega a sua reta final. Hoje e amanhã, 35.848 candidatos participam da segunda fase do concurso. Na disputa, 4.431 vagas estão sendo oferecidas pela UFPE e 1.220 na UFRPE.

Nessa fase, os candidatos farão provas de disciplinas específicas, de acordo com o curso escolhido. Somente o teste de Português, com a redação, é comum a todos os feras. (...)

De todas as avaliações, a mais temida pelos feras é a redação. “Tirei uma boa nota na primeira fase, mas espero me dar bem na redação, pois já é um passo importante”, disse o estudante Georg Anderson, que disputa uma vaga no curso de Ciências Biológicas.

(...)

Estamos diante de mais um texto veiculado antes do início do vestibular. Nem precisa ser um leitor atento para inferir isso a essa altura de nosso trabalho. Basta conferir a atualização dos itens lexicais que preparam o cenário dessas enunciações: “hora da decisão”, “reta final”, “disputa”, “feras”, “temida” (“a mais temida pelos feras é a redação”). Percebemos, também, a presença dos dêiticos “hoje” e “amanhã” que sinalizam a iminência do evento, além dos dados numéricos referentes à quantidade de candidatos – 35.848 – e de vagas – 4.431 (UFPE) e 1.220 (UFRPE).

Para consolidar a representação até então construída acerca da prova de Redação, o jornal recorre à tão previsível “prova auxiliar”, o depoimento de um candidato:

“Tirei uma boa nota na primeira fase, mas espero me dar bem na redação, pois já é um passo importante”, disse o estudante Georg Anderson, que disputa uma vaga no curso de Ciências Biológicas.

Outras escolhas lexicais nos chamam atenção. São as que nomeiam a segunda fase do vestibular elaborado pela COVEST: “hora da decisão” e “reta final”. Esses itens lexicais apareceram em outros textos: “reta final” (texto 3 e 4), “hora decisiva” e “etapa decisiva” (texto 4). Graças a essas expressões, os jornais vêm garantindo que o vestibular se transforme em um acontecimento midiático (TRAQUINA, 2005b).

Dessa vez, porém, para nossa surpresa, o jornal não trouxe as tão esperadas “recomendações”. Esperemo-las no próximo texto que, mesmo sendo de autoria do DP, pode, devido à cumplicidade existente na “tribo jornalística”, registrá-las.

(texto 16) Hora da decisão para fera das federais

Diário de Pernambuco – 7/12/03

Mais de 35 mil candidatos enfrentam segunda fase do Vestibular2004 neste domingo e segunda-feira

Eles já cumpriram parte do caminho, passando pelo Peneirão, mas o verdadeiro desafio começa agora. A partir deste domingo, mais de 35 mil feras fazem a segunda fase do Vestibular 2004 das universidades Federal e Federal Rural de Pernambuco, o maior do Estado. Estão em disputa 5.651 vagas nos 79 cursos de graduação das duas instituições. Neste primeiro dia, os candidatos responderão às provas de Português (com a redação), Química e História, dependendo do grupo do curso escolhido.

A primeira fase, realizada há duas semanas, aprovou 35.848 vestibulandos, aproximadamente 65% do total de 55.357 inscritos no início do processo, que entram agora na reta final da disputa por uma vaga no Ensino Superior. As duas fases têm pesos idênticos no cálculo da nota final. Esta é obtida simplesmente somando-se a metade da nota da primeira fase com a metade da nota da segunda.

A redação, maior fantasma para muitos dos candidatos, é eliminatória. Quem faz a prova deve ficar atento à coerência e à coesão do texto, além da observação de regras gramaticais. Também vale lembrar que não são aceitos a fuga ao tema proposto ou a assinatura ou sinal identificador da autoria da prova.

O principal conselho da Covest para o feroz, porém, é prestar atenção ao local onde fará as provas, já que os candidatos foram redistribuídos nesta segunda fase. A indicação com o prédio e a sala onde ele deverá se apresentar no dia do exame foi divulgada junto com o listão da primeira fase.

Conforme havíamos previsto, a notícia que ora começamos a analisar, publicada pelo DP, está mais “completa” que a anterior, veiculada pelo JC.

Observando o título – “Hora da decisão para feroz das federais” –, quase o mesmo da notícia publicada pelo JC – “Hora da decisão das federais” –, já prevemos tratar-se da véspera da segunda fase do vestibular elaborado pela COVEST.

Vamos, então, conferir as escolhas lexicais: “Hora da decisão”, “feroz”, “enfrentam”, “Peneirão”, “verdadeiro desafio”, “disputa”, “reta final”, “maior fantasma” (a redação), “eliminatória”.

Essas escolhas (serão mesmo “escolhas”?) preparam, conforme já estamos habituados a ver, a “encenação” que legitimará as prescrições a serem apresentadas (dessa vez elas não foram supridas). Essa atualização lexical, como tem ocorrido até agora, não vem sozinha, pois os dados numéricos sempre ajudam a compor o cenário: “35 mil ferozes”, “5.651 vagas nos 79 cursos”, “35.848 vestibulandos” “65% do total de 55.357 inscritos”.

Tecido o drama, vêm as “recomendações”. O primeiro “conselho” – “Quem faz a prova deve ficar atento à coerência e à coesão do texto, além da observação às regras gramaticais” – é dado depois de uma advertência: “A redação, maior fantasma para muitos candidatos, é eliminatória”. Dessa vez, tanto a ameaça de que é eliminatória (*modalização compromissiva*) quanto a ordem (*modalização diretiva*) são assumidas pelo próprio jornal, o DP. Ele já assimilou as prescrições (estão “arquivadas”). Como esse veículo de mídia, conforme sabemos, conta com a fé pública, o que adverte ou aconselha está de acordo com o ritual e, assim, é um discurso autorizado. Além disso, lembrando o que nos disse Traquina (2005a) sobre a linguagem e a estrutura do texto jornalístico, o jornal também entende de normas relativas à “arte de escrever”.

O registro dessas “recomendações” também protege a face positiva do jornal na medida em que elas insinuam a “preocupação didática” do jornalista (VIZEU, 2005, p.153) que se “investe da autoridade de poupar a audiência de pensar” e, por isso, dá detalhes que, na maioria das vezes, já são do conhecimento do público. Em outras palavras, os “conselhos” assumidos pelo jornal contribuem para manter o *ethos* jornalístico, sempre associado à noção de defesa da verdade e de prestação de serviços à sociedade.

À “sugestão” dada ao vestibulando – “ficar atento à coerência e à coesão do texto”, além de “observar as regras gramaticais” – o jornal acrescenta:

Também vale lembrar que não são aceitos a fuga ao tema proposto ou a assinatura ou sinal identificador da autoria da prova.

Nesse último enunciado, observa-se a ameaça de penalidade (“não são aceitos”), uma característica da *modalização compromissiva*. Chama-nos atenção o fato de o jornal não apenas ter assimilado o discurso prescritivo da Escola, mas também ter atualizado o “tom” ameaçador que as prescrições carregam.

A COVEST também se pronuncia (o discurso aqui é indireto):

O principal conselho da Covest para o feroz, porém, é prestar atenção ao local onde fará as provas, já que os candidatos foram redistribuídos nesta segunda fase.

Apesar de não ter sido eleito como elemento para nossa análise, observamos que o operador argumentativo “porém”, usado geralmente para estabelecer uma relação disjuntiva, é aí empregado para indicar que a COVEST não tem sugestões relativas à resolução das provas, o que também faz parte do ritual. Ela – a COVEST –, conforme já vimos observando, não se pronuncia a respeito desse assunto. Adverte, porém, quanto à atenção que o vestibulando deve ter em relação ao local das provas (*modalização compromissiva*).

(texto 17) Redação é aprovada

Diário de Pernambuco – 8/12/03

Ainda vista por muitos como um bicho-papão no Vestibular, a redação de ontem foi elogiada pela maioria dos feros. A Covest divulgou três temas para serem escolhidos: “Juventude Brasileira: Que Perspectiva Alimentar?”, “Qual a Importância do Livro para a Humanidade?” e “O Homem Quer Conquistar o Espaço”. Entre os candidatos entrevistados pela reportagem do DIÁRIO, o que teve mais escolhas foi o segundo.

"Escolhi o tema sobre a juventude porque já vinha esperando. Durante este ano, a imprensa publicou uma boa quantidade de reportagens falando sobre isso", justificou Ronaldo Braga de Queiroz Araújo, 20 anos, que tenta uma vaga no curso de Direito.

A também candidata a Direito Mariz Luiza de Almeida Peixe, 18, achou a redação tão boa que a considera seu trunfo no Vestibular. "Foi a melhor prova que fiz". A redação é eliminatória. Vale oito pontos (as duas questões discursivas valem um ponto cada uma) e elimina candidatos que tirarem menos de 2,5. Os vestibulandos também não podem assinar ou deixar marca de identificação na folha de prova. Segundo a Comissão do Vestibular, a correção das redações deveria começar ontem mesmo. O material de prova dos candidatos de Petrolina estava sendo esperado para ontem à noite ou hoje pela manhã.

Já no título está implícita a informação de que se trata de uma notícia veiculada após o primeiro dia de vestibular, seja da UPE, seja da UFPE/UFRPE. Trata-se, então, de um texto que veicula avaliações, opiniões.

Mesmo assim, ou seja, mesmo em se tratando de momento posterior à aplicação da prova de Redação e estando consciente de que registrará uma avaliação

positiva a respeito dessa prova, o DP atualiza uma representação recorrente sobre a Redação do vestibular: “Ainda vista por muitos como um bicho-papão...”.

Mais uma vez a avaliação relativa a essa prova está centrada nos temas propostos. O jornal informa as propostas da COVEST e, a seguir, declara a preferência dos candidatos entrevistados. Para comprovar o que está afirmando, passa a palavra para um candidato:

"Escolhi o tema sobre a juventude porque já vinha esperando. Durante este ano, a imprensa publicou uma boa quantidade de reportagens falando sobre isso", justificou Ronaldo Braga de Queiroz Araújo, 20 anos, que tenta uma vaga no curso de Direito. (grifo nosso)

Novamente comprovamos a tese que temos defendido até aqui: esperados são os temas em evidência na mídia. Isso está explícito na informação que acima grifamos. Também observamos que o candidato não faz qualquer referência à participação da Escola quanto à expectativa dele; esta se deve a “uma boa quantidade de reportagens” que discorreram sobre o assunto.

A seguir o DP registra o depoimento de uma candidata que apenas expressou impressões pessoais:

A também candidata a Direito Mariz Luiza de Almeida Peixe, 18, achou a redação tão boa que a considera seu trunfo no Vestibular. "Foi a melhor prova que fiz”.

Antes de concluir a notícia, o jornal adota uma estratégia que não tem sido observada nos textos publicados depois do primeiro dia do vestibular: o registro de informações que constituem normas do concurso. Até então, temos verificado que essas ameaças e prescrições são publicadas antes de o vestibular começar.

Depois de relembrar as advertências e recomendações, que certamente vieram para assegurar a autoridade e a face positiva do jornal, ele traz informações da COVEST:

Segundo a Comissão do Vestibular, a correção das redações deveria começar ontem mesmo. O material de prova dos candidatos de Petrolina estava sendo esperado para ontem à noite ou hoje pela manhã.

Mais uma vez a comissão, cautelosamente, não se pronuncia sobre as provas. Chama-nos, novamente, a atenção o item lexical “correção” que, conforme registramos anteriormente, não sabemos se é uma escolha da COVEST ou do próprio jornal.

(texto 18) Tranqüilidade marca o início da 2ª fase da Covest

Jornal do Commercio – Recife – 08/12/03

Ontem, o índice de feras faltosos ficou em 2,73%. Hoje, os candidatos farão testes de Matemática, Física, Português, Geografia, Literatura, Biologia e língua estrangeira

(...)

O nível dos testes de ontem foi considerável razoável pelos feras. “Apenas o tema da redação me chamou atenção, já que vinha me preparando para assuntos mais atuais como as guerras”, afirmou Amanda Raeli, 18 anos, que está tentando uma vaga para o curso de Hotelaria.

(...)

Professores elogiam testes, mas contestam questão de História

Provas bem elaboradas, questões de acordo com o esperado. Assim foi a avaliação dos professores do Colégio Boa Viagem (CBV) para os testes de Português, Química e História realizados ontem. Apenas uma questão de História foi contestada pela equipe do CBV.

(...)

Comum a todos, a prova de Português, incluindo a redação, foi elogiada pela equipe do Boa Viagem. Como vem ocorrendo nos últimos anos, o feroz teve a opção de escolher entre três temas distintos. Dois deles foram apresentados em forma de pergunta. Um foi “Juventude brasileira: Que expectativas alimentar?”. O outro, “Qual a importância do livro para a humanidade?”. Já o terceiro tema foi uma declarativa atual: “O homem quer conquistar o espaço”.

“Foram temas múltiplos e atuais que deram chances para o vestibulando trabalhar bem”, considera a professora de Redação Patrícia Cylene. Já as questões discursivas seguiram o mesmo enfoque apresentado pela Covest no vestibular passado, destaca Glauce Dias, professora de Português. “Foram questões interpretativas que enfatizaram a compreensão do aluno no que se refere à linguagem”, diz Glauce. (...)

Agora é a vez de o JC publicar a opinião de candidatos e professores sobre as provas realizadas no primeiro dia do vestibular organizado pela COVEST. Estamos ainda no mesmo ano: 2003.

O título – “Tranqüilidade marca o início da 2ª fase da Covest” – sinaliza que não há elementos que dêem ao jornal subsídios para dramatizar o que será o assunto da notícia: a avaliação das provas. Isso é o que temos observado nessas notícias que veiculam as opiniões de candidatos e professores.

O depoimento da candidata sinaliza uma decepção:

“Apenas o tema da redação me chamou atenção, já que vinha me preparando para assuntos mais atuais como as guerras”, afirmou Amanda Raeli, 18 anos, que está tentando uma vaga para o curso de Hotelaria. (grifo nosso)

Esse sentimento advém, conforme podemos constatar pela informação acima destacada, do fato de os temas não terem atendido suas expectativas. A decepção da candidata não é, contudo, compartilhada pela professora entrevistada:

“Foram temas múltiplos e atuais que deram chances para o vestibulando trabalhar bem”, considera a professora de Redação Patrícia Cylene.

Segundo a professora, os temas foram “atuais”. Assim, considerando o significado dessa característica como aquilo que está em evidência na mídia, não teria havido surpresas, estaria tudo “de acordo com o esperado”. Por outro lado, não

podemos descartar o fato de ela não poder assumir livremente as suas impressões, pois, além de precisar proteger a própria posição e face positiva, deve preservar a face positiva da instituição em nome da qual está falando. Afinal, tem consciência de que seu depoimento será divulgado por um veículo de mídia.

Não podemos, contudo, discordar da professora, se considerarmos a opinião de um candidato publicada pelo DP no mesmo dia em que foi veiculada esta que ora estamos analisando. Mesmo que a tenhamos destacado acima, vale a pena trazê-la de volta aqui:

"Escolhi o tema sobre a juventude porque já vinha esperando. Durante este ano, a imprensa publicou uma boa quantidade de reportagens falando sobre isso", justificou Ronaldo Braga de Queiroz Araújo, 20 anos, que tenta uma vaga no curso de Direito. (texto 17 - grifo nosso)

Assim, a opinião da professora sobre a atualidade do tema é também a do candidato entrevistado pelo DP, ou seja, o tema é mesmo “atual” uma vez que constou na agenda da mídia durante um tempo suficiente para ser esperado.

(texto 19) Violência foi tema predileto

Diário de Pernambuco – 6/12/04

A comissão organizadora do Vestibular 2005 da UPE ofereceu dois temas para os feras elaborarem a Redação, parte da prova de Português, que é de caráter eliminatório. Os estudantes poderiam escolher entre “O desejo de conhecer e a disposição para o diálogo” e “A intolerância é causadora da violência e das guerras”. Ambas vieram acompanhadas de textos para orientar quem fazia o exame, mas a maioria dos candidatos optou por adotar a segunda proposta.

"Todos os alunos a quem perguntei escolheram o segundo tema. Já era esperada essa abordagem, por ter sido um ano com atentados na Espanha e na Rússia", assinalou o professor de Redação do Colégio Atual Rogério Costa. Mário Sérgio de Carvalho, do Colégio Motivo, tem a mesma opinião do colega. "A tendência de escolha foi pelo segundo tema, que é mais pragmático".

Mesmo em se tratando de uma notícia veiculada depois da aplicação da prova de Redação, o DP, assim como observamos no texto 17, atualiza uma representação negativa referente à prova de Redação: “que é de caráter eliminatório”.

Somente lendo a notícia podemos entender que o título se refere à preferência dos vestibulandos em relação ao segundo tema proposto pela UPE. Essa preferência confirma o que já temos observado: os temas esperados são os agendados pela mídia. Tese que se comprova com o depoimento de um dos professores entrevistados:

"Todos os alunos a quem perguntei escolheram o segundo tema. Já era esperada essa abordagem, por ter sido um ano com atentados na Espanha e na Rússia", assinalou o professor de Redação do Colégio Atual Rogério Costa. (grifo nosso)

Depreendemos da idéia em destaque, no depoimento do professor, que o fato de ter sido 2004 um ano em que ocorreram atentados terroristas na Espanha e na Rússia,

esse assunto ganhou visibilidade na mídia, ou seja, foi agendado. Por isso, inferimos, “já era esperada essa abordagem”.

Quanto ao que declara o outro professor, destacamos a característica atribuída ao tema que até então não havíamos observado:

Mário Sérgio de Carvalho, do Colégio Motivo, tem a mesma opinião do colega. "A tendência de escolha foi pelo segundo tema, que é mais pragmático".

Ao invés de considerar esse tipo de tema – o que advém de assuntos agendados pela mídia – como “atual”, o professor acima citado opta pelo adjetivo “pragmático”. Entendemos que, para ele, o segundo tema proposto pela UPE no ano de 2004 é mais “realista”, “objetivo” (HOUAISS; VILLAR, 2001). Ficaremos atentas a essa nova caracterização.

(texto 20) Conteúdo das provas no 1º dia do exame agradou professores

Jornal do Commercio – Recife – 06/12/04

As provas aplicadas no primeiro dia do vestibular 2005 da Universidade de Pernambuco (UPE) foram consideradas de bom nível por professores. (...)

(...)

A Redação da UPE, que já foi motivo de polêmica em vestibulares do passado, agradou. “Os dois temas oferecidos foram bons, deram aos alunos tranquilidade para desenvolver o texto”, analisou o professor Fernando Ivo, do Colégio Boa Viagem (CBV). Ele acredita que o de tom mais objetivo (A intolerância é causadora da violência e da guerra) deve ter sido a opção da maioria dos estudantes, por ser atual.

A professora Glauce Dias, também do CBV, considerou a prova de Português muito boa. “Mediu o conhecimento lingüístico e a compreensão do aluno como leitor”, observou. As questões de Literatura, segundo ela, exploraram autores nordestinos, dando ênfase também aos clássicos, como Machado de Assis e Gregório de Matos.

(...)

Neste texto, temos uma notícia do JC a respeito da mesma prova de Redação já comentada no texto 19 pelo DP, uma vez que estamos no mesmo dia, mês e ano: 6 de dezembro de 2004.

O título do texto indica serem positivas as opiniões que, conforme anunciado, são apenas de professores, ambos representantes de uma mesma instituição de ensino que, aliás, foi “ouvida” pelo JC também em anos anteriores.

Para o professor entrevistado, o tema “de tom mais objetivo (A intolerância é causadora da violência e da guerra) deve ter sido a opção da maioria dos estudantes, por ser atual.” A opinião desse professor é semelhante à dos outros dois entrevistados pelo DP (texto 19). Os três supõem que o segundo tema tenha sido a escolha dos candidatos. Este último, porém, atualiza uma caracterização bem conhecida nossa: “atual”. Também

como um dos professores entrevistados pelo DP, o professor citado pelo JC associa ao tema em questão outra característica: “objetivo”.

Cumprindo a promessa de que ficaríamos atentas a essa caracterização que apareceu explicitamente no texto 19 e ressurgiu no texto 20, começamos a considerar que atualidade e objetividade se associam no discurso dos professores, quando o assunto é tema de redação do vestibular.

Considerando que atualidade tem sido até aqui entendida como o que está agendado pela mídia, começamos a vislumbrar a possibilidade de também a isso estar associada a noção de objetividade. Esperemos mais dados para confirmar essa outra hipótese.

(texto 21) Professores criticam nível das provas de História e Química

Jornal do Commercio – Recife – 13/12/04

A avaliação do exame de ontem, feita por alguns professores ouvidos pela reportagem, foi de que as provas de História e Química tiveram um nível baixo. Os exames teriam nivelado os candidatos, impedindo que os mais preparados se destacassem daqueles que estudaram menos. Os temas da Redação, no entanto, foram elogiados por tratarem de assuntos ligados à realidade brasileira. Até as 20h, a Covest não havia recebido nenhuma contestação das provas, mas os questionamentos podem ser encaminhados até o início da tarde de hoje.

(...)

Já os temas da Redação foram elogiados. “Os assuntos escolhidos fazem parte do cotidiano brasileiro, que muitos dos candidatos devem ter discutido em sala de aula. Até mesmo o terceiro tema, sobre a importância da pesquisa científica, é de fácil abordagem. Além disso, ficou evidente, mais um ano, que a Covest tem escolhido temas conhecidos dos estudantes”, avaliou a professora Norma Linck, do Colégio Contato.

A prova agora avaliada não é mais a da UPE, mas a da COVEST. Chama-nos atenção o julgamento dos professores em relação às provas de História e Química:

Os exames teriam nivelado os candidatos, impedindo que os mais preparados se destacassem daqueles que estudaram menos.

Os itens lexicais “nivelado” e “destacassem” indicam a concepção de Educação que norteia o trabalho dos especialistas em vestibular: preparar o aluno para que ele se destaque, isto é, para que ele seja o melhor.

Quanto ao que opinam a respeito dos temas de redação, o registro do depoimento da professora é uma “prova auxiliar” do que o jornal declarou, no início do texto, ter sido a opinião geral de “alguns professores ouvidos pela reportagem”.

Transcreveremos a avaliação da professora a fim de destacá-la e melhor analisá-la:

“Os assuntos escolhidos fazem parte do cotidiano brasileiro, que muitos dos candidatos devem ter discutido em sala de aula. Até mesmo o terceiro tema, sobre a importância da pesquisa científica, é de fácil abordagem. Além disso, ficou evidente, mais um ano, que a Covest tem escolhido temas conhecidos dos estudantes”, avaliou a professora Norma Linck, do Colégio Contato.

Fazer “parte do cotidiano brasileiro” e “temas conhecidos dos estudantes”, para nós, significa o que até então vem sendo considerado “atual”. O operador argumentativo “até mesmo” carrega um pressuposto recuperável no contexto: ele indica que este tema foi o menos “fácil”. Nesta notícia, porém, não estão registrados os temas. Vejamos o próximo texto.

(texto 22) Provas são elogiadas

Diário de Pernambuco – 13/12/04

As provas aplicadas no primeiro dia da segunda fase do Vestibular 2005 foram amplamente elogiadas por professores e candidatos. Nenhuma questão foi contestada, tanto nos temas da Redação, quanto nas questões discursivas de Português 1 e de múltipla escolha. Na Redação, os feras puderam escolher entre três temas atuais: a discriminação contra a mulher, o papel da Imprensa e a tecnologia nacional.

Os temas apresentados foram: “Mulheres: persistem, no Brasil, as discriminações?”, “A Imprensa são os olhos da Nação?” e “Sem pesquisa científica, o Brasil fica refém das tecnologias importadas”. Apenas uma questão da prova de Química teria apresentado um erro de digitação, mas nenhum pedido de revisão tinha chegado à Covest até a noite de ontem. “Quem estudou não teve dificuldade. Gostei muito dos temas da Redação porque eles foram muito debatidos no noticiário”, afirmou o estudante Ítalo Felipe dos Santos, 17, candidato a uma vaga no curso de Rádio e TV.

O título da notícia já sinaliza o julgamento positivo em relação às provas aplicadas no primeiro dia do vestibular organizado pela COVEST. Ao contrário do que noticiou o JC, os entrevistados pelo DP não fizeram restrições. Se os ouvidos pelo JC consideraram que as provas haviam “nivelado” os candidatos, ou seja, quem se preparou e quem estava despreparado, a mesma opinião não se repete aqui. Assim se pronunciou o candidato entrevistado pelo DP:

“Quem estudou não teve dificuldade. Gostei muito dos temas da Redação porque eles foram muito debatidos no noticiário”, afirmou o estudante Ítalo Felipe dos Santos, 17, candidato a uma vaga no curso de Rádio e TV.

Conforme podemos comprovar, para o candidato entrevistado, “quem estudou não teve dificuldade”, ou seja, se houve “nivelamento”, esse se deu entre os que estavam preparados. O que nos chama atenção, porém, por ser objeto de nossa investigação, é a justificativa que o candidato apresenta para o fato de ter gostado muito dos temas da Redação: “eles foram muito debatidos no noticiário”. Esse é mais um dado para que nossa tese se confirme: quando os assuntos contemplados pelos temas estão em evidência na mídia, os candidatos julgam ter alcançado sucesso.

(texto 23) Redação ainda é bicho-papão para os feras

Jornal do Commercio – Recife 03/12/05

Escrever é um desafio que preocupa milhares de candidatos, mas a prova representa pontos importantes na luta por vaga na universidade

A vestibulanda Karen Reis de Menezes, 18 anos, candidata ao curso de odontologia da Universidade de Pernambuco (UPE), diz que a prova de redação, que fará amanhã, é a que mais a preocupa. Assim como ela, milhares de feras também sentem um frio na espinha quando lembram que terão que escrever um texto. Mas não adianta correr: a prova representa pontuação importante para conquistar o tão desejado ingresso na universidade pública.

A nota da redação vale de zero a 100 pontos. Será automaticamente eliminado do concurso o vestibulando que não obtiver pelo menos 20 pontos nessa prova. Levará nota zero o candidato que identificar a folha de redação por meio de assinatura, rubrica ou qualquer outro sinal. Também quem fugir ao tema proposto ou deixar a folha em branco. A banca levará em conta, na hora da correção, entre outros critérios, o uso correto da língua portuguesa e a organização das idéias.

“É importante escrever o texto com letra legível. Isso não quer dizer letra bonita, mas que permita ao corretor entender o que o candidato quis passar”, observa o professor de redação do Colégio NAP Nestor Aciolly. O texto não pode ter rasuras. “O fera deve escrever o texto na folha de rascunho e usando lápis. Depois de concluído é que deverá passar para a folha da redação”, sugere o professor. “Depois de refletir um pouco sobre o tema, as idéias devem ser lançadas no papel. Não apague uma idéia sem que tenha outra para ser substituída”, ensina.

Nestor diz que a UPE costuma apresentar temas subjetivos, o que pode mudar este ano. “Se for solicitado um título, é melhor deixar para colocá-lo por último, depois que a redação estiver pronta. O título é o resumo do texto e deve ser baseado em uma frase nominal”, diz Nestor. O professor destaca, ainda, que os candidatos precisam estar atentos às margens do papel e devem evitar frases longas. É importante ser objetivo, usando períodos curtos. O equilíbrio no tamanho dos parágrafos também precisa ser observado.

Ele recomenda, ainda, que os estudantes não usem a primeira pessoa, uma vez que um texto dissertativo, como pede a UPE, não permite a opinião do autor. “Palavras como lamentavelmente e infelizmente, por exemplo, devem ser evitadas, pois mostram a opinião do escritor. Também não se deve começar os parágrafos com conjunções coordenativas (que, logo, portanto) ou adversativas (mas, porém, contudo, todavia).”

Até o meio-dia de ontem, quase mil estudantes não haviam retirado o cartão de inscrição. Sem o documento, o fera não fará as provas do vestibular da UPE. Haverá plantão, hoje, das 8h às 13h, na reitoria, em Santo Amaro, para entrega do cartão, mediante pagamento de uma taxa de R\$ 10. O trânsito nas imediações dos prédios onde haverá provas será monitorado pela CTTU. Haverá reforço no número de linhas de ônibus, segundo a EMTU.

Com o título da notícia, o JC dá início à construção de um cenário em que um conhecido drama será apresentado: o temor à prova de Redação de mais um vestibular. Agora, o de 2005.

Reaparecem os itens lexicais que já compuseram cenário igual nos textos anteriormente analisados neste trabalho – “bicho-papão”, “feras”, “desafio”, “correção”, “corretor” – e surgem outros – “luta”, “frio na espinha”, “eliminado”, “nota zero”. Palavras e expressões que acentuam um mesmo sentimento: o medo.

No título da matéria, um dêitico nos chama atenção: “ainda”. Entendemos, então, que há muito tempo a prova de Redação é “bicho-papão”, ou que não deveria mais sê-lo. No *lead*, esse dêitico não aparece mais, apenas a forma verbal no presente do indicativo atualiza o discurso do medo, do desafio: “Escrever é um desafio que preocupa milhares de candidatos...”.

Ainda no *lead*, um operador argumentativo nos convoca a fazer inferências: “mas”. Em “... mas a prova representa pontos importantes na luta por vaga na universidade”, o “mas” quer significar que o “desafio” precisa ser enfrentado, pois “a prova representa pontos importantes na luta por vaga na universidade”. Essa idéia se repete de forma explícita já na introdução da notícia: “Mas não adianta correr: a prova representa pontuação importante para conquistar o tão desejado ingresso na universidade pública”.

Está, assim, decifrado o que vem dando ao vestibular o “valor” de “notícia”, a condição de esse evento ser transformado em fato midiático: “o tão desejado ingresso na universidade pública”. É tendo consciência desse desejo dos vestibulandos que os dois jornais em enfoque dramatizam o evento “vestibular”. E o que dá à prova de Redação esse “valor”? Esperemos mais dados para responder essa pergunta.

Um dos componentes da “encenação”, como já nos disse Maingueneau (2001), é a introdução das falas citadas, pois elas criam um efeito de autenticidade. O autor citado refere-se aí ao discurso direto. Pedimos-lhes permissão para entender que também o indireto pode compor essa encenação. Pelo menos é isso que percebemos na introdução do texto que ora analisamos. A presença da candidata, na introdução do texto, contribuiu para compor o drama necessário à transformação do vestibular em uma notícia e mais: em um anúncio publicitário, pois a autoridade convocada adiante falará em nome de uma escola, também da rede privada de ensino.

Registrado o temor da candidata – “a prova de redação, que fará amanhã, é a que mais a preocupa” –, o JC atualiza as informações que constam no manual do candidato (ou no arquivo do jornal). Modaliza, contudo, essas informações de tal maneira, que elas assumem o “tom” desejado – de ameaça – para dar maior força à fala do professor. Optando, então, pela modalização *compromissiva*, aqui claramente expressa, o JC “informa”:

A nota de redação vale de 0 a 100 pontos. Será automaticamente eliminado do concurso o vestibulando que não obtiver pelo menos 20 pontos nessa prova. Levará nota zero o candidato que identificar a folha de redação por meio de assinatura, rubrica ou qualquer outro sinal. Também quem fugir ao tema proposto ou deixar a folha em branco. A banca levará em conta, na hora da correção, entre outros critérios, o uso correto da língua portuguesa e a organização das idéias.

Chama-nos atenção o último enunciado dentre os acima selecionados: “A banca levará em conta, na hora da correção, entre outros critérios, o uso correto da

língua portuguesa e a organização das idéias.” Esse enunciado atualiza o discurso da Escola, a concepção que ela tem de ensino de língua, de escrita.

A partir dessas advertências – que também direcionam o candidato na medida em que fazem ameaças –, o candidato está “pronto” para receber as orientações que lhe serão dadas a fim de livrar-se dos riscos apresentados acima. A primeira dessas orientações enfoca os critérios relativos à legibilidade e à estética, conforme podemos verificar nos seguintes enunciados:

“É importante escrever o texto com letra legível. Isso não quer dizer letra bonita, mas que permita ao corretor entender o que o candidato quis passar”, observa o professor de redação do Colégio NAP Nestor Aciolly. O texto não pode ter rasuras. “O fera deve escrever o texto na folha de rascunho e usando lápis. Depois de concluído é que deverá passar para a folha de redação”, sugere o professor.

Concluídas essas orientações, há uma mudança de enfoque. A preocupação passa a ser, então, com as idéias:

“Depois de refletir um pouco sobre o tema, as idéias devem ser lançadas no papel. Não apague uma idéia sem que tenha outra para ser substituída”.

Registrada essa recomendação, que na verdade é uma advertência, vem agora uma declaração proferida com certa cautela – atentemos para a forma verbal “costuma” e para a locução “pode mudar” –, o que protege a face positiva do professor e da instituição que ele representa e mantém a credibilidade que lhes é conferida pelo público: “Nestor diz que a UPE costuma apresentar temas subjetivos, o que pode mudar este ano”.

A partir daí, o jornal devolve a palavra ao professor, cuja orientação diz respeito ao título:

“Se for solicitado um título, é melhor deixar para colocá-lo por último, depois que a redação estiver pronta. O título é o resumo do texto e deve ser baseado em uma frase nominal.”.

Observamos aí a *modalização diretiva* (“é melhor”) e a *declarativo-representativa*, na medida em que o professor define o que é título (“é o resumo do texto... baseado em uma frase nominal”). Esse tipo de modalização, conforme já discutimos, “lembra” ao interlocutor a face positiva e, portanto, a posição de superioridade do locutor, a quem é dado o poder de definir, representar o objeto a que se refere.

A seguir, é retomada a preocupação com a estética, associada agora à recomendação quanto à extensão dos parágrafos e dos períodos:

O professor destaca, ainda, que os candidatos precisam estar atentos às margens do papel e devem evitar frases longas. É importante ser objetivo, usando períodos curtos. O equilíbrio no tamanho dos parágrafos também precisa ser observado.

Nesses enunciados há a *modalização diretiva*, sinalizada pelos verbos “precisar”, “dever” e pela expressão “é importante”. Nos enunciados a seguir, as recomendações passam a enfatizar a ausência de marcas de autoria (não de sinal identificador do candidato) na redação do vestibulando. A *modalização diretiva* agora é marcada pelas formas verbais “recomenda”, “devem” e “deve”. Observemos:

Ele recomenda, ainda, que os estudantes não usem a primeira pessoa, uma vez que um texto dissertativo, como pede a UPE, não permite a opinião do autor. “Palavras como lamentavelmente e infelizmente, por exemplo, devem ser evitadas, pois mostram a opinião do escritor. Também não se deve começar os parágrafos com conjunções coordenativas (que, logo, portanto) ou adversativas (mas, porém, contudo, todavia)”.

Como em outras orientações, a transcrita acima também é validada por advertências (*modalização compromissiva*) que mantêm preservada a face positiva, ou seja, conforme sinalizamos acima, a posição do locutor na interlocução e tornam aceitáveis os conselhos. É o que podemos ver em “... uma vez que o texto dissertativo, como pede a UPE, não permite a opinião do autor”. Transferindo para a UPE a proibição, observamos que o professor preserva a própria face positiva e a da instituição que representa e ameaça a face positiva da universidade. É como se dissesse que as coerções por ele apresentadas não são suas, mas da UPE. Segundo ele, quem interdita a autoria é a banca; os examinadores é que não admitem que o candidato se revele no texto que deverá produzir (ou reproduzir?). A imagem de interlocutor do texto do candidato é a de censor, a daquele que pune quem se inserir em uma discussão para a qual a banca “corretora” do vestibular não o chamou. Só precisa mostrar que sabe que existe o debate repetindo as idéias de quem está autorizado a participar dele.

Para encerrar a notícia, o jornal reassume a palavra a fim de prestar mais um serviço à comunidade envolvida no evento: informar sobre a necessidade de os candidatos irem até à reitoria da UPE para buscarem o cartão de inscrição e sobre as providências tomadas pela CTTU e pela EMTU a fim de que seja garantida a realização do evento.

(texto 24) Alta abstenção

Diário de Pernambuco – 5/12/05

O primeiro dia de provas da UPE ontem teve a falta de 2.600 candidatos, todos eliminados, o que representou um índice de abstenção de 7,54% do total de 34.471 inscritos no processo seletivo. Foi

considerado um número alto, já que no ano passado essa taxa ficou em 5,43%. O que chama a atenção é que as faltas concentraram-se principalmente nos quatro municípios do interior onde estão sendo aplicadas as provas. O prédio com o maior número de ausências foi a Escola Professor Jerônimo Gueiros, em Garanhuns, onde faltaram 16,35% dos 477 candidatos que fariam os exames no local. No Colégio Dom Bosco, em Petrolina, faltaram 13,17% dos feras.

"Ainda é cedo para analisarmos, mas é possível que essa maior abstenção no interior tenha ocorrido devido às novas opções de cursos em outras instituições por lá, como a Universidade Federal do Vale do São Francisco, a Univasf, em Petrolina", explicou o presidente da Comissão do Vestibular da UPE, Armando Carneiro.

Ontem foi dia de fazer a redação, ainda um grande bicho-papão para muitos vestibulandos. A Comissão apresentou dois temas, cada um com um texto auxiliar, para que os candidatos escolhessem um para desenvolver. Os de ontem foram "O homem e sua interação com a natureza" e "O homem e sua relação com os bens materiais", elogiados pelos vestibulandos em geral. Fizeram a prova em atendimento especial 43 feras, entre candidatos com deficiência física, pacientes em hospitais e vestibulandas em gravidez avançada.

Estamos diante de mais uma notícia veiculada após o vestibular da UPE. O enfoque, conforme observamos no título, é a alta abstenção de candidatos no concurso. Nesse caso, a universidade pronuncia-se. A palavra registrada foi a do presidente da Comissão do Vestibular da UPE, que, protegendo a própria face positiva e a da instituição em nome da qual está falando, adota a *modalização expressiva*: "ainda é cedo", "é possível". Observemos que a pessoa que fala é a primeira do plural.

Conforme temos observado, não há qualquer pronunciamento das comissões responsáveis pelos vestibulares a respeito das provas desse concurso. Este silêncio tem sido constante, pelo menos até este texto.

Vem, então, a notícia sobre a prova de Redação. Mesmo em se tratando de um texto veiculado após a aplicação dessa prova, o jornal atualiza a conhecida imagem, inclusive recuperada no título do texto veiculado dois dias antes deste que estamos analisando: "Ontem foi o dia de fazer a redação, ainda um grande bicho-papão para muitos vestibulandos". Após informar sobre os temas propostos, registra a avaliação dos "vestibulandos em geral". A opinião dos candidatos não reforça, porém, a imagem de "bicho-papão".

(texto 25) Chega hora da decisão para feras das federais

Jornal do Commercio – Recife – 18/12/05

Hoje, 33,9 mil candidatos começam a disputar a 2ª fase do concurso. Redação é desafio

Se ter um vestibulando em casa é motivo de ansiedade, imagine quando são dois feras numa mesma família. É o caso das gêmeas Renata e Roberta Cardoso, 18 anos, que com mais 33.990 candidatos farão, hoje e amanhã, a segunda fase do vestibular das Universidades Federal (UFPE) e Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). A espera para ver se foram ou não aprovadas se estenderá até 2006. Conforme a presidente da Comissão do Vestibular (Covest), Ana Cabral, o listão só será divulgado no início de janeiro.

Candidatas ao curso de licenciatura em desenho e plástica, Renata e Roberta sonham em ingressar na UFPE. "Já estamos na faculdade, mas é particular. Nosso sonho é estudar na Federal, é uma questão de honra. Quem estuda lá atesta que tem capacidade", afirmam. E se somente uma conseguir a vaga? "Não

tem problema. A gente se divide, cada uma vai uma vez”, brincam as estudantes, que não teriam dificuldade em colocar a idéia em prática, pois além de serem muito parecidas, elas gostam de vestir roupas iguais.

A tão temida redação é a primeira tarefa que os feras deverão enfrentar hoje, a partir das 8h. Haverá também provas de português, história e química. (...)

Segunda fase do vestibular organizado pela COVEST: é isso que inferimos já a partir do título, principalmente estando no vigésimo quinto texto. Prova de que a previsibilidade já nos leva a antever o assunto, as escolhas lexicais, a composição de cenário. Vamos conferir.

Reencontramos “hora da decisão” (no título), “disputar”, “desafio”, “listão”, “temida”, “enfrentar”. Itens lexicais tão previsíveis, que chegamos a duvidar, conforme já registramos anteriormente, que sejam realmente escolhas. Começamos a acreditar que são elementos obrigatórios na composição do cenário “vestibular”, que são eles mesmos o valor-notícia.

Deparamo-nos novamente com o dado numérico reforçando a encenação: “33,9 mil”. Duas vezes o JC registra esse dado, sendo que, da segunda vez, aparece “33.990”.

Finalmente um componente novo para o drama: as gêmeas que farão a segunda fase do vestibular. A entrada delas em cena é preparada estrategicamente:

Se ter um vestibulando em casa é motivo de ansiedade, imagine quando são dois feras numa mesma família.

É assim que o jornal cria o suspense necessário para transformar um evento rotineiro, o vestibular, em notícia.

É também a partir desses “personagens” que o JC informa sobre a incerteza e demora do “listão”:

A espera para ver se foram ou não aprovadas se estenderá até 2006. Conforme a presidente da Comissão do Vestibular (Covest), Ana Cabral, o listão só será divulgado no início de janeiro.

Mais uma vez entra em cena um representante de uma das comissões organizadoras do vestibular. Mais uma vez também para informar sobre a publicação da lista dos aprovados. Nada mais.

No texto 23, destacamos o enunciado “o tão desejado ingresso na universidade pública”. Constatamos, naquele momento, que o conhecimento desse desejo seria um dos elementos que garantiria aos jornais o valor-notícia do vestibular. Aqui esse desejo é explicado:

Candidatas ao curso de licenciatura em desenho e plástica, Renata e Roberta sonham em ingressar na UFPE. “Já estamos na faculdade, mas é particular. Nosso sonho é estudar na Federal, é uma questão de honra. Quem estuda lá atesta que tem capacidade”, afirmam .

O desejo de ingressar em uma universidade pública é na verdade um sonho, uma questão de honra, pois “quem estuda lá atesta que tem capacidade”. Eis a representação de que a mídia precisa. Essa imagem também é por si só um valor-notícia. A universidade pública é o pódio, lugar dos vencedores, dos que saíram ilesos da “prova de fogo”; dos que sobreviveram à “reta final”, à “etapa decisiva”, à “maratona”; dos que “enfrentaram” o “desafio”, o “fantasma”, o “bicho-papão”. Esses vencedores “atestam que têm capacidade”.

Após a revelação das gêmeas, candidatas a uma vaga no mesmo curso – o drama é ainda maior –, o JC atualiza um discurso do qual já estávamos sentindo falta: “A tão temida redação é a primeira tarefa que os feras deverão enfrentar hoje, a partir das 8h.” E, como já disse o JC no texto 23, “não adianta correr: a prova representa pontuação importante para conquistar o tão desejado ingresso na universidade pública”.

(texto 26) Feras criticam mudança na redação das federais

Jornal do Commercio – Recife – 19/12/05

Este ano, a organização do vestibular da UFPE e da UFRPE apresentou um único tema, enquanto nos concursos anteriores havia três opções. Hoje, é dia das provas específicas para cada grupo

A principal mudança da 2ª fase do vestibular 2006 das Universidades Federal e Federal Rural de Pernambuco (UFPE e UFRPE) desagradou a maioria dos feras: a redação ofereceu, este ano, apenas um tema. Até o ano passado, os estudantes podiam escolher entre três assuntos. Além da dissertação, foram aplicadas ontem as provas de história, para os candidatos aos cursos de ciências humanas, e de química, para os vestibulandos de saúde e exatas. A maratona de provas termina hoje, com as específicas de cada grupo.

O tema da redação foi “As leis e as normas que o homem cria tolhem sua liberdade? Ou garantem a convivência social?” A candidata ao curso de enfermagem Ataly Lima Durval, 19 anos, não gostou da restrição. “Não foi bom para os feras de saúde”, opinou a jovem.

O estudante Diego Laurentino, 21, que tenta vaga em medicina pela quarta vez, acha que os três temas deveriam ter sido mantidos. “Consegui desenvolver o texto. Mas quem não sabia teve que se virar.”

Segundo a presidente da Comissão de Vestibular (Covest), Ana Cabral, a mudança na redação foi adotada para uniformizar a correção. O formato já foi testado no vestibular para o campus da UFPE em Garanhuns (Agreste), realizado no meio deste ano.

Chegamos a mais uma notícia veiculada após a aplicação da prova de Redação. O título sinaliza que houve mudanças relativas a essa prova no vestibular coordenado pela COVEST. Esse é o valor-notícia que já podemos antecipar.

No *lead*, confirma-se a previsão feita a partir do título, idéia que se repete na introdução da notícia. A seguir vem, como tem ocorrido em muitos outros textos deste *corpus*, a avaliação da “maioria dos feras”: a mudança não foi aprovada. As “provas auxiliares” não foram registradas depois dessa primeira avaliação, como de costume. No lugar delas, outras “notícias”, na verdade, já do conhecimento dos envolvidos no

evento. A presença de um item lexical comum em textos que antecedem o vestibular nos chama atenção: “maratona”. Está deslocado, pois o cenário dele é outro.

Chegam as “provas auxiliares”. O primeiro julgamento vem de uma vestibulanda:

A candidata ao curso de enfermagem Ataly Lima Durval, 19 anos, não gostou da restrição. “Não foi bom para os feras de saúde”, opinou a jovem.

Já o segundo julgamento relativo à prova de Redação vem de um vestibulando:

O estudante Diego Laurentino, 21, que tenta vaga em medicina pela quarta vez, acha que os três temas deveriam ter sido mantidos. “Consegui desenvolver o texto. Mas quem não sabia teve que se virar”.

Nas duas falas, a avaliação é negativa e marcada pela *modalização expressiva*, sinalizada pelo uso da primeira pessoa do singular.

Chama-nos atenção o fato de a vestibulanda entrevistada ter considerado que o tema – “As leis e as normas que o homem cria tolhem sua liberdade? Ou garantem a convivência social?” – “não foi bom para os feras de saúde”. O jornal não lhe pediu justificativa, ou optou por não registrá-la.

Para concluir a notícia, o jornal registra a justificativa da COVEST em relação à mudança:

Segundo a presidente da Comissão de Vestibular (Covest), Ana Cabral, a mudança na redação foi adotada para uniformizar a correção. O formato já foi testado no vestibular para o campus da UFPE em Garanhuns (Agreste), realizado no meio deste ano.

Certamente a presença da presidente da comissão foi convocada para amenizar a ameaça à face da universidade. Afinal, faz parte do *ethos* jornalístico apresentar os dois lados. Não fica claro, porém, o que significa “uniformizar a correção”. A vagueza tem sido mesmo uma característica das ditas “provas auxiliares”. Não são vozes; parecem ecos de uma mesma fala, a de personagens.

(texto 27) Um só tema na redação

Diário de Pernambuco – 19/12/05

A Covest pegou os candidatos de surpresa ontem ao apresentar apenas um tema para a redação deste ano. Os feras precisaram escrever sobre “As leis e as normas que o homem cria tolhem sua liberdade? Ou garantem a convivência social?”, diferente dos últimos anos, quando eram apresentados três temas para que cada um escolhesse o que preferia desenvolver. O tema, de modo geral, agradou os vestibulandos.

"Gostei muito. No meu texto, abordei a questão das leis no Brasil, porque há muitas que ficam no papel e não são praticadas, como a lei contra o racismo", revelou Laíse Gomes Leal Nunes Novaes, que tenta uma vaga no curso de psicologia, na UFPE. "Só não gostei muito da prova de química", disse a candidata, que veio de Floresta, no Sertão do estado, para fazer o vestibular este ano.

"O tema foi um pouco fora do esperado, mas nada assustador", opinou o candidato ao curso de enfermagem José Róbson Pereira Cordeiro, 22. "No meu texto, procurei abordar o darwinismo social que existe hoje e disse que é preciso criar leis e normas para garantir a igualdade a todos", explicou.

A correção das redações, na qual cerca de 90 professores estão envolvidos, assim como a leitura ótica dos cartões de respostas das provas de química e história, começou ontem mesmo.

O DP, na mesma direção do JC, noticia a mudança implementada pelo vestibular da COVEST. É a chamada “consonância” da “tribo jornalística” (TRAQUINA, 2005b). No texto acima, porém, é diferente a avaliação que encontramos nas “provas auxiliares”.

Aqui, o DP informa que, apesar de os candidatos terem sido surpreendidos pela COVEST que só lhes ofereceu um tema, este “de modo geral, agradou os vestibulandos”. A seguir, comprova o que declarou:

“Gostei muito. No meu texto, abordei a questão das leis no Brasil, porque há muitas que ficam no papel e não são praticadas, como a lei contra o racismo”, revelou Laíse Gomes Leal Nunes Novaes, que tenta uma vaga no curso de psicologia, na UFPE.

Menos entusiasmada foi a opinião do candidato em relação ao tema acima transcrito:

"O tema foi um pouco fora do esperado, mas nada assustador", opinou o candidato ao curso de enfermagem José Róbson Pereira Cordeiro, 22. "No meu texto, procurei abordar o darwinismo social que existe hoje e disse que é preciso criar leis e normas para garantir a igualdade a todos", explicou.

Na notícia em análise, a face positiva da COVEST foi protegida. Não foi necessária, então, a palavra de um representante dessa comissão. O jornal conclui, então, a notícia com informações “arquivadas”:

A correção das redações, na qual cerca de 90 professores estão envolvidos, assim como a leitura ótica dos cartões de respostas das provas de química e história, começou ontem mesmo.

(texto 28) Provas da UPE desafiam os feras a partir de hoje
Jornal do Commercio – Recife – 03/12/06

Mais de 35 mil candidatas realizarão os testes, disputando 3.550 vagas em 39 cursos de graduação. Seleção segue amanhã e terça-feira

Depois do peneirão das federais, os feras têm mais um desafio hoje, amanhã e terça-feira, com a realização do vestibular da Universidade de Pernambuco (UPE). São 35.244 candidatos disputando 3.550 vagas em 39 cursos de graduação. (...)

(...)

Além da temida redação, a disputa começa com testes de português e língua estrangeira (inglês, espanhol ou francês). (...)

(...)

Com exceção das redações, as demais provas começarão a ser corrigidas logo após o encerramento do dia de testes. “Deixamos as redações por último, porque não serão corrigidas todas. Somente a dos candidatos que passaram do ponto de corte”, destaca o presidente da comissão. (...)

Outra vez uma notícia “preparatória”. O jornal anuncia mais um vestibular da UPE. Vêm – já prevemos – os itens lexicais pedidos pelo conhecido cenário:

“desafiam”, “feras”, “disputando”, “seleção”, “peneirão”, “desafio”, “temida” (redação), “disputa”, “ponto de corte”. Seguem os também previsíveis dados numéricos: “35 mil candidatos”, “3,550 vagas”, “39 cursos” (esses dados constam no *lead*), “35.244 candidatos” (esse dado, mais detalhado, ou seja com as centenas, as dezenas e as unidades, na introdução da notícia).

Depois de introduzir praticamente repetindo o *lead*, são anunciadas as provas do primeiro dia – informações que, aliás, os envolvidos no evento já têm. Nesse momento, o jornal atualiza a representação da prova de Redação: “Além da temida redação...”.

Mais uma vez, informações sobre a “correção” das redações, momento em que o jornal convoca a presença do presidente da comissão:

“Deixamos as redações por último, porque não serão corrigidas todas. Somente a dos candidatos que passaram do ponto de corte”, destaca o presidente da comissão.

Nada de novo. Tudo “dentro do esperado”.

(texto 29) Professores elogiam temas da redação e bom nível de provas

Jornal do Commercio – Recife – 04/12/06

O desejo de um mundo mais justo e o dilema entre o valor da máquina e do homem foram os temas propostos, ontem, na prova de redação do vestibular da Universidade de Pernambuco. As sugestões agradaram alunos e professores.

“Os dois temas deram oportunidade para um aluno bem-informado demonstrar conhecimento e argumentatividade”, avaliou Rogério Costa, professor de redação do Colégio Atual. Ele acredita que a maioria dos vestibulandos escolheu o desejo de um mundo mais justo. Era um tema previsível, discutido na mídia e trabalhado em sala de aula, explicou.

Elogios também recebeu a prova de literatura. “Contemplou as obras indicadas e, na interpretação do texto literário, abordou o contexto histórico”, observou a professora Rita Rafael, também do Atual. Na sua opinião, a prova não foi fácil. Foi bem-elaborada. O professor Paulo Bispo, do mesmo colégio, avalia que as questões de gramática e interpretação de texto foram mais difíceis do que as do vestibular das universidades federais. “Foi uma prova racional, que exigiu domínio da gramática e do vocabulário”, afirmou.

O título da notícia já anuncia a avaliação dos professores quanto à prova de Redação. Mudam as escolhas lexicais: “elogiam”, “bom nível”, “agradaram”, “deram oportunidade”, “elogios”, “bem-elaborada”.

Após informar os temas propostos pela UPE e declarar que ambos “agradaram alunos e professores”, o jornal convoca as já esperadas “provas auxiliares”. Segundo o professor, “os dois temas deram oportunidade para o aluno bem-informado demonstrar conhecimento e argumentatividade”. Esse julgamento nos remete a uma recomendação que destacamos no texto 4: o fera deve estar bem informado para obter êxito na prova.

Traz também de volta a noção de *informatividade* que a Escola demonstra ter: acúmulo de informações a serem elencadas em um texto.

Tanto nessa avaliação como em outras já observadas, há a *modalização declarativo-representativa*, em que preocupação do locutor é com a preservação da própria face e a da instituição que representa, ou seja, é preciso confirmar que seus alunos alcançaram êxito.

Em “Era um tema previsível, discutido na mídia e trabalhado em sala de aula”, verificamos, mais uma vez, a associação da *modalização expressiva* à *modalização declarativo-representativa*, ou seja, a preocupação com a própria face positiva e a da escola em nome da qual está falando.

Essa opinião também confirma o que temos defendido: tema previsível (atual) é aquele que está em evidência na mídia. E ainda nos leva a fazer outras duas inferências: 1) estar bem informado é estar atento ao que a mídia evidencia; 2) são levados para a sala de aula os assuntos agendados pela mídia.

A seguir, o jornal registra mais elogios: dessa vez, à prova de Literatura. Vem, por fim, o julgamento relativo às questões de gramática e interpretação de texto. Chama-nos atenção o fato de os três avaliadores pertencerem a uma mesma instituição de ensino, também da rede particular.

(texto 30) Professores analisam

Diário de Pernambuco – 4/12/06

A UPE ofereceu dois temas para o candidato desenvolver na redação. O primeiro era "Quem vale mais: o homem ou a máquina? Eis um dilema humano". O segundo foi mais amplo: "O desejo de um mundo mais justo". Para o professor de redação do Colégio Boa Viagem, Marcelo de Andrade, a universidade manteve a linha esperada. "Há pelo menos cinco anos eles trabalham dois temas. Um com caráter objetivo e outro subjetivo".

Para Marcelo, o tema 1 leva os alunos a se questionarem como cidadãos, dentro de uma perspectiva mais humanizada. "Acho que a maioria escolheu o primeiro tema. O segundo exige mais reflexão, um nível maior de abstração, de capacidade criativa por ser mais subjetivo", supôs.

O professor de português do Contato, Galdino José, criticou a prova, segundo ele, um desestímulo às aulas de português. "Só havia uma questão de gramática, um quesito de concordância verbal. O resto era interpretação de texto e lingüística".

Este também é um texto veiculado após a aplicação da prova de Redação. Menos preocupado em preparar o cenário, o jornal vai direto ao assunto. Inicia o texto informando os temas propostos pela UPE. O único comentário que faz é: “O segundo foi mais amplo”.

Convoca em seguida a presença de um professor que representa uma instituição de ensino já anunciada em outros textos do *corpus* deste trabalho.

Para o professor de redação do Colégio Boa Viagem, Marcelo de Andrade, a universidade manteve a linha esperada. "Há pelo menos cinco anos eles trabalham dois temas. Um com caráter objetivo e outro subjetivo".

Além da preocupação com a própria face e a da instituição que representa – o que faz o professor optar pela modalização *declarativo-representativa* – temos de volta a caracterização dos temas de redação propostos pelo vestibular: “objetivo” e “subjetivo”. Explicações, ou pelo menos a tentativa de explicar, encontramos nos comentários que seguem:

Para Marcelo, o tema 1 leva os alunos a se questionarem como cidadãos, dentro de uma perspectiva mais humanizada. "Acho que a maioria escolheu o primeiro tema. O segundo exige mais reflexão, um nível maior de abstração, de capacidade criativa por ser mais subjetivo", supôs.

A partir das considerações do professor, inferimos que ele considera o primeiro tema como “objetivo” e o segundo como “subjetivo”. “Subjetividade” o professor entende ser “reflexão”, “abstração”, “capacidade criativa”. Quanto à objetividade, as explicações não foram claras.

O próximo julgamento diz respeito à prova de Português (que não é a de Redação). Vale a pena observá-lo:

O professor de português do Contato, Galdino José, criticou a prova, segundo ele, um desestímulo às aulas de português. "Só havia uma questão de gramática, um quesito de concordância verbal. O resto era interpretação de texto e lingüística".

Aqui fica clara a concepção de língua, de ensino que o professor tem. Considera que ensinar uma língua é ensinar a gramática – certamente a normativa – dessa língua.

Não podemos também deixar de registrar que continuamos atentas ao fato de que os professores cujas falas foram acima enfatizadas representam escolas da rede particular de ensino. As duas já foram citadas em outros textos anteriormente analisados.

(texto 31) Redação é desafio para candidatos hoje

Jornal do Commercio – Recife – 10/12/06

Um dos maiores desafios para os 30.592 candidatos classificados para a segunda etapa do vestibular das federais é a redação, prova bastante temida pela maioria dos feras. Além de escreverem a dissertação, hoje, todos os estudantes responderão a duas questões discursivas que compõem o teste de português. Haverá também provas de história e química. Candidatos de nove grupos fazem a primeira disciplina e outros de 16 grupos, a segunda.

(...)

Nas provas de hoje, os professores orientam os feras a começarem pela redação e a ficarem atentos ao tempo gasto para redigir o texto. O ideal é que não ultrapasse duas horas. A dissertação deverá ter entre

20 e 25 linhas, com no mínimo três parágrafos, e conter introdução, desenvolvimento e conclusão. Levará nota zero o estudante que fugir totalmente ao tema proposto ou redigir um texto não dissertativo.

Mais um texto que antecede o vestibular. Isso significa o reencontro com itens lexicais que fazem parte, conforme já registramos, de uma mesma e recorrente encenação: “desafio”, “prova bastante temida”, “feras”, “nota zero”. Não é esquecido o registro de um dado numérico: “30.592 candidatos”.

Atualizando a informação referente ao que há além da prova de Redação, o JC traz de volta as orientações relativas ao tempo:

Nas provas de hoje, os professores orientam os feras a começarem pela redação e a ficarem atentos ao tempo gasto para redigir o texto.

Dito isso, são atualizadas informações do “arquivo” – as prescrições já conhecidas pelos candidatos –, lembrando a ameaça que pesa sobre eles:

Levará nota zero o estudante que fugir totalmente ao tema proposto ou redigir um texto não dissertativo.

Permanece a assimetria na relação, das posições. Permanece o autoritarismo, a prescrição, a ameaça. As mesmas preocupações, as mesmas “orientações”. O mesmo arcabouço textual, o mesmo “cenário”, o mesmo discurso, o mesmo texto.

(texto 32) Redação agrada e professores acham provas bem elaboradas

Jornal do Commercio – Recife – 11/12/06

Para surpresa da vestibulanda Mariana Andrade, 16 anos, que disputa uma vaga em engenharia química, o tema da redação do vestibular unificado das universidades federais pedia uma linguagem opinativa. O candidato deveria expor seus pontos de vista a partir da seguinte frase: Basta ter “Escola para todos”? Na avaliação da adolescente, foi uma escolha feliz. “Assim, fica mais difícil fugir ao tema e é mais fácil de escrever”, declara.

O estudante Renan Souza, 17, candidato ao curso de engenharia civil, gostou de todas as provas. “Não estudei muito, mas não me saí mal. Escrever um texto opinativo é mais fácil. Fiquei com nota 4,7 na primeira fase e estou na briga pela vaga”, diz ele.

Mário Sérgio, professor de redação do Colégio Motivo, observa que alguns candidatos podem ter confundido texto opinativo com redação na primeira pessoa. “Sempre orientamos o aluno a dar a visão deles nas redações. O tema contempla o candidato que lê e acompanha as notícias do País”, avalia o professor. Sobre as questões discursivas, a professora de português do Motivo Cleonice Rabelo observa que não houve inovação, mas as propostas são interessantes. “O candidato não teve dificuldades”, crê. (...)

O texto tem início com a avaliação de uma candidata. Revelando sua surpresa mediante a proposta da COVEST – “pedia uma linguagem opinativa” – a vestibulanda julga ter sido essa “uma escolha feliz”. Para garantir a veracidade do discurso indireto, marcado pela *modalização expressiva* (ver a expressão de sentimentos), o JC registra a fala da entrevistada: “Assim fica mais difícil fugir ao tema e é mais fácil de escrever”.

Na mesma direção da candidata, vai a avaliação do vestibulando: “Escrever um texto opinativo é mais fácil.”

Como pudemos perceber, foi preciso a COVEST explicitar que espera dos vestibulandos a expressão da opinião deles. Isso os surpreendeu, pois não tem sido essa a orientação que têm recebido, conforme vimos no capítulo 1 deste trabalho.

Já para o professor, a “mudança” é motivo de preocupação:

Mário Sérgio, professor de redação do Colégio Motivo, observa que alguns candidatos podem ter confundido texto opinativo com redação na primeira pessoa.

Reassumindo, porém, a posição que ocupa na interlocução e a preocupação com as faces positivas – a própria e a da escola que representa –, acrescenta: “Sempre orientamos o aluno a dar a visão dele nas redações.”

A seguir, adotando a *modalização declarativo-representativa*, avalia o tema: “O tema contempla o candidato que lê e acompanha as notícias do País”. Volta a noção de *informatividade* (“bem informado”), a tese que temos defendido: a de que é preciso estar atento ao que a mídia agenda para obter êxito na prova de Redação.

(texto 33) Redação foi elogiada

Diário de Pernambuco – 11/12/06

Preocupação de oito entre dez feras, a redação foi bastante elogiada ontem pelos candidatos no primeiro dia da segunda fase das universidades federais. O tema, “Basta ter ‘escola para todos?’”, foi considerado objetivo e de fácil desenvolvimento pelos professores dos colégios e cursinhos de pré-vestibular. A novidade ficou por conta do enunciado que, ao contrário de anos anteriores, solicitava aos estudantes um texto opinativo e não uma dissertação, praxe dos antigos vestibulares.

Para a candidata Cinara Mariano, de 20 anos, o tema da redação foi de fácil assimilação. “Foi um tema muito legal, todo mundo sabia do que se tratava. Eu escolhi falar sobre as dificuldades do ensino no Brasil”, comenta a estudante, que tenta uma vaga no curso de turismo. Lutando por uma vaga no curso de engenharia de produção, a estudante Gabriela de Melo, 18, também elogiou o formato da redação. “O tema foi melhor que o do ano passado”, diz. O assunto abordado no último vestibular foi As leis e as normas que o homem cria tolhem sua liberdade? Ou garantem a convivência social?

A professora Fernanda Bérnago, do Colégio Contato, acrescenta que o tema em forma de pergunta facilitou a reflexão dos vestibulandos. “O tema único foi acessível a todos e democratizou o conhecimento dos feras. A pergunta foi simples e sobre um assunto comentado pela maioria dos professores de redação em sala de aula”, garante. De acordo com a Comissão do Vestibular (Covest), serão corrigidas 19 mil redações, logo após a leitura óptica dos gabaritos das provas objetivas. Foram mobilizados 45 professores para cumprir a tarefa.

Chegamos ao último texto que compõe o *corpus* deste trabalho. Mais uma notícia que registra avaliações. Ocorre a atualização de itens lexicais pertencentes ao cenário das opiniões: “elogiada”, “fácil”, “legal”, “melhor”, “facilitou”, “acessível”. Nenhuma surpresa. Nada de novo. “Tudo dentro do esperado”.

Mesmo sendo o registro de “amenidades” o objetivo dos textos que veiculam opiniões, o DP atualiza a representação de prova de Redação: “Preocupação de oito

entre dez feras, a redação...”. Complementa, então: “... foi bastante elogiada ontem pelos candidatos no primeiro dia da segunda fase das universidades federais”. Conforme podemos observar, a representação de prova de Redação de vestibular construída pelo jornal não é confirmada pela avaliação dos candidatos.

Adiante, o DP deu a palavra a uma candidata que se pronunciou da seguinte forma:

“Foi um tema muito legal, todo mundo sabia do que se tratava. Eu escolhi falar sobre as dificuldades do ensino no Brasil”.

Consolidando a informação de que os candidatos elogiaram bastante a prova de Redação, o DP transcreveu a fala de outra vestibulanda: “O tema foi melhor que o do ano passado”.

Em direção semelhante segue o depoimento de uma professora:

“O tema único foi acessível a todos e democratizou o conhecimento dos feras. A pergunta foi simples e sobre um assunto comentado pela maioria dos professores em sala de aula”

A partir dessas três opiniões, já podemos perceber que a *modalização expressiva* é bem menos marcada na fala dos professores que na dos vestibulandos. Não vemos, por exemplo, o uso da primeira pessoa nem de expressões que sinalizem emoções. Os professores avaliam, mas está também presente, conforme assinalamos anteriormente, a *modalização declarativo-representativa*, por meio da qual percebemos a preocupação dos docentes com as faces positivas, ou seja, em serem reconhecidos como detentores da fé pública; por isso, os enunciados tendem para a impessoalidade.

Como em outros textos por nós analisados, a conclusão deste traz informações cuja fonte é a COVEST e, como de costume, sobre questões “burocráticas”.

Tendo concluído nossa análise texto a texto, passamos, no próximo item, a reunir nossas constatações por categorias de análise. Esperamos que, assim, conforme registramos anteriormente, possamos ter uma visão global desses textos que compõem o *corpus* de nosso estudo.

5.2. Resultados e discussão por categorias de análise

Para melhor visualizarmos os dados com os quais trabalhamos, vamos discriminá-los de acordo com as categorias por nós selecionadas. Iniciaremos retomando as categorias propostas por Fairclough (2001) em seu modelo tridimensional de análise do discurso. A seguir, retomaremos as categorias que selecionamos a partir dos estudos que fizemos sobre a imprensa.

5.2.1. Vocabulário: escolhas lexicais e metáforas

Em relação às escolhas lexicais, verificamos que os itens se repetem segundo o momento em que os textos são publicados: antes ou depois da prova de Redação. Vamos apresentá-los em grupos, aproximando os itens lexicais de acordo com o sentido que apresentaram nos textos. Iniciemos pelos itens lexicais presentes nas notícias veiculadas antes da prova de Redação:

- disputar, disputa, concorrer, enfrentar, vencer, concorrência, luta, briga;
- selecionar, seleção, listão, peneirão, corretor, eliminado, eliminatória, ponto de corte;
- difícil, (verdadeiro) desafio, temida, prova de fogo, teste de fogo, bicho-papão, maior fantasma;
- hora decisiva, etapa decisiva, maratona.

Vejam agora os itens lexicais que aparecem nos dias posteriores à prova de Redação do vestibular:

- agradar, gostar, adorar, elogiar;
- tranqüilidade, tranqüila;
- boas, bem-elaboradas, parabéns, legal, ótimos, “escolha feliz”, interessante;
- ajudar, dar oportunidade, facilitar, acessível.

A partir da representação da prova de Redação, os jornais em enfoque inferiram a proximidade semântica existente entre essa prova e “fantasma”, “bicho-papão”, “teste de fogo” e “prova de fogo. Ou seja, perceberam, como nos disse Ricoeur (1992), “o parentesco” entre idéias diferentes e recorreram a imagens que nos fizeram ver essa prova “como se fosse” um fantasma, um bicho-papão. Criaram, então, essas metáforas.

Como já registramos acima, as metáforas têm uma estrutura predicativa, ou seja, constituem antes um ato de predicação do que de nomeação e não são o enigma, mas a solução dele (construção de sentidos). Busquemos entender que enigma foi solucionado.

Uma das imagens recorrentes, associadas à prova de Redação, conforme sinalizamos acima, é a de “bicho-papão”. Socorremo-nos de Houaiss e Villar (2001). Encontramos, então, no verbete “papão”, as seguintes acepções:

“S.m.1. monstro imaginário com que se assustam as crianças; ogo 2. Pessoa ou artefato com que se procura meter medo. 3m.q. COMILÃO 4.B infrm. Equipe ou indivíduo habitualmente

vencedor (...) segundo Nasc., mete-se medo às crianças com ele, dizendo que come meninos; (...) SIN/var. bicho-papão, bitu, boitatá...

“Bicho-papão” insere-se, portanto, no discurso que povoa o universo das histórias infantis e assusta, amedronta. É, pois, um item lexical recorrente nesse discurso e, há algum tempo, “transportado” para outro, o jornalístico, como forma para solucionar o enigma. Os jornais em enfoque nos fizeram “ver” a prova de Redação como se fosse um “bicho-papão”. Fizeram-nos, conforme lembra Ricoeur (1992), “sentir” como essa prova preocupa e atemoriza os vestibulandos.

“Bicho-papão”, “fantasma” (“imagem apavorante”, segundo HOUAISS, 2001), “prova de fogo”, “teste de fogo” constituem um feixe de relações que representam a prova de Redação do vestibular no discurso do *Diário de Pernambuco* e do *Jornal do Commercio*. Assim, no discurso jornalístico referente à *Redação de vestibular*, esse exame é representado como assustador, como o que mete medo aos candidatos, como algo que os desafia por ser concebido como “prova/teste de fogo”.

Qual é a fonte dessa imagem? Por que esse exame assusta, apavora, desafia? Nos textos analisados, temos algumas pistas que podem nos conduzir a uma resposta a essas perguntas. Vejamo-las:

- “Mas o tema é um segredo guardado a sete chaves...” (**texto 4**)
- “A correção começou ontem mesmo e deve continuar por toda a semana...” (**texto 12**)
- “Os dois temas oferecidos para redação, no entanto, quebraram a cabeça de muitos feras.” (**texto 14**)
- “A redação (...) é eliminatória.” (**texto 16**)
- “A redação é eliminatória. Vale oito pontos (as duas discursivas valem um ponto cada uma) e elimina candidatos que tirarem menos de 2,5.” (**texto 17**)
- “Segundo a Comissão do Vestibular, a correção das redações deveria começar ontem mesmo.” (**texto 17**)
- “... a Redação, parte da prova de Português, que é de caráter eliminatório.” (**texto 19**)
- “... a prova representa pontos importantes na luta por vaga na universidade” (**texto 23, lead**)
- “Será automaticamente eliminado do concurso o vestibulando que não obtiver pelo menos 20 pontos nessa prova.” (**texto 23**)
- “Levará nota zero o estudante que fugir totalmente ao tema proposto ou redigir um texto não dissertativo.” (**texto 31**)

Por que os vestibulandos temem tanto a prova de Redação? Pelo que podemos ver nos enunciados acima, os candidatos a uma vaga na universidade temem o tema – que pode “quebrar a cabeça” do vestibulando e “é um segredo guardado a sete chaves” –, o “o caráter eliminatório” que essa prova tem e a correção em que será observada a estrutura do texto e a obediência às normas gramaticais. Vimos que a fuga ao tema significa a eliminação do concurso. Além disso, sair-se mal na Redação pode implicar a

reprovação do candidato, pois “... a prova representa pontos importantes na luta por vaga na universidade”, conforme vimos acima. Essa prova é, mais que as outras, uma grande ameaça. Adiante, quando retomarmos os “conselhos” dos jornais e dos professores, poderemos entender melhor o que motivou o surgimento dessas metáforas.

O DP e o JC também representam, por meio de metáforas, o vestibular, principalmente a segunda fase do vestibular da COVEST: “feras”, “hora decisiva”, “etapa decisiva”, “reta final”, “maratona”, “enfrentam”, “disputa”, “peneirão”. Vejamos como elas se encontram nos textos (os grifos são nossos).

- “Feras disputam as 2.750 vagas da UPE amanhã” (**texto 1**, título)
- “Falta pouco para os feras enfrentarem mais um vestibular.” (**texto 1**)
- “Feras na reta final das federais” (**texto 3**, título)
- “Hora decisiva para feras da Covest” (**texto 4**, título)
- “Aprovados na primeira fase enfrentam neste domingo provas...” (**texto 4**, *lead*)
- “Começa neste domingo a etapa decisiva do Vestibular 2001...” (**texto 4**)
- “Quem passou pelo peneirão vai precisar de muita calma para enfrentar as provas das matérias específicas de cada curso, com nível de dificuldade maior que na primeira fase.” (**texto 4**)
- “Na reta final, a dica dos professores para os vestibulandos...” (**texto 4**)
- “Começa amanhã e vai até terça-feira mais uma maratona de provas para os feras...” (**texto 8**)
- “Para garantir sua vaga, terá que vencer outros 31 colegas.” (**texto 9**)
- “Os feras enfrentam, hoje, uma novidade importante...” (**texto 14**)
- “Na terça-feira eles enfrentam provas de História, Química e Física.” (**texto 14**)
- “A hora da decisão das federais” (**texto 15**, título)
- “O vestibular das federais (UFPE e UFRPE) chega a sua reta final.” (**texto 15**)
- “Hora da decisão para as federais” (**texto 16**, título)
- “Mais de 35 mil candidatos enfrentam segunda fase do Vestibular 2004...” (**texto 16**, *lead*)
- Eles já cumpriram parte do caminho, passando pelo Peneirão, mas o verdadeiro desafio começa agora.” (**texto 16**)
- “... que entram agora na reta final da disputa por uma vaga...” (**texto 16**)
- “Chega a hora da decisão para feras das federais” (**texto 25**, título)
- “Hoje, 33,9 mil candidatos começam a disputar a 2ª fase do concurso.” (**texto 25**, *lead*)
- “A maratona de provas termina hoje...” (**texto 26**)
- “Provas da UPE desafiam os feras a partir de hoje” (**texto 28**, título)
- “Depois do peneirão das federais, os feras têm mais um desafio hoje, amanhã e terça-feira...” (**texto 28**)

Essas metáforas relativas ao vestibular constroem uma imagem, uma representação desse concurso: a de que ele constitui uma competição, uma “maratona”. Segundo Houaiss e Villar (2001), “maratona” significa “corrida a pé de cerca de 42 km; atividade longa e intensa”. O concurso vestibular é associado, no discurso do *Diário de Pernambuco* e do *Jornal do Commercio*, à “maratona”, uma imagem que estabelece uma relação com outra prática discursiva, a referente à competição esportiva, um tipo de competição bastante conhecido pelo público leitor de um jornal popular.

Assim, os candidatos não “resolvem” as provas: “enfrentam-nas”. Dessa forma, a segunda etapa do vestibular das federais é a “hora decisiva”, a “etapa decisiva”, o “verdadeiro desafio”, a “prova de fogo” em que, para garantir uma vaga, é preciso “vencer” colegas.

Em relação ao item lexical “prova de fogo”, vale a pena trazer as acepções que Houaiss e Villar (2001) registram:

Prova de fogo: 1) ordálio em que o acusado de crime devia segurar com a mão uma barra de ferro incandescente, sendo libertado se da prova saísse ileso; 2) p.ext. grande dificuldade por que se tem de passar (o vestibular foi uma p. de fogo); 3) evidência ou demonstração incontestável de determinada coisa.

Como vimos, os filólogos Houaiss e Villar (2001) viram, também, a semelhança entre “vestibular” e “prova de fogo”, tanto que foi esse o exemplo que deram para o uso dessa expressão com esse sentido. No caso, a similaridade não foi percebida apenas pelos jornais.

Essa “prova de fogo” refere-se à segunda fase dos vestibulares da UFPE/UFRPE e, mais recentemente, da UNIVASF (Universidade Federal do Vale do São Francisco). Por isso, o jornal “recomenda” controle das emoções: “Para 30.567 feras, é hora de controlar a euforia por causa da aprovação na primeira fase do concurso e colocar o pé no chão.” Ou seja, é hora de tomar consciência da realidade, da disputa que ainda está por vir.

Ao invés de optarem, porém, pelo item lexical “maratonista”, tanto o DP como o JC preferem usar “feras” para referirem-se aos vestibulandos. Esse item lexical já foi, no entanto, incorporado por nossa cultura com o sentido que o discurso sobre *vestibular* lhe atribui, ou seja, numa sociedade competitiva, somente os *feras* (pessoas exímias no que fazem) conseguem um espaço. Houve, pois, a hibridização das semelhanças e diferenças de forma tão intensa, que esse sentido de *feras* já foi dicionarizado.

5.2.2. O discurso citado

Conforme já registramos na análise texto a texto, as falas citadas nas notícias sobre o vestibular e sobre a prova de Redação do vestibular são “provas auxiliares” que compõem a *cenografia validada*. Professores e alunos são figurantes de uma encenação que associa o discurso pedagógico – prescritivo, ameaçador e reproduzidor – ao drama necessário à notícia (valor-notícia) e ao discurso publicitário que promove a imagem de

eficácia das escolas da rede particular de Pernambuco e dos jornais, na medida em que ratificam a colaboração destes para o sucesso dos vestibulandos.

Por isso, não se “ouve” a voz da escola pública. Esse silêncio é indicador de que não se trata apenas de reportagens sobre o vestibular. Esse evento é, na verdade, o valor-notícia que atrai a atenção dos envolvidos no concurso. Pensando estarem lendo notícias, os leitores estão sendo “seduzidos” pela publicidade.

Tanto nos dias que antecedem como nos que seguem a prova de Redação, o discurso citado é um elemento que viabiliza a encenação necessária à publicidade, promovendo a face positiva das escolas da rede particular de ensino. No caso das falas citadas nos dias que seguem essa prova, também a face positiva da mídia é levada em conta.

5.2.3. Estratégias de Polidez

Observamos acima serem os itens lexicais que aparecem nos textos veiculados antes do dia da prova de Redação bem diferentes daqueles que aparecem nas notícias publicadas no dia seguinte a essa prova. Vimos, também, que o tipo de modalização enunciativa varia de acordo com esse mesmo critério. Vejamos o que ocorre com as *estratégias de polidez*.

Em relação aos “conselhos” referentes aos aspectos formais dos textos, percebemos um discurso prescritivo, ameaçador, categórico. O que é recomendado se repete, como vimos anteriormente quando apontamos o objeto das “recomendações”. Em outras palavras, sendo um “terreno” conhecido, não há ameaças à face de quem enuncia.

Já quando se trata de uma previsão relativa ao tema, o cuidado com a própria face positiva e, conseqüentemente, com a da instituição em nome da qual se fala é bem maior. Afinal, caso não se concretize o que se está prevendo, pode-se perder a credibilidade do interlocutor e a autoridade e a autorização para enunciar.

Retomemos esses fragmentos para visualizá-los melhor (os grifos são nossos):

- 1) “A violência e a qualidade de vida, associada ao meio ambiente, podem ser temas explorados no vestibular da UPE”, destaca Patrícia. (**texto 1**)
- 2) “De acordo com a professora Socorro Borges, do Colégio Boa Viagem, a Covest costuma escolher questões sociais como tema da redação. “Mas o tema é um segredo guardado a sete chaves e não dá para apostar em nenhum assunto específico”, pondera. (**texto 4**)
- 3) “É possível que a banca apresente mais de um tema para que o candidato escolha um deles, como ocorreu no ano passado”, explica Betânia. Sem querer arriscar palpite sobre os possíveis temas, a professora destaca o sentimento de esperança pelo qual os brasileiros estão passando com o novo governo e a violência internacional, com os diversos conflitos políticos e religiosos e o desrespeito aos direitos humanos. (**texto 8**)

- 4) Na opinião de Patrícia Cylene, a prova da UPE pode vir com um tema voltado para problemas educacionais ou relacionados à violência e justiça. A temática social não está descartada. “A fome ainda não foi abordada pela instituição nos vestibulares.” (**texto 13**)
- 5) Nestor diz que a UPE costuma apresentar temas subjetivos, o que pode mudar este ano. (**texto 23**)

Observemos que o verbo “poder”, um modalizador, aparece nos enunciados 1 e 4; no enunciado 3, há um modalizador equivalente, “é possível”. Já nos enunciados 2 e 5, é o verbo “costumar” o modalizador. Nenhum dos enunciados tem o “tom” categórico das prescrições tão conhecidas da Escola, pois se trata agora de falas que fogem ao conteúdo “seguro” das normas, das prescrições.

Quanto aos textos veiculados nos dias seguintes à realização da prova de Redação, a preservação da face positiva faz-se mais facilmente. A grande maioria elogia as propostas das universidades, o que indica que também a face positiva dessa instituição é preservada. Podemos conferir isso, retomando as falas dos professores:

- 1) As provas de ontem do vestibular da UPE não foram difíceis nem apresentaram surpresas, na avaliação da equipe de professores do Colégio Boa Viagem. (...) O professor Leidson Macedo gostou dos temas da redação. “Tanto a liberdade quanto o desenvolvimento e a pobreza foram assuntos bastante discutidos durante as aulas. Com certeza os feras não tiveram problema em escrever os textos”, observou. (**texto 2**)
- 2) (...) na avaliação de professores do Colégio Boa Viagem. Os três temas sugeridos para a redação também foi (sic) elogiado por indicarem que a UFPE e UFRPE querem universitários bem informados. (...) A professora de Redação Patrícia Cylene aprovou os temas social, cultural e filosófico. “Pelo visto, as universidades querem alunos leitores, que saibam interpretar e produzir”, observou. (**texto 5**)
- 3) Para a professora de Português Ana Lúcia de Almeida, o fato das pesquisas genéticas serem o assunto de uma novela ajudou na escolha de muitos candidatos. “Mas tanto o tema da liberdade de expressão quanto o da importância da democracia como garantia de igualdade e respeito são temas bem atuais, também vistos em revistas e na televisão, principalmente nos telejornais”, avaliou. (**texto 6**)
- 4) O professor de redação do Colégio Motivo Manoel Souza elogiou o teste. “A banca está de parabéns, pois os temas foram atuais. Figuras e frases de apoio ajudaram o estudante a direcionar melhor o texto”, observou Manoel. (**texto 7**)
- 5) (...) Betânia Ferreira, professora de Português, Gramática e Redação do Núcleo de Ação Pedagógica (NAP) (...). Na opinião de Betânia, os temas deste ano da Redação foram bastante pertinentes, sobretudo o referente à belicosidade humana associada à religiosidade. “A UPE vem tomando uma atitude bastante coerente ao respaldar os temas com textos, dando um direcionamento às idéias dos feras”, afirmou a professora. Betânia acredita que, por ser atual, os vestibulandos tenham preferido esse tema em vez da segunda proposta da comissão do vestibular, que teve como título “O homem é o registro histórico do tempo.” (**texto 10**)
- 6) Comum a todos, a prova de Português, incluindo a redação, foi elogiada pela equipe do Boa Viagem. (...) “Foram temas múltiplos e atuais que deram chances para o vestibulando trabalhar bem”, considera a professora de Redação Patrícia Cylene. (**texto 18**)
- 7) “Todos os alunos a quem perguntei escolheram o segundo tema. Já era esperada essa abordagem, por ter sido um ano com atentados na Espanha e na Rússia”, assinalou o professor de Redação do Colégio Atual Rogério Costa. (**texto 19**)
- 8) Mário Sérgio de Carvalho, do Colégio Motivo, tem a mesma opinião do colega. “A tendência de escolha foi pelo segundo tema, que é mais pragmático”. (**texto 19**)
- 9) A Redação da UPE, que já foi motivo de polêmica em vestibulares do passado, agradou. “Os dois temas oferecidos foram bons, deram aos alunos tranqüilidade para desenvolver o texto”, analisou o professor Fernando Ivo, do Colégio Boa Viagem (CBV). Ele acredita que o de tom mais objetivo (A intolerância é causadora da violência e da guerra) deve ter sido a opção da maioria dos estudantes, por ser atual. (**texto 20**)

- 10) Já os temas da Redação foram elogiados. “Os assuntos escolhidos fazem parte do cotidiano brasileiro, que muitos dos candidatos devem ter discutido em sala de aula. Até mesmo o terceiro tema, sobre a importância da pesquisa científica, é de fácil abordagem. Além disso, ficou evidente, mais um ano, que a Covest tem escolhido temas conhecidos dos estudantes”, avaliou a professora Norma Linck, do Colégio Contato. **(texto 21)**
- 11) “Os dois temas deram oportunidade para um aluno bem-informado demonstrar conhecimento e argumentatividade”, avaliou Rogério Costa, professor de redação do Colégio Atual. Ele acredita que a maioria dos vestibulandos escolheu o desejo de um mundo mais justo. Era um tema previsível, discutido na mídia e trabalhado em sala de aula, explicou. **(texto 29)**
- 12) Para o professor de redação do Colégio Boa Viagem, Marcelo de Andrade, a universidade manteve a linha esperada. “Há pelo menos cinco anos eles trabalham dois temas. Um com caráter objetivo e outro subjetivo”. (...) o tema 1 leva os alunos a se questionarem como cidadãos, dentro de uma perspectiva mais humanizada. “Acho que a maioria escolheu o primeiro tema. O segundo exige mais reflexão, um nível maior de abstração, de capacidade criativa por ser mais subjetivo”, supôs. **(texto 30)**
- 13) Mário Sérgio, professor de redação do Colégio Motivo, observa que alguns candidatos podem ter confundido texto opinativo com redação na primeira pessoa. “Sempre orientamos o aluno a dar a visão deles nas redações. O tema contempla o candidato que lê e acompanha as notícias do País”, avalia o professor. **(texto 32)**
- 14) A professora Fernanda Bérnago, do Colégio Contato, acrescenta que o tema em forma de pergunta facilitou a reflexão dos vestibulandos. “O tema único foi acessível a todos e democratizou o conhecimento dos temas. A pergunta foi simples e sobre um assunto comentado pela maioria dos professores de redação em sala de aula”, garante. **(texto 33)**

Verificamos que apenas no texto 6 o nome da professora não está associado a uma instituição de ensino. Nas outras avaliações, os entrevistados representam uma escola, todas da rede particular de ensino de Pernambuco. Isso nos leva a inferir que, na verdade, se trata de um discurso publicitário. Nesse caso, para proteger a face da instituição que está sendo divulgada, os temas são elogiados, fato que leva o leitor a acreditar que os egressos dessas escolas se deram bem na prova de Redação. Por isso, os itens lexicais que compõem os textos dos dias que precedem a prova de Redação são bem diferentes daqueles que aparecem nas notícias veiculadas depois dessa prova, como acabamos de comprovar.

5.2.4. A cenografia

Como nos disse Maingueneau (2001), um texto publicitário é construído a partir de gêneros de discurso distintos, de acordo com as necessidades do que está sendo veiculado. Um panfleto de campanha eleitoral é bem diferente de um anúncio de cerveja, por exemplo. O quadro cênico do primeiro é bem distinto daquele a partir do qual se constrói o segundo.

No caso dos textos sobre o vestibular e sobre a prova de Redação do vestibular, temos: a *cena englobante*, a da notícia; a *cena genérica*, a da publicidade; e a *cenografia*, a da orientação para a prova de Redação ou da avaliação dos temas propostos.

A *cenografia* desses textos, por sua vez, invocou a garantia de outra cena de fala: a pedagógica. O leitor cai numa “cilada”, pois é convocado para ler orientações e avaliações sobre a prova de Redação do vestibular e o que lê são, na verdade, textos publicitários que promovem determinadas escolas da rede particular de ensino. Ao invocar escolas bem conhecidas da população recifense, essa *cenografia* é *validada*.

Assim se explica melhor a preocupação com a preservação das faces e os depoimentos que se repetem, a atualização recorrente de um discurso genérico, relativo tanto às prescrições quanto às avaliações. Os prescritivos consolidam a autoridade das escolas divulgadas. Os avaliativos confirmam essa autoridade na medida em que deixam implícito que os alunos egressos dessas instituições alcançaram o sucesso desejado.

5.2.5. A modalização enunciativa

Buscando sintetizar as análises relativas às modalizações enunciativas, retomaremos o que vimos acerca das “recomendações” relativas à prova de Redação do vestibular. As mais recorrentes foram as relativas ao (à):

- tempo (6 ocorrências);
- ausência de sinal identificador do candidato (5 ocorrências);
- obediência às normas gramaticais (5 ocorrências);
- número de linhas (5 ocorrências);
- previsão relativa ao tema (5 ocorrências);
- informações (5 ocorrências);
- coerência e coesão (4 ocorrências);
- adequação ao tema proposto (4 ocorrências);
- estrutura do texto/número de parágrafos (4 ocorrências);
- legibilidade (3 ocorrências);
- estética (3 ocorrências);
- argumentação (2 ocorrências);
- originalidade (2 ocorrências).

Atentando ao número de ocorrências de cada uma das recomendações e advertências, verificamos que a principal preocupação está associada ao tempo que o candidato deve gastar com a prova de Redação. A partir dessa constatação, inferimos que os candidatos temem não conseguir fazer a redação no tempo estabelecido.

A preocupação com a “obediência às normas gramaticais”, a “estrutura do texto/número de parágrafos”, a “legibilidade” e a “clareza” retoma o discurso da Escola em relação à escrita, ou seja, revela a fixação do ensino de Redação nos aspectos formais a partir das noções de “certo” e “errado”.

Quanto à recorrência de “conselhos” relativos a “informações”, lembramos o que Suassuna (1995, p.44) nos disse no capítulo 1 deste trabalho: “na maioria dos casos, seu trabalho [o trabalho do aluno] consiste em organizar as informações disponíveis (...) para devolvê-las, na forma de redação (...)”. Não há preocupação com a *informatividade*, mas com o que já foi dito em relação ao tema proposto. Tanto isso é verdade, que “recomendações” referentes à “argumentação” ou à “originalidade” só aparecem duas vezes.

Nessa perspectiva, ao candidato não é autorizado dizer o *novo*. Ele é orientado a repetir o *já-dito*, a registrar o que leu em jornais ou revistas, ou ainda demonstrar que tem “um conhecimento diversificado: História, Geografia, Filosofia. ‘Enfim, o candidato deve estar preparado para qualquer proposta apresentada, mostrando domínio de assuntos de ontem e de hoje” (texto 13).

Confirma-se a idéia de que “corrigindo” as “redações”, a “banca” vai observar os aspectos formais. Isso fica claro no texto 23: “um texto dissertativo, como pede a UPE, não permite a opinião do autor”. Como nos disseram Pécora (1986), Batista (2001) e Suassuna (1995), no capítulo 1, a preocupação é mesmo com os usos retóricos da linguagem, com uma escrita higienizada, padronizada por um ensino que não contempla os usos da língua nem as relações intersubjetivas. Podemos comprovar isso no seguinte depoimento:

“Para surpresa da vestibulanda Mariana Andrade, 16 anos, que disputa uma vaga em engenharia química, o tema da redação do vestibular unificado das universidades federais pedia uma linguagem opinativa. O candidato deveria expor seus pontos de vista a partir da seguinte frase: Basta ter ‘Escola para todos’? Na avaliação da adolescente, foi uma escolha feliz. ‘Assim, fica mais difícil fugir ao tema e é mais fácil de escrever’, declara.” (texto 32)

Vimos que a candidata se surpreende com a proposta e, ao mesmo tempo, declara que, expressando o que pensa, fica mais fácil escrever e menos provável fugir ao tema. Sua surpresa revela, também, que nunca lhe disseram ser possível dar sua opinião em um texto dissertativo.

A preocupação com os aspectos formais revela uma concepção de língua. Esta foi explícita nos depoimentos seguintes:

“O professor de português do Contato, Galdino José, criticou a prova, segundo ele um desestímulo às aulas de português. ‘Só havia uma questão de gramática, um quesito de concordância verbal. O resto era interpretação de texto e lingüística’.” (texto 15)

“A professora Glauce Dias, no entanto, faz uma ressalva em relação ao teste de Português. ‘Foi uma prova muito longa, tornando-se cansativa para alguns feras, mas bem elaborada e contextualizada. Se comparada a do ano passado, foi mais complexa’, comentou (...). ‘Cada vez mais a exploração de textos confirma uma tendência que vem sendo adotada nas provas das principais universidades do Estado. Sentimos falta de questões sobre concordância verbal, crase e colocação pronominal’, complementou.” (texto 18).

Observamos que os dois professores acima citados “sentem” falta de questões relativas às normas gramaticais. Ou seja, entendem que aprender uma língua é aprender as normas de um sistema, e mais: de apenas uma variedade. Assim, “escrever é [mesmo] um desafio”, ou seja, a redação é um “bicho-papão”, um “fantasma”.

5.2.6. Os valores-notícia

Dois valores-notícia são recorrentes nos textos analisados: a *dramatização* e a *consonância*. Segundo Traquina (2005b), a dramatização é um valor-notícia de construção. Para dramatizar as notícias sobre a prova de Redação do vestibular, verificamos, conforme já sinalizado, que os dois jornais em enfoque fizeram uso de metáforas que, segundo o autor acima citado, constituem uma estratégia discursiva à qual a imprensa recorre a fim de dar aos acontecimentos noticiados o tom dramático, necessário ao sensacionalismo.

Para atingirem esse fim, o DP e o JC deram ênfase ao temor do vestibulando em relação à prova de Redação e ao próprio vestibular. Quanto à prova de Redação, percebemos a dramaticidade nos enunciados seguintes:

- “a tão temida prova de redação” (textos 1 e 3);
- “uma das provas que mais causa medo nos feras, a redação” (texto 2)
- “a temida redação” (textos 4 e 28);
- “a redação é o que mais preocupa” (texto 4);
- “motivo de preocupação para muitos vestibulandos, o tema da redação” (texto 7);
- “Fera enfrenta redação amanhã” (texto 8);
- “uma das mais ‘temidas’ provas é a de Redação” (texto 8);
- “tão temida pela maioria dos candidatos” (texto 9);
- “uma das provas mais temidas do vestibular, a redação” (texto 13);
- “De todas as avaliações, a mais temida pelos feras é a redação” (texto 15);
- “Escrever é um desafio” (texto 23);
- “A prova de Redação é a que mais preocupa” (texto 23);
- “Redação é desafio” (texto 25);
- “Redação é desafio para candidatos hoje” (texto 31);
- “Prova bastante temida pela maioria dos feras” (texto 31);
- “Preocupação de oito entre dez feras, a redação...” (texto 33).

Os itens lexicais “temida”, “medo”, “preocupa”, “preocupação” e “desafio” delineiam uma imagem dessa prova e, ao mesmo tempo, “sensacionalizam-na”, transformando-a em um evento merecedor de ser notícia. Além disso, associando essa prova à imagem de “bicho-papão”, de “fantasma”, de “teste de fogo”, criam, conforme já sinalizamos, um cenário propício ao discurso da escola: um discurso ameaçador, prescritivo e, portanto, também dramático.

Também é por meio de metáforas que tanto o DP como o JC dramatizam o vestibular. Itens lexicais como “maratona”, “disputa”, “enfrentar”, “desafiar”, “peneirão”, “listão” delineiam um cenário que intensifica o sensacionalismo pretendido, responsável pela venda da notícia e divulgação das escolas autorizadas a falarem sobre esse evento. Não podemos esquecer ainda o registro dos dados numéricos. Estes reforçam o tom dramático que os jornais em enfoque dão ao vestibular.

Observando a repetição dos mesmos itens lexicais, das mesmas metáforas, das mesmas estratégias discursivas, como o recurso a “provas auxiliares” – o discurso citado – ou a dados numéricos, percebemos que os dois jornais em estudo têm uma mesma imagem desse evento. Assim, há uma semelhança (*consonância*) na cobertura que o JC e o DP fazem do vestibular.

Isso nos remete ao que Traquina (2005b) chama de “jornalismo de pacote”. Dessa forma, podemos dizer que os itens lexicais e as metáforas acima destacados são, nessas notícias, clichês, estereótipos repetidos ao longo dos anos sem que sobre eles se faça qualquer reflexão.

Esse fenômeno – o da recorrência de uma mesma imagem de vestibular e de prova de Redação de vestibular – nos lembra o que nos disse Moirand (2002) sobre o que fazem as redações de jornal quando as notícias não estão completas: recorrem a informações arquivadas. Pelo que pudemos perceber, tanto o JC como o DP têm, em seus arquivos, os mesmos dados sobre esse evento e sobre o que ele e a prova de Redação representam para a sociedade. A “tribo jornalística” “arquivou” um mesmo discurso, imagens construídas socialmente, principalmente pela Escola.

5.2.7. A preocupação didática

Percebendo-se como profissionais que têm o dever institucional de informar a fim de garantirem a democracia, ou seja, vendo-se como defensores da tríade democrática “poder – jornalismo – opinião pública”, os jornalistas se concebem como

protetores dos cidadãos e contam, devido a essa imagem socialmente construída, com a fé pública.

Valores como liberdade de imprensa e objetividade compõem o *ethos* jornalístico. Assim, crê-se que esses profissionais são fiéis aos fatos, noticiam a realidade. O culto ao real garante ao jornalista a legitimidade do papel que lhe é designado.

Imaginando, então, o público-alvo como uma “caixa-vazia” (Vizeu, 2005), os jornalistas desenvolvem uma preocupação didática a fim de poupar o interlocutor de esforços para a compreensão das notícias. Assim, procuram dar o máximo de informações que julgam necessárias para o entendimento do texto.

Essa preocupação é percebida nas notícias que analisamos. Conforme sinalizamos na análise texto a texto, muitas são as vezes em que o JC e o DP transcrevem informações que constam no manual do candidato a uma vaga na universidade. Repetem, também, prescrições da Escola referentes à escrita de um “bom” texto. Assumem, assim, o discurso prescritivo e ameaçador dessa instituição, contribuem para a legitimação da concepção de língua como código e enfatizam os aspectos formais do texto.

5.2.8. A hipótese do agenda-setting

A partir da análise da modalização enunciativa do tipo *expressiva*, pudemos perceber que as avaliações feitas referem-se aos temas propostos, caracterizados como:

- atuais (objetivos e pragmáticos)
- subjetivos

São concebidos como *atuais* ou *objetivos* os temas relacionados a “questões sociais”, à “realidade social”. Isso é observado em:

- “... a Covest costuma escolher questões sociais como tema da redação...” (texto 4)
- “... o tema da redação deste ano agradou por abordar assuntos atuais.” (texto 7)
- “O vestibular ofereceu três temas para a Redação, baseados em frases ditas por especialistas e ligados à realidade social” (texto 12)
- “Apenas o tema da redação me chamou atenção, já que vinha me preparando para assuntos mais atuais como as guerras” (texto 18)
- “Ele acredita que o de tom mais objetivo (A intolerância é causadora da violência e da guerra) deve ter sido a opção da maioria dos estudantes, por ser atual.” (texto 20)
- “Os temas da Redação, no entanto, foram elogiados por tratarem de assuntos ligados à realidade brasileira.” (texto 21)
- “Os assuntos escolhidos fazem parte do cotidiano brasileiro, que muitos candidatos devem ter discutido em sala de aula. Até mesmo o terceiro tema, sobre a importância da pesquisa científica, é de fácil abordagem. Além disso, ficou evidente, mais um ano, que a Covest tem escolhido temas conhecidos dos estudantes” (texto 21)

Essas “questões sociais” são entendidas como tudo que está em evidência na mídia, ou seja, agendado pelos meios de comunicação de massa. Esses são “assuntos já esperados”. É o que fica claro nos seguintes enunciados:

- “Assuntos já esperados pelos estudantes e trabalhados nas salas de aula foram os escolhidos pela comissão organizadora do vestibular para serem os temas de redação deste ano” (**texto 6**)
- “Como o assunto das pesquisas genéticas está em evidência – sendo inclusive motivo de uma telenovela...” (**texto 6**)
- “... tanto o tema da liberdade de expressão quanto o da importância da democracia como garantia de igualdade e respeito são temas bem atuais, também vistos em revistas e na televisão, principalmente nos telejornais...” (**texto 6**)
- “... via que estava tudo dentro do esperado” (**texto 12**)
- “O segundo tema foi o escolhido por todos os candidatos entrevistados pelo DIÁRIO: ‘O papel do jovem frente às constantes transformações operadas na sociedade’, com base em um texto publicado na revista Veja” (**texto 14**)
- “Escolhi o tema sobre a juventude porque já vinha esperando. Durante este ano, a imprensa publicou uma boa quantidade de reportagens falando sobre isso...” (**texto 17**)
- “Já era esperada essa abordagem, por ter sido um ano com atentados na Espanha e na Rússia...” (**texto 19**) (Esses foram fatos noticiados pela mídia)
- “Gostei muito dos temas da Redação porque eles foram muito debatidos no noticiário...” (**texto 22**)
- “Ele acredita que a maioria dos vestibulandos escolheu o desejo de um mundo mais justo. Era um tema previsível, discutido na mídia e trabalhado em sala de aula, explicou.” (**texto 29**)
- “O tema contempla o candidato que lê e acompanha as notícias do País’, avalia o professor.” (**texto 32**)

Já temas *subjetivos* são aqueles que não foram evidenciados pela mídia:

- “O primeiro bastante subjetivo baseado em um texto da filósofa e escritora Marilena Chauí: ‘O significado do existir e do possuir, tendo por base elementos éticos para o homem contemporâneo’” (**texto 14**)
- “Os estudantes puderam escolher entre ‘O desejo de conhecer e a disposição para o diálogo’ e ‘A intolerância é causadora da violência e das guerras’ (...) Todos os alunos a quem perguntei escolheram o segundo tema. ‘Já era esperada essa abordagem (...)’, assinalou o professor” (**texto 19**)
- “O desejo de um mundo mais justo e o dilema entre o valor da máquina e do homem foram os temas propostos (...). ‘Os dois temas deram oportunidade para um aluno bem-informado demonstrar conhecimento e argumentatividade’, avaliou Rogério Costa, professor de redação do Colégio Atual. Ele acredita que a maioria dos vestibulandos escolheu o desejo de um mundo mais justo. Era um tema previsível, discutido na mídia e trabalhado em sala de aula, explicou.” (**texto 29**)

A opção por temas concebidos como *objetivos* e *atuais* deve-se, conforme dissemos acima, ao fato de eles serem “esperados” porque foram bastante “noticiados” pelos veículos de comunicação de massa. Observamos que essa é uma opinião tanto dos professores como dos candidatos, o que nos leva a inferir que os “temas trabalhados nas salas de aula de cursinhos e colégios” (texto 6) são exatamente esses, ou seja, os que estão em evidência na mídia.

A escolha pelos temas ditos *atuais* ou *objetivos* deve-se, principalmente, ao fato de os alunos estarem “por dentro do assunto” (texto 11), informações que adquirem com a “ajuda” dos meios de comunicação de massa. Isso é bem visto pela Escola, uma vez que, no discurso dos professores, relatado por esses dois jornais, informar-se sobre a “atualidade” deve ser uma preocupação dos alunos. Essa posição está colocada, por exemplo, nos seguintes enunciados:

- “Socorro recomenda ao fera estar bem informado para obter êxito na prova” (texto 4)
- “Para a professora de Português Ana Lúcia de Almeida, o fato das pesquisas genéticas serem o assunto de uma novela ajudou na escolha de muitos candidatos” (texto 6)
- “Os assuntos escolhidos fazem parte do cotidiano brasileiro, que muitos candidatos devem ter discutido em sala de aula. Até mesmo o terceiro tema, sobre a importância da pesquisa científica, é de fácil abordagem. Além disso, ficou evidente, mais um ano, que a Covest tem escolhido temas conhecidos dos estudantes” (texto 21)
- “Ele acredita que a maioria dos vestibulandos escolheu o desejo de um mundo mais justo. Era um tema previsível, discutido na mídia e trabalhado em sala de aula, explicou.” (texto 29)
- “O tema contempla o candidato que lê e acompanha as notícias do País’, avalia o professor.” (texto 32)

A preferência dos alunos por temas *objetivos* é explicada por um professor: “Acho que a maioria escolheu o primeiro tema [‘Quem vale mais: o homem ou a máquina? Eis um dilema humano’]. O segundo [‘O desejo de um mundo mais justo’] exige mais reflexão, um nível maior de abstração, de capacidade criativa por ser mais subjetivo” (texto 30).

A partir desses dados, podemos fazer duas inferências. A primeira diz respeito ao fato de que tanto a Escola como, conseqüentemente, os alunos aceitam como “atualidade” o que é *notícia*, ou seja, o que está em evidência na mídia. Isso fica evidente nos seguintes enunciados:

- “Assuntos já esperados pelos estudantes e trabalhados nas salas de cursinhos e colégios foram os escolhidos pela comissão organizadora do vestibular para serem os temas da redação deste ano” (texto 6)
- “Como o assunto das pesquisas genéticas está em evidência – sendo inclusive motivo de uma telenovela –, o assunto acabou tendo uma maior preferência dos feras” (texto 6)
- “Mas tanto o tema da liberdade de expressão quanto o da importância da democracia como garantia de igualdade e respeito são temas bem atuais, também vistos em revistas e na televisão, principalmente nos telejornais” (texto 6)
- “Escolhi o tema sobre a juventude porque já vinha esperando. Durante este ano, a imprensa publicou uma boa quantidade de reportagens falando sobre isso” (texto 17)
- “Gostei muito dos temas da Redação porque eles foram muito debatidos no noticiário” (texto 22)
- “Ele acredita que a maioria dos vestibulandos escolheu o desejo de um mundo mais justo. Era um tema previsível, discutido na mídia e trabalhado em sala de aula, explicou.” (texto 29)
- “O tema contempla o candidato que lê e acompanha as notícias do País’, avalia o professor.” (texto 32)

Essa primeira constatação – a de que a “atualidade” do tema é uma característica que a Escola e, conseqüentemente, os alunos atribuem aos temas a partir do que é *notícia* – nos permite entender por que temas como “O desejo de um mundo mais justo”, “O significado do existir e do possuir, tendo por base elementos éticos para o homem contemporâneo” e “Quem vale mais: o homem ou a máquina? Eis um dilema humano” não são considerados como “atuais” ou “objetivos”. É que eles não têm valor-notícia.

Essa avaliação tanto dos professores como dos alunos pode ser explicada pela noção de agendamento, segundo a qual a mídia não só elege os fatos/notícias sobre os quais devemos pensar como também nos “ensina” como devemos pensar neles.

Considerando que “a notícia é um relato altamente selecionado da realidade” (TRAQUINA, 2005b, p.25), podemos afirmar que pensamos o mundo a partir das lentes por meio das quais o vêem os meios de comunicação. Eles é que selecionam, “agendam” o que deve ser visto e como deve ser visto. Nesse sentido, tanto esse estudioso como Wolf (2003) ressaltam que as *notícias* exercem influência sobre as pessoas na medida em que agendam assuntos sobre os quais devem pensar e como devem pensar sobre eles.

As notícias não são, pois, espelho da realidade. Os jornalistas, autorizados pela sociedade (FOUCAULT, 2002), é que decidem o que é notícia. Esses profissionais têm autoridade para noticiarem o mundo.

Concluimos, então, que a mídia tem influenciado em relação aos temas a serem trabalhados em sala de aula. Essa inferência partiu da análise das características criadas para classificar os “temas de redação de vestibular”, construídas pelo discurso dos dois jornais e pelo relato do discurso dos professores e dos vestibulandos.

Por outro lado, percebendo nos dois jornais a presença das “orientações” da Escola sobre como o candidato deve fazer a redação, inferimos que a imprensa também agenda o discurso pedagógico. Em síntese, verificamos que a Escola agenda a leitura que a imprensa faz do mundo e esta agenda as concepções de língua e de texto construídas por aquela. As “lentes” por meio das quais a escola lê a realidade são as do jornal. Este, por sua vez, vê a língua e o texto com os “óculos” da Escola.

Considerações finais

A partir do problema constatado por Costa Val (1991) – o “mau funcionamento” da *informatividade* nos textos dos vestibulandos –, iniciamos nosso estudo. Para começar, com a ajuda de Beaugrande e Dressler (1997), registramos o conceito desse critério de textualidade. A partir de Bakhtin (1999), passamos entender que a *informatividade* resulta de uma atividade essencialmente dialógica, de um trabalho de seleção e arranjo de informações que o produtor do texto realiza para inserir-se nas *cadeias de enunciados* como *respondente* e provocador de respostas.

Assim, constatamos que o *novo* constitui a resposta, a reação do locutor ao *dado*. Esse “acréscimo”, por sua vez, provoca respostas. Nesse sentido, entendemos que, em um texto, não basta haver a informação, mas a ressignificação dela. Para tal, vimos ser necessário que o texto surja de um desejo, de uma intenção. É preciso que o locutor sinta a necessidade de inserir-se em determinada discussão (o tema) para responder e promover respostas. Ele, ao mesmo tempo, deve reagir e provocar reações.

Entendendo que a *informatividade* só é construída dessa forma, iniciamos nossa investigação sobre o problema colocado por Costa Val (1991). Dirigimo-nos, inicialmente, às condições de produção estabelecidas pelo vestibular. Constatamos serem essas condições bastante coercitivas, mas, a partir de uma reflexão sobre gêneros – textuais, conforme Marcuschi (2002), ou do discurso, segundo Bakhtin (1992) –, concluímos que as coerções estão presentes em outros gêneros e não seria essa a única razão da previsibilidade e da insuficiência de dados nos textos dos vestibulandos. Essas condições interferem, são um dos fatores, mas não o único.

Seguimos, então, para a Escola. Auxiliadas por Althusser (1985) e por Bourdieu e Passeron (1975), pudemos entender ser essa instituição um espaço de reprodução de saberes legitimados pela ideologia dominante e pela cultura considerada legítima. Compreendemos que tanto as instituições públicas como particulares garantem a hegemonia dos que detêm o poder. A classe dominante conta com o poder de inculcação (“violência simbólica”), na medida em que, controlando a Escola, elege certas representações para serem reproduzidas por meio da ação pedagógica. Os sistemas de ensino são, como nos disse Foucault (2002), “grupos doutrinários” que formam não só os aprendizes mas também os professores. Estes são “prisoneiros” das formas, eleitas pelo sistema, de conceber o mundo e, assim, reproduzem a formação da

qual eles também são produtos. A ação pedagógica dos sistemas de ensino promove uma formação duradoura e eficiente, na medida em que torna inconsciente e natural a violência simbólica. Essa naturalização viabiliza a reprodução de imagens, significados, porque os faz serem inconscientemente interiorizados.

Assim, o professor de Português, cumprindo uma rotina de trabalho (ação pedagógica) discursivo, preocupa-se com a transmissão de conteúdos gramaticais. Fruto também de um trabalho de inculcação de modelos – de como deve ser a aula de Português –, despreza a dialogicidade, a relação intersubjetiva. Os alunos, vistos como um *corpo uniforme* (BATISTA, 2001), devem aprender os usos retóricos da linguagem. A preocupação da Escola é com o *como* dizer, com o arcabouço do texto. Dessa forma, promove a gramaticalização da expressão (SUASSUNA, 1995), uma escrita artificial e inexpressiva (ANTUNES, 2003) que leva o aprendiz a desistir de dizer para repetir o que já foi dito (PÉCORRA, 1986). Institui-se, assim, o culto ao *lugar comum* que, inviabilizando a reflexão, estimula a “repetição mecânica das vozes que falam mais alto” (FARACO; TEZZA, 2001).

Essa ação pedagógica tem levado o vestibulando a produzir redações “do tipo *certinho e arrumadinho*, [...] para atestar que [...] domina a língua padrão formal e escrita e sabe organizar as idéias conforme o modelo canônico de dissertação.” (COSTA VAL, 1991, p.115). Em outras palavras, tem comprometido a *informatividade* no texto dos aprendizes.

Em contato com trabalhos de Britto (1997), Possenti (2003), Baronas (2003) e Mendonça (2004) – autores que ampliaram a discussão de Costa Val (1991) e identificaram fatores externos que interferem na ação pedagógica –, verificamos que a mídia tem construído imagens em torno da língua e do ensino da língua. Passamos, então, a investigar essa influência.

Dentre os veículos de mídia, escolhemos o jornal. Como o problema de nossa pesquisa diz respeito à *informatividade* nos textos dos vestibulandos, buscamos as notícias sobre o vestibular, especificamente sobre a prova de Redação do vestibular, veiculadas por dois jornais de grande circulação em Pernambuco: o *Jornal do Commercio* e o *Diario de Pernambuco*. Já no primeiro contato com os textos que passaram a compor o *corpus* de nosso trabalho, verificamos que neles havia uma representação de vestibular, de prova de Redação de vestibular. A partir, então, das categorias de análise do discurso por nós selecionadas, chegamos às conclusões que a seguir passaremos a registrar.

Na análise texto a texto, percebemos a composição de dois “cenários”: um que precede a prova de Redação; outro em que figuram as notícias do dia seguinte a essa prova. Nos dias anteriores à prova de Redação, o “cenário” das notícias é de tensão, de medo, de expectativa. O drama é produzido a partir de itens lexicais e de metáforas recorrentes, e do registro de dados numéricos que apontam a quantidade de candidatos e de vagas – estas últimas, muito poucas.

As escolhas lexicais, conforme aprendemos em nosso estudo, não são individuais, uma vez que os significados das palavras são ideológicos e culturais. Afinal, como nos disse Bakhtin (1999), não são palavras que pronunciamos, mas crenças, valores, ideologias. Os itens lexicais que constroem a imagem de vestibular atualizam, então, o discurso da competição, da “luta” por uma vaga na universidade, especificamente nas universidades públicas. E os que delineiam a representação de prova de Redação advêm do discurso da Escola, da representação de texto que nessa instituição é construída.

Nesse “cenário”, são comuns também a modalização compromissiva (a ameaça é uma constante) e a declarativo-representativa. Percebemos isso nas estratégias de polidez adotadas pelos locutores uma vez que estas também determinam a posição do interlocutor: o vestibulando. As falas dirigidas aos candidatos ameaçam-lhes a face ao mesmo tempo em que valorizam a face positiva de quem profere as prescrições e advertências: a Escola e a imprensa. O autoritarismo desse discurso protege a face dessas instituições que, assumindo a posição de quem detém o poder, interdita a contestação. A relação que o *Jornal do Commercio* e o *Diário de Pernambuco* – reproduzindo o discurso autoritário e prescritivo da Escola – assumem nessas notícias é assimétrica: acima, estão os jornais e as escolas; abaixo, os vestibulandos.

Nesse “cenário”, os professores e os dois jornais são os “conselheiros” que ocupam a posição de autoridade para orientarem os candidatos e transformarem-no em “feras” (pessoas exímias no que fazem) a fim de “enfrentarem” o “grande desafio”: fazer uma redação. Eles alertam os vestibulandos em relação ao tempo (para não “correrem o risco” de deixarem de resolver as outras provas), à obediência às normas gramaticais, ao número de linhas, às informações (dados que devem ser registrados a fim de provarem que estão bem informados), à adequação ao tema proposto, à estrutura do texto (número de parágrafos), à legibilidade e até em relação à estética.

Já habituados às prescrições – lembramos aqui o que Traquina (2005a), Vizeu e Moirand (2002) nos disseram sobre as coerções do gênero jornalístico –, os jornais

percebem a semelhança entre a prova de Redação do vestibular e “prova de fogo”, “teste de fogo”, “bicho-papão” e “maior fantasma”; todas metáforas “ricas” em valor-notícia, em sensacionalismo, elementos importantes para compor um “cenário” em que falam os que têm experiência no assunto, os que melhor preparam para o vestibular.

Nos dias que seguem a prova de Redação do vestibular, o “cenário” é outro. Ao invés da tensão, do temor da véspera, o “clima” agora é de tranquilidade. No lugar das prescrições, das ameaças, vêm os aplausos, os elogios. As universidades são parabenizadas pela escolha dos temas atuais, “já esperados e trabalhados em sala de aula de colégios e cursos” preparatórios para o vestibular. Agora, para comprovarem a avaliação positiva dos professores – na verdade, das escolas divulgadas –, são registradas as falas de candidatos que “gostaram” da prova, que a consideraram “legal” porque “estava tudo dentro do esperado”. Afinal, foram bem preparados, estavam “bem informados” e puderam demonstrar isso na prova de Redação.

Nesses “cenários”, o discurso citado desempenha a função de “prova auxiliar”, ao mesmo tempo em que compõe uma encenação, como nos disse Maingueneau (2001), e consolida o *ethos* jornalístico, concebido como defensor do público, guardião dos direitos do cidadão. As falas dos professores, registradas pelos jornais, também consolidam o *ethos* das escolas particulares, tidas pela sociedade como melhores, mais eficientes e como as que preparam para o vestibular.

Como nos disse Bakhtin (1999), o discurso citado é também uma reação da palavra à palavra, mas essa recepção se dá a partir do universo de crenças, valores, em que o citante está situado. Considerando a posição que os dois jornais e a Escola ocupam nas enunciações que analisamos, ambas têm uma mesma imagem de interlocutor, do vestibulando. Os jornais em enfoque adaptaram, então, ao próprio discurso o discurso da Escola. Assim, as fronteiras entre esses discursos foram apagadas, diluídas. Ou seja, os jornais apropriaram-se da palavra da Escola.

Por isso, muitas vezes, são os próprios jornais que assumem essas prescrições sem fazerem referência à autoria delas. No caso do jornal, conforme vimos, é comum a ambigüidade quanto ao produtor do texto. Comumente, o responsável pelo texto é uma fonte fora do jornal. Algumas matérias jornalísticas, porém, não deixam isso claro, dando-nos a impressão de que o principal produtor é o próprio jornal (FAIRCLOUGH, 2003). Há também o fato de as redações de empresas jornalísticas recorrerem aos arquivos dos jornais para complementarem as notícias (MOIRAND, 2002). Como os jornalistas já conhecem bem o “cenário” em que essas “recomendações” devem aparecer, não

hesitam em registrá-las para preservarem o *ethos* da profissão que incorporou a preocupação didática (VIZEU, 2005) como mais uma forma de prestar serviço ao público.

O que nos chamou atenção foi o fato de, alternando os “cenários”, as notícias, durante sete anos, terem sido praticamente as mesmas, tanto na forma como no conteúdo. Isso significa que a “tribo jornalística” partilha, há algum tempo, as mesmas representações de vestibular e de Redação de vestibular e produz aquilo que Traquina (2005b) chama de “jornalismo de pacote” que torna comum a cobertura de eventos, principalmente dos previsíveis, como é esse concurso. Além disso, não podemos esquecer que, com a comercialização dos jornais, a linguagem da imprensa foi submetida a um processo de homogeneização. As informações passaram a ser dadas de forma sensacionalista em frases e parágrafos curtos. As metáforas tornaram-se uma estratégia discursiva para intensificar a dramatização e “facilitar” a compreensão dos textos. Nesse processo de uniformização da linguagem, os clichês e estereótipos – tidos como simplificadores – são também um recurso usual, decorrente da necessidade de simplificação de conteúdos.

Lembramos, então, o que nos disse Vizeu (2005): o jornal tem um formato, um esquema pronto, *modos de fazer* determinados. Essas “formas de fazer” preestabelecidas, associadas à “partilha” quanto à interpretação da realidade norteada pelos critérios de noticiabilidade, conduzem à adoção de estratégias discursivas praticamente iguais. Em outras palavras, a preocupação com a forma, com o “arcabouço” do texto não é apenas da Escola.

A “sensação” de estarmos lendo o mesmo texto enquanto analisávamos as notícias que compuseram o *corpus* de nossa pesquisa não é, então, apenas uma impressão. A repetição é resultado de uma padronização da linguagem que implica a redução do locutor. Assim como vimos na Escola, as “técnicas” de redação no jornal, frutos do “jornalismo de pacote”, têm interdito o *novo*. Por isso, as mesmas metáforas, os mesmos itens lexicais, a mesma “arquitetura” textual, os mesmos “cenários”, o mesmo discurso.

Nos dois “cenários”, verificamos, conforme já registramos aqui, a preocupação dos professores com a própria face positiva. Falam em nome de uma instituição de ensino cuja autoridade não pode ser contestada. A fim de não ameaçarem a face positiva dessas instituições, atualizam “velhos” discursos, seja para fazerem “recomendações” referentes ao que entendem como um “bom” texto, seja para avaliarem os temas

propostos pelas universidades. O discurso deles é genérico, igual. Repetem informações “arquivadas”, bem conhecidas quando se trata de ensino de língua e de redação.

Com a ajuda de Fairclough (1997), Maingueneau (2001) e Pinheiro (2002), observamos, então, que as notícias sobre o vestibular e sobre a prova de Redação do vestibular, veiculadas pelo *Jornal do Commercio* e pelo *Diario de Pernambuco*, constituem um gênero discursivo (ou textual, conforme outros autores) híbrido, ou seja, apresentam características de notícia e de publicidade. São “notícias publicitárias” nas quais se harmonizam duas práticas discursivas que constroem novas identidades sociais: jornalistas que ensinam (muitas vezes são os jornais que assumem as prescrições, conforme já notificamos) e professores que divulgam uma imagem positiva das escolas em nome das quais se pronunciam, ou seja, são instrumentos de anúncios publicitários. Quanto ao fato de os jornais ensinarem, relembramos mais uma vez o que aprendemos com Vizeu (2005): cada vez mais o discurso jornalístico se consolida como uma espécie de saber explicativo dos processos sociais.

Os dois “cenários” são construídos – ou já constam nos “arquivos” das redações dos jornais? – a fim de divulgarem para a comunidade envolvida no vestibular – um evento midiático, conforme registramos – o nome de escolas cujas identidades se constroem a partir da reconhecida experiência que têm a respeito desse assunto. Em outras palavras, esses “cenários” pré-fabricados transformam o vestibular, a prova de Redação desse concurso e as escolas em produtos. Os dois primeiros, por serem valores-notícia, ajudam a vender os jornais. As últimas investem nos jornais para consolidarem a própria imagem e ofertarem um bem de consumo: a preparação dos candidatos a uma vaga na universidade pública. Afinal, com a experiência que têm, podem torná-los “feras”, exímios candidatos, a fim de conquistarem o sucesso desejado.

O que, inicialmente, nos chamou atenção sobre a hibridização desse gênero discursivo foi o fato de somente serem registradas falas de professores que representam escolas da rede particular de ensino de Pernambuco. Agora, está explicado o silêncio das escolas públicas. O discurso delas não pode constar nessas notícias por dois motivos: primeiro não há investimento do Estado nesse tipo de anúncio publicitário; segundo a imagem que dela se tem construído não é de competência, mas de ineficácia. Os professores dessas escolas não têm, portanto, autoridade para falarem sobre vestibular, nem sobre a prova de Redação do vestibular.

No “cenário” do dia seguinte à prova de Redação, no “cenário” das avaliações, observamos a influência da imprensa no ensino de Redação para o vestibular. Nesses dias, o valor-notícia são os temas propostos pelas universidades. Avaliando esses temas, os professores – conforme registramos em nossa análise – caracterizam-nos com os itens lexicais “atual” (objetivo, pragmático) e “subjetivo”. Os primeiros – os atuais – são tidos como os mais fáceis por trazerem assuntos agendados pela mídia. Estes são elogiados e ditos como os preferidos dos candidatos.

Com Wolf (2003), vimos que a mídia cria e mantém a relevância de um tema, de acontecimentos que ela julga como de importância político-social. Isso implica um pré-julgamento do significado de um evento. Em decorrência disso, tem-se um conhecimento estereotipado do fato, o que promove a repetição dos mesmos elementos.

Inferimos, então, que a leitura de mundo (FREIRE, 1982) na Escola é “atravessada” pela leitura que a mídia oferece, ou seja, lê-se a realidade com as lentes que ela usa. O vestibulando deve ficar atento ao que ela noticia para ler a “atualidade”. Não é, pois, dele a interpretação da realidade, mas dos jornais, revistas, emissoras de TV. Se “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1982, p.12), entendemos, agora, por que, nos textos dos candidatos, é recorrente um mesmo discurso: relacionando-se com o mundo por meio da mídia, adotam a leitura dos meios de comunicação, uma leitura estereotipada. Caso a Escola não promova uma releitura, as informações não são ressignificadas. O candidato relata, então, o discurso da mídia acerca dos fatos evidenciados por ela.

Assim, temas como “O desejo de um mundo mais justo” e “O significado do existir e do possuir, tendo por base elementos éticos para o homem contemporâneo” são tidos como “subjetivos” por dependerem, segundo os professores, da interpretação apenas dos candidatos, da opinião deles. Eles não constam na agenda da mídia porque, conforme vimos com Traquina (2005b), a “tribo jornalística” está mais voltada para a cobertura de acontecimentos, não de problemáticas. Esses temas são, pois, considerados difíceis por exigirem “mais reflexão, um nível maior de abstração, de capacidade criativa” (texto 30). Por não serem *notícia*, são esquecidos, inclusive pela Escola.

Não acreditamos, contudo, que os meios de comunicação de massa tenham interesse em interferir exatamente na Escola, mas na sociedade como um todo. A comunicação de massa, como nos disse Wolf (2003), no momento em que agenda determinados temas e despreza outros, produz o que esse autor chamou de “efeito acumulativo”. Uma exposição cotidiana, contínua de determinados assuntos,

interpretados de forma semelhante, contribui para organizar imagens da realidade social e para formar opiniões, crenças, valores. Isso afeta todas as esferas discursivas, inclusive a Escola.

Aqui, lembramos Van Dijk (1997), para quem as ideologias são “sistemas básicos de cognições sociais” que controlam o significado do discurso na medida em que são essencialmente avaliativos. As ideologias, diz Van Dijk (1997), são sociognitivas, ou seja, constituem o conhecimento social partilhado. Nesse sentido, podemos entender a relação entre ideologia, discurso, práticas sociais e poder.

Sendo o jornal, como nos disse Traquina (2005a), um negócio que visa a lucros, é compreensível que os valores, as crenças, as representações advenham do mundo dos negócios. Esse mundo dita as bases para que sejam formuladas apreciações. Afinal, como nos disse Van Dijk (1997), são os grupos mais poderosos que estabelecem critérios avaliativos que, por sua vez, contribuem para a interpretação da realidade. Como têm o poder de expressarem publicamente o que pensam, os que pertencem ao mundo dos negócios criam modelos, representações que definem o ponto de vista e a perspectiva a partir dos quais a realidade deve ser interpretada. A leitura da realidade passa, também, por um processo de homogeneização. Vê-se o mundo a partir, então, do ponto de vista adotado pela mídia.

À medida que os jornais que analisamos veiculam prescrições referentes ao que a Escola considera um “bom” texto, ou seja, agendam o discurso pedagógico, eles também contribuem para a consolidação de “velhas” imagens sobre língua e redação. Contribuem para consolidar um modelo (representação mental) de texto. “Ouvindo” a voz das instituições de ensino particulares – interessadas na divulgação de sua eficiência como preparadoras para o vestibular –, conduzem-nos a crer que não é permitida a opinião do candidato em um texto que, essencialmente, deveria ser opinativo.

Vimos com Santos (2007) que a transformação de um *acontecimento* em *fato*, ou seja, em *notícia*, resulta de uma decisão tomada por determinada comunidade, o que implica uma ressignificação do evento, já que sobre ele é construído um valor. Percebemos, então, que a transformação do vestibular e, mais especificamente, da prova de Redação do vestibular em *notícia* é resultado da leitura sobre esses eventos de duas instâncias discursivas: a Escola e a imprensa. A sociedade passa a ver o vestibular e a prova de Redação a partir dos sentidos construídos por essas duas esferas discursivas. Como não são registradas vozes que destoam desse discurso, ele cristaliza-se, universaliza-se, torna-se a única verdade.

O discurso, sabemos, além de ser uma representação, é uma ação. Uma prática discursiva tanto pode contribuir para reproduzir identidades sociais, sistemas de conhecimento e crenças, como pode ser fator de transformação. No caso das duas esferas discursivas em evidência – Escola e imprensa –, vimos que há mais forças que promovem a manutenção que movimentos de resistência. O discurso do culto à forma, do cuidado com o arcabouço do texto foi tão naturalizado, que o fato de, em 2006 (texto 32), a COVEST ter explicitado, na proposta de redação, o desejo de “ouvir” a voz do candidato surpreendeu a vestibulanda entrevistada e levou o professor, cujo depoimento também foi registrado pelo jornal, a expressar seu temor em relação a isso: “alguns candidatos podem ter confundido texto opinativo com redação na primeira pessoa”.

A imagem de língua e de texto construída pela Escola e agendada pela imprensa revela quão distantes essas esferas discursivas estão da mudança. A relação entre esses dois “aparelhos ideológicos”, sistemas (re)produtores de sentidos, consolida a inculcação de verdades concebidas como únicas e, portanto, universais. Naturalizam, então, a violência simbólica que exercem. Ambas – formadoras de opiniões, valores e crenças – se retroalimentam, uma vez que reproduzem um mesmo discurso e legitimam uma mesma cultura, uma mesma ideologia.

Assim, podemos dizer que os jornais – ao agendarem uma concepção de educação, de língua e de texto – são um dos fatores de fechamento de possibilidades de mudança da prática de ensino de Língua Portuguesa, como afirmou Mendonça (2004). Dissemos “um” porque cremos que o discurso da Escola, o saber sistematizado, a seleção de saberes (isso nos lembra “agendamento”) são também responsáveis pela persistência de uma prática reconhecidamente ineficaz, equivocada. A Escola é responsável, inclusive, por admitir que os aprendizes leiam o mundo com os “óculos” da mídia, da imprensa. “Mantenham-se informados”, ela aconselha, revelando a concepção que tem de *informatividade*: relato de informações, registro de dados coletados dos meios de comunicação de massa, dos temas agendados pela mídia.

Essa relação entre mídia e Escola, duas esferas discursivas reprodutoras de discursos que estão na mira dos que lutam para manter a hegemonia, consolida a repetição do *dado* e interdita o *novo*, o imprevisível, a autoria, não só do vestibulando, mas de todos os envolvidos nessas esferas discursivas. As duas – mídia e Escola –, fundamentadas na reprodução, em uma concepção de língua como código pronto e intocável (considerando as coerções do texto jornalístico, a imprensa também concebe a língua como código), são responsáveis pelo silêncio de inúmeros alunos – e por que não

dizer, de muitos jornalistas – que muito teriam a acrescentar, caso lhes fosse dada a oportunidade de inserir-se nas inúmeras e complexas cadeias de enunciados, caso lhes fossem garantidas as condições para adotarem uma *atitude responsiva ativa* (BAKHTIN, 1992, 1999).

Nossas respostas, porém, não são definitivas. Temos consciência da incompletude de nosso estudo, até porque, tendo contato com Bakhtin (1992, 1999), sabemos que nos inserimos no debate em torno desse tema, mas não dissemos tudo. Esperamos, então, que nossa pesquisa provoque novas respostas para que possamos transcender os limites que vêm comprometendo a *informatividade* dos nossos textos e dos textos de nossos alunos.

Referências bibliográficas:

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. Rio de Janeiro: Graal. 1985.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola. 2003.
- AUTHIER-RÉVUZ, Jacqueline. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2004.
- BAKHTIN, Michail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo. Hucitec. 1999.
- BARONAS, Roberto Leiser. A língua nas malhas do poder. In: GREGOLIN, Maria do Rosário (org.). *Discurso e mídia: a cultura do espetáculo*. São Carlos: Claraluz, 2003, p.83-92.
- BATISTA, Antônio Augusto G. *Aula de Português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. *Introucción a la linguística del texto*. Barcelona: Ariel, 1997.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora. 1975.
- BRITTO, Luiz Percival. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 1997.
- BRONCKCART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC. 2003.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática. 2005.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J. L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZACHETTA JR, Juvenal. *Pedagogia cidadã: cadernos de formação*. Língua Portuguesa. V.1. São Paulo: UNESP. Pró-Reitoria de Graduação. 2004.
- DUCROT, Oswald; TODOROV, Tzvetan. *Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem*. São Paulo: Perspectiva. 1988.
- EAGLETON, Terry. *Ideologia: uma introdução*. São Paulo: Boitempo, 1977.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, Emília Ribeiro. *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho. 1997, p.77-103.

_____. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília. 2001.

_____. El análisis crítico Del discurso como método para La investigacion em ciencias sociales. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael (orgs.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Editorial Gedisa. 2003, p.179-203.

FARACO, Carlos Alberto. *Imagem & Diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba. Criar Edições. 2003.

_____; TEZZA, Cristóvão. *Prática de Texto: para estudantes universitários*. Petrópolis, RJ: Vozes.2001.

FÁVERO, Leonor Lopes. *A informatividade como elemento de textualidade*. Letras de Hoje. Porto Alegre: PUCRS, 18 (2): 13-20, junho de 1985.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola. 2002.

_____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2007.

FRANCHI, Carlos. *Linguagem – atividade constitutiva*. Almanaque. Cadernos de Literatura e Ensaio 5. 9-27. São Paulo. Brasiliense. 1977.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez. 1982.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de letras – ABL. 1996

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Sales. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva. 2001.

KOCH, Ingedore Villaça. A Atividade de Produção Textual. In: Cadernos de Estudos Lingüísticos. Campinas, (24): 65-73, jan./jun. 1993.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *Introdução à Lingüística Textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez. 2004b.

_____ & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. São Paulo. Cortez. 1999.

- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez. 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002, p.19-36.
- MARTINS, Helena. Três caminhos na Filosofia da Linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. Vol.3. São Paulo: Cortez, 2005, p.439-473.
- MENDONÇA, Marina Célia. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. Vol.1. São Paulo: Cortez, 2004, p.233-264.
- MOIRAND, Sophie. Situação da escrita, imprensa escrita e pedagogia. In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Puccinelli; OTONI, Paulo (orgs.). *O texto: leitura e escrita*. Campinas,SP: Pontes, 2002, p.91-115.
- PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso. In: GADET, F; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: UNICAMP. 1997, p.61-105.
- PÉCORRA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes. 1986.
- _____. Problemas de Argumentação na Redação Escolar. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991, 10ª ed. p.153-164.
- PINHEIRO, Najara Ferrari. A noção de gênero para análise de textos midiáticos. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru-SP: EDUSC. 2002, p.259-290.
- PINTO, Milton José. *As marcas lingüísticas da enunciação: esboço de uma gramática enunciativa do português*. Rio de Janeiro: Numen. 1994.
- POSSENTI, Sírio. Gramática e Política. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: ASSOESTE. 1984.
- _____. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes. 1993 (p.181-199)
- _____. Notas sobre a língua na imprensa. In: GREGOLIN, Maria do Rosário (org.). *Discurso e mídia: a cultura do espetáculo*. São Carlos: Claraluz, 2003, p.67-82.

- RICOEUR, Paul. O processo metafórico como cognição, imaginação e sentimento. In: SACKS, Sheldon (org.). *Da Metáfora*. São Paulo: EDUC/ Pontes. 1992.
- SANTOS, Francisco Sá Barreto. *A construção do fato pelo discurso midiático: o caso do atentado a bomba no aeroporto*. Dissertação (Mestrado). Recife: Universidade Federal de Pernambuco/ PPGCOM, 2007.
- SOARES, Magda. *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. Material de divulgação da obra “Português através de textos”. São Paulo: Moderna. 1996.
- _____. *Prefácio*. In: BATISTA, Antônio Augusto G. *Aula de Português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, pp. VII-XV.
- SUASSUNA, Lívia. *Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Papyrus. 1995.
- TRAQUINA, Nelson. *Teorias do jornalismo*. Vol. I. Porque as notícias são como são. Florianópolis: Insular. 2005a.
- _____. *Teorias do jornalismo*. Vol. II. A tribo jornalística – uma comunidade interpretativa transnacional. Florianópolis: Insular. 2005b.
- TRASK, R. L. *Dicionário de linguagens e lingüística*. São Paulo: Contexto. 2004.
- VAN DIJK, Teun. Semântica do discurso e ideologia. In PEDRO. Emília Ribeiro (org.). *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho. 1998, p.105-168.
- VIZEU, Alfredo. *O lado oculto do telejornalismo*. Florianópolis: Calandra, 2005.
- WEEDWOOD, Bárbara. 2002. *História concisa da lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial.
- WODAK, Ruth. De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, SUS conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael (orgs.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Editorial Gedisa. 2003a, p.17-34.
- _____. El enfoque histórico del discurso. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael (orgs.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Editorial Gedisa. 2003b, p.101-142.
- WOLF, Mauro. *Teorias da comunicação*. Lisboa: Editorial Presença. 2003.