

2. Discurso e Argumentação

“Em cada sociedade, a produção de discurso é imediatamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos, cujo papel é tutelar seus poderes e perigos, domesticar suas casualidades, escapar da sua ponderável, formidável materialidade” (Foucault, 1984, p.109).

2.1. Discurso acadêmico

Neste capítulo, tentaremos explorar os conceitos de discurso científico, sua relação com o discurso acadêmico e em que medida a constituição da *redação do vestibular* ecoa, ou é configurada a partir desses discursos. Ken Hyland (2000) aborda a escrita acadêmica privilegiando sua função ideacional (Halliday, 1994), ou seja, como o discurso, nesse domínio, se constitui para construir as experiências do mundo. Além disso, o discurso da ciência, exteriorizado nos ambientes acadêmicos, a partir do que se chama discurso acadêmico, relata, essencialmente, o relacionamento entre pessoas e entre pessoas e idéias. Esse relacionamento ocorre a partir de práticas institucionalizadas, que demandam respostas típicas em um determinado contexto. O autor acrescenta que os enunciadores desse tipo de discurso representam cuidadosamente negociações com outros da mesma comunidade profissional, a partir de práticas disciplinares aprovadas, ou seja, referentes a várias disciplinas ou áreas do conhecimento. Os produtores desse tipo de texto estão inseridos em um mundo particular de escrita, o qual é refletido e construído através de discursos particulares e aprovados.

Ainda nessa perspectiva, Hyland afirma que “a escrita [acadêmica] deve ser entendida somente a partir da perspectiva social ao invés de uma visão individual, onde o conhecimento e a escrita dependem das ações dos membros de uma comunidade local” (Hyland, 2000, p.1). Acrescenta também o fato de que “precisamos considerar a escrita acadêmica como uma prática social coletiva, e tomar os textos como sendo a realização dessa prática” (idem). Ele diz ainda que:

Para estudar as interações sociais expressas pela escrita acadêmica não é suficiente mostrar como produtores em diferentes disciplinas procedem à construção do conhecimento. É necessário também revelar instrumentos sancionados por comportamentos sociais, crenças epistêmicas, e estruturas institucionais de comunidades acadêmicas (Hyland, 2000, p.1-2).

Hyland, ainda nessa obra, afirma que produtores e leitores claramente consideram um ao outro, tentam imaginar propósitos e estratégias, e escrevem e interpretam um texto a partir dessas especulações (Hyland, 2000, p.2). E, com isso, propõe algumas indagações a respeito da escrita acadêmica, tais como: o que motivaria a interação na escrita acadêmica?; quais características lingüísticas realizam tal interação; quais estratégias são envolvidas e quais princípios são acionados?; o que a escrita nos diz a respeito das crenças e práticas de suas disciplinas?

Ele defende ainda que precisamos entender as regularidades do discurso acadêmico e por que características particulares estão sendo tão utilizadas por produtores de maneira que se tornam práticas regulares, institucionalizadas como letramentos disciplinares aprovados. (Hyland, 2000, p.2). Ao mesmo tempo, há, no espaço da escrita acadêmica, lugar para a demonstração da habilidade de negociar e estabilizar uma pluralidade de normas culturais em disciplinas específicas.

A respeito da formação discursiva científica, Possenti (2002) afirma que esta é imbuída de um rigor formal, que se fundamenta nas regras de produção de seus enunciados:

Penso que é possível distinguir o discurso científico dos discursos não científicos por outros critérios que não sejam os correntes, especialmente um deles, segundo o qual a ciência diz sempre e só a verdade e outros discursos nunca a dizem, são sempre a manifestação do erro e da ingenuidade. (...) o que distingue os enunciados científicos dos não científicos são suas condições de produção. A diferença dos dois tipos de discurso, portanto, tem a ver fundamentalmente com as regras de produção dos seus enunciados (Possenti, 2002, p.238).

A noção de *disciplina* dialoga com a questão das *regras* do fragmento acima, assim definida por Foucault (1984):

a disciplina se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpo de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e definições, de técnicas e de instrumentos: tudo isso constitui uma espécie de sistema anônimo, à disposição de quem quer ou de quem pode servir-se, *sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a quem se reconhece ser seu inventor*. (...) Os critérios de julgamento dos discursos científicos são diversos dos critérios de julgamento dos discursos não científicos- *historicamente* (Foucault, 1984).

Por outro lado, há outro ponto do discurso científico que opõe-se a estes: a marca da subjetividade. Apesar de haver uma corrente que defenda a marcação da subjetividade no discurso acadêmico, como Ivanic e Simpsons (1992), Granger (1968) afirma que a linguagem estrutura progressivamente o trabalho científico. Tal estruturação busca eliminar (ou diminuir ao máximo) a relação entre sujeito

produtor desse enunciado e o enunciado em si. (...) O sistema de produção dos enunciados científicos não está ligado à subjetividade.

Para Hyland (2000), a importância da escrita acadêmica reside no fato de essa ser um tipo de “reconhecimento que busca entender que disciplinas envolvem entendimentos de seus discursos” (Hyland, 2000, p.2). Uma das razões disso seria o fato de que um discurso disciplinar seria considerado como um rico conjunto de informações sobre práticas sociais acadêmicas.

Hyland acrescenta que:

no campo acadêmico os significados que os textos incorporam incluem negociações disciplinares, revelando como o conhecimento é construído, negociado, e como constrói a persuasão. Ao invés de simplesmente examinar a natureza das coisas, a escrita é realmente vista como instrumento de construção de uma visão de mundo. (...) Em outras palavras, o discurso é socialmente construído, ao invés de simplesmente socialmente compartilhado; a escrita não é simplesmente um aspecto das disciplinas, mas deve ser vista como produtora das mesmas (Hyland, 2000, p.3).

Ainda segundo o autor, o que importa para a diferenciação entre as várias disciplinas seria muito mais *como* os acadêmicos das diversas áreas escrevem, não simplesmente *o que* eles escrevem. Ao percorrer as diferentes áreas, percebe-se que há várias formas de construção e afirmação do conhecimento, diferentes estabilizações da verdade, e diferentes formas de engajar o leitor.

Turner (1999) afirma que:

Eu defendo que o letramento acadêmico sempre existiu, entretanto, tem sido escamoteado em um ‘discurso de transparência’. Esse discurso é um efeito da conceitualização da linguagem predominante na tradição intelectual do ocidente. Ao conceituar a linguagem com ‘transparente’, nega-se efetivamente seus funcionamentos. Em outras palavras, quando a linguagem está operando bem, ela é invisível. Contrariamente, porém, quando a linguagem torna-se ‘visível’, ela passa a ser um objeto de censura, assinalando uma deficiência no seu uso individual. Além disso, o uso da linguagem no discurso acadêmico em associação à racionalidade e à lógica pode limitar o aluno com deficiência nesses dois aspectos (1999, p.150).

A partir daí, pode-se argumentar a favor de uma nova concepção de ‘discurso acadêmico’. Turner (1999) o define como:

um produto linguístico cujas características retóricas podem ser analisadas e demarcadas, e, por outro lado, é um meio de representação do pensamento acadêmico. O pensamento acadêmico, admitido como tipo de racionalidade e lógica, assume a possibilidade de uma absoluta clareza de representação do conhecimento. Esse ‘representacionalismo’ está associado à idéia de universalidade, a qual se posiciona como o centro de um objetivismo epistemológico (idem, p.151).

Esse objetivismo seria, então, a base da ilusão de ser este um discurso neutro, perfeito, livre de subjetivismo. Entretanto, tenta-se defender nessa dissertação, que isso definitivamente não procede. A identidade do enunciadador está, a todo momento, demarcada na constituição de seu texto, quer por escolhas de modos e tempos verbais, quer por sua natureza de representação da realidade,

quer por meio da configuração de grupos nominais mais ou menos complexos, dentre uma infinidade de outros recursos ou instrumentos lingüístico-discursivos.

Além disso, Scott (1999) afirma que sujeito pode desfazer a rigidez e as fortes demarcações de identidade, substituindo-as pelas complexidades da subjetividade, o que serve para enfatizar ainda mais o foco deste trabalho. A análise das *redações do vestibular*, sob esse ponto de vista, abarcará exatamente a inter-relação entre escolhas lingüísticas – enfatizando a co-construção da identidade dos participantes - e contexto de situação e de cultura. Desta forma, veremos como os constituintes materiais do gênero se relacionam com o contexto acadêmico em que são gerados.

Também a inter-relação entre a estratégia de construção textual-discursiva e a natureza da experiência lógica, ou da inferência, permite-nos sugerir que em sua constituição material, a *redação do vestibular* guardaria forte relação com a retórica clássica. Por este fato, apresentaremos alguns conceitos da retórica clássica, sendo esta admitida como crucial para a definição e descrição da configuração textual do gênero *redação do vestibular*, bem como esclarecer sua inter-relação com o discurso acadêmico-científico, que também se filia à tradição da retórica clássica.

2.1.1. Discurso Escrito

De acordo com Eggins (2004, p.92-93), o texto escrito, em contraste com o texto falado, que, por motivo de escopo de pesquisa, não trataremos, não seria interativo e teria somente um participante; não seria face-a-face e não admitiria a linguagem como ação imediata; o uso da linguagem seria como reflexo; não seria espontâneo, mas seria planejado, gráfico e reescrito; não seria casual, mas ocorreria em ocasiões sofisticadas. Além disso, o discurso escrito teria a seleção de formas lexicais de prestígio; seria gramaticalmente simplificado, porém, lexicalmente denso.

Cabe aqui ressaltar que estamos tomando essa diferenciação com o único objetivo de tratar do nosso *corpus* de análise, que é, ou pelo menos é pressuposto que seja, constituído dentro do extremo do contínuo que tenderia a um maior grau de formalidade do discurso escrito.

Sobre a diferenciação entre linguagem escrita e falada, Eggins (2004) acrescenta que a linguagem falada carrega processos de ação, por meio de

seqüências de orações dinâmicas, enquanto que a linguagem escrita se constitui por idéias e razões mais abstratas, por meio de processos relacionais (verbos de estado), em sentenças condensadas. Ela diz que: “quando passamos da linguagem oral para a versão escrita, o principal índice dessa mudança está nas características dessa que são reconhecidas através das nominalizações: tornar coisas ou eventos que geralmente não são nomes em nomes, acarreta conseqüências também para as demais partes da sentença.(p.94). Ainda sobre esse processo, a autora afirma que a *nominalização* tem duas principais vantagens textuais: organização retórica e incrementação da densidade lexical. Sobre a organização retórica, ela afirma que através do uso de *nominalizações* de ações e relações lógicas, pode-se organizar textos não em função da nossa própria realidade, ou seja, em função de nós mesmos, mas em termos de idéias, reações, causas, etc (p.95). A autora termina sua incursão a respeito da organização retórica resumizando que:

O tipo de organização retórica possibilitada por nominalizações torna-se uma opção apenas porque o texto escrito é elaborado, polido, bem trabalhado: a escrita permite, devido ao tempo que nos dá, reorganizar nossas frases para dar prioridade a diferentes partes, enquanto que na fala, a pressão da dinâmica de uma situação significa que nós geralmente não planejamos o que está por detrás do que falamos (Eggins, 2004, p.96).

De forma geral, o que Eggins quer dizer é que o uso de nominalizações é uma característica importante e relevante da escrita e serve também para diferenciá-la da fala. Isso ocorre devido ao fato de que a nominalização confere à escrita um aspecto mais abstrato, que não aparece com tanta intensidade na modalidade oral.

Ainda trabalhando a relação dos processos de nominalização com a densidade lexical, Eggins (2004, p. 96) diz que esses processos podem ser definidos como a parte da sentença que contém nomes e palavras que os acompanham, que têm a função de atribuir quantidade, especificar, descrever, classificar e qualificar. Os grupos verbais, por outro lado, têm o potencial de expansão de sentido, porém em outra direção, portanto, o resultado seria de ordem bem distinta, especificando aspectos tais como tempo, número, aspecto, voz, não acrescentando, assim, mais “conteúdo” a uma parte da oração. Ela acrescenta que “a densidade lexical de um texto pode ser calculada através do número de palavras que expressam conteúdos em função do número de palavras global de um texto/sentença” (p.97). Palavras, diríamos conteudísticas, incluem nomes, a principal parte do verbo, advérbios e adjetivos. Palavras não conteudísticas incluiriam as preposições, as conjunções, os verbos auxiliares e os pronomes.

Eggin afirma ainda que:

A língua falada possui um nível maior de *complexidade gramatical*. Essa complexidade é relacionada ao número de orações por sentença, e pode ser calculada pelo número de orações em proporção ao número de sentenças num texto. Enquanto na língua falada nós tendemos a ligar orações, uma após a outra, freqüentemente em longas sentenças, na língua escrita nós tendemos a usar relativamente poucas orações por sentença (p.98).

Resumindo, a autora enfatiza que a linguagem escrita possui alta densidade lexical, ou seja, possui um elevado número de palavras conteudísticas em relação à gama de palavras existentes no texto ou sentença, bem como um baixo embricamento gramatical, isto é, poucas orações por sentença. Por outro lado, a linguagem falada possui alto nível de complexidade gramatical e menor de densidade lexical.

Essa explanação teórica nos servirá para analisarmos os processos de *nominalização* identificados no nosso *corpus* de análise, porque, uma vez sendo esse processo um índice de formalização dos discursos, uma vez que retrata muito mais abstrações do que ações, será de extrema relevância para a definição do discurso que ocorre nas redações, com relação à sua inclusão ou não no discurso acadêmico.

2.2. Argumentação

Como já se sinalizou anteriormente, um dos itens a ser trabalhado nesta pesquisa é como a argumentação aparece no gênero *redação do vestibular*, uma vez que ela está intrinsecamente relacionada ao propósito comunicativo do mesmo, devido ao fato de ser ele um gênero que serve, dentro do contexto cultural atual, para atestar a habilidade de adoção de uma tese e desenvolvimento de argumentos que a sustentem. A redação, intrinsecamente fundamentada na argumentação, está sendo entendida, aqui, portanto, como meio para se alcançar a persuasão. Breton (1998) caracteriza a argumentação como atividade inerente ao ser humano: “Desde quando o homem pratica a argumentação? Estaríamos tentados a dizer: desde que se comunica” (p.21). No mesmo texto, o autor divide as práticas argumentativas em dois tipos: como uma prática espontânea, empírica e como objeto de programa de ensino, como um saber estruturado. Com relação a este ponto, ele adverte que os estudos dos processos e métodos que tornam a argumentação mais eficaz são relativamente recentes na história da humanidade e

nascem com a Retórica, no século V a.c., entendida como a “faculdade de teorizar sobre o que é adequado em cada caso para convencer” (Aristóteles, 1998).

A retórica clássica, segundo Breton (1998), busca “argumentação, raciocínio, procura de uma ordem do discurso como manipulação das opiniões e das consciências”. Além disso, ele diz que “o orador é mais um homem de ética e de opinião” (p.21 e 22).

Ao tentar descrever o que seria realmente a argumentação, Breton define três elementos como essenciais. O primeiro seria o fato de que “argumentar é comunicar”, o segundo de que “argumentar é convencer”, e o terceiro de que “argumentar é raciocinar”. Voltado para um viés mais político, ele acrescenta que a retórica clássica privilegia a manipulação, o poder, o convencimento, enquanto que a boa argumentação [*e utópica*] privilegia o debate democrático (grifo meu).

Anscombe e Ducrot (no prelo) mencionam a diferença entre o discurso argumentativo e a inferência ou raciocínio lógico. Define-se **inferência** como o movimento que conclui de fatos ou proposições (premissas), outros fatos ou proposições (a conclusão), de modo que esta conclusão pareça inevitável. Anscombe e Ducrot, em outro momento, afirmam que argumentação, contudo, pode conter elementos de inferência, no sentido que exprime uma passagem de fato para fato. Este aspecto inferencial está acompanhado de forças particulares suplementares, que o limita sem necessariamente o anular, forças ligadas, por assim dizer, à roupagem lingüística que se prende à inferência, quando ela se exprime em um discurso. Segundo a retórica, pode-se ter encadeamentos discursivos verossímeis onde uma inferência lógica seria impossível. Pode-se também ter uma inferência lógica e não haver possibilidade de argumentação. Dessa forma, podemos dizer que a argumentação não depende de uma inferência lógica, mas que pode trazê-la como instrumento de constituição de movimentos argumentativos.

Isso não impede de supor, tendo em vista esta proposição, que os argumentos do discurso contêm inferências, e que sua eficiência persuasiva está ligada, em parte, a seu elemento inferencial.

Anscombe e Ducrot (no prelo) introduzem, para esclarecer a questão da constituição da argumentação como sendo além de uma simples inferência lógica, a noção de *topoi*, que, grosso modo, significa a ativação, na adoção de determinado argumento, de um universo de crenças compartilhado por uma dada coletividade. Dessa forma, podemos dizer que *topos* são predicados

metalingüísticos, ou seja, **representações intelectuais da realidade**. Os *topoi* que eles encadeiam, então, **devem ser considerados como a expressão de crenças relativas ao mundo**. Por detrás dos encadeamentos discursivos há admissão de crenças, de opiniões comuns.

Como característica da argumentação, diz-se que esta noção é relativa e gradual. Anscombe e Ducrot sustentam a abordagem de que todo encadeamento argumentativo conclusivo se apresenta como a aplicação de um princípio geral, suposição admitida pela coletividade e que se chama *topos*: quando se diz “Faz calor, então vamos à praia”, isso se fundamenta na evidência (em termos técnicos, também chamada de pressupostos) de que o calor torna o banho agradável.

A esta idéia, acrescenta-se uma segunda, e muito discutida, que seria a de que estes princípios são graduais, eles consistem em um laço gradual entre dois predicados. O exemplo precedente ativa o *topos* “quanto mais calor, mais agradável tomar banho de mar”.

O discurso conclusivo não muito se assemelha ao raciocínio lógico. A propriedade de um raciocínio lógico estaria no efeito que suas premissas pretendem obrigar a aceitar a conclusão. Mas, se o princípio de transferência utilizado é gradual, a conclusão perde sua característica obrigatória, porque o destinatário pode sempre se opor, de acordo com o *topos* utilizado, caso tenha necessidade de ser persuasivo, fazendo com que as premissas atinjam um grau de força superior.

A melhor forma de se descrever o parentesco argumentativo entre os enunciados “Faz relativamente calor”, “Faz calor” e “Faz muito calor” seria dizer que eles convocam, em graus diferentes, o mesmo ‘*topos*’ gradual.

Toma-se a idéia da inferência, no *logos*, concebendo *topos* como uma relação gradual entre duas idéias, entre duas noções, e que estas noções parecem denotar fatos exteriores ao discurso. Assim, voltando ao exemplo, ele se ativa a partir das noções de calor, que exprime um conjunto de fatos físicos e da noção de bem-estar, que exprime um conjunto de fatos psicológicos. Dentro dessa terminologia, volta-se às noções relativas ao *topos*.

É mantida, nessa perspectiva, a idéia de que os discursos se fundam em um saber real ou objetivado. É considerada, em uma atividade inferencial destinada a fazer admitir, justificar, a existência de certos fatos, a legitimidade de certas proposições. A única diferença da inferência científica seria que ela agencia

justificações, de uma parte associadas à forma lingüística e, de outra, à verossimilhança.

Ainda segundo o Anscombe e Ducrot (no prelo), há interdependência radical entre os diferentes segmentos de uma seqüência argumentativa. Interdependência radical não significa interdependência lógica ou de verdade que subordina a verdade de sua conclusão à de suas premissas. Cada um dos segmentos encadeados faz parte do contexto do outro, e influencia assim, por estarem inseridos no contexto, a significação do enunciado, à qual se associa no discurso. Essa interdependência estaria fundada sobre a argumentação. O sentido intrínseco de cada segmento contém a indicação de que ele serve de argumento para o outro ou de conclusão do outro.

Outra questão relativa à argumentação seria o fato de o enunciador incorporar, em seu próprio discurso, os pontos de vista que rejeita, o que contribui para apoiar a persuasão de que ele tem razão. Isso possibilitará a construção de uma crença no que é dito, sem ter necessidade de se justificar, bastando a apresentação, em forma de concessão, do discurso que ele mesmo combate (cf. Capítulo 6, item 6.1.2)

Desse modo, como estamos vendo, os princípios inerentes à constituição do modelo da *redação do vestibular* remontam formalmente aos gregos, no que tange, principalmente, à composição argumentativa, objetivando a persuasão, como foi mencionado anteriormente.

Além disso, cabe discutir como a argumentação se constitui, ou seja, discutir a forma que ela toma com o objetivo de alcançar o outro. Quais seriam seus aspectos constituintes mais profundos? Isso tem a ver com “a ordem dos argumentos no discurso”, que tem, na retórica clássica, o propósito de se obter a adesão do auditório. Com esse intuito, admite-se que se tenha dividido o discurso em cinco partes: exórdio, narração, prova, refutação e recapitulação. Porém, Aristóteles, acreditando que essa divisão tão pormenorizada não seria abrangente o suficiente para abarcar todos ou a maioria dos gêneros, apontou somente duas partes indispensáveis, que seriam o enunciado da tese e os meios de a provar.

Segundo Perelman (1993, p.159), “a ordem de apresentação dos argumentos modifica as condições da sua aceitação”. Além da ordem dos argumentos, na Retórica Clássica, eram utilizadas outras estratégias para que se convencesse o auditório. Uma delas era o fato de se elogiar o adversário, enfatizando seu talento como orador, o que tenderá a diminuir, na mesma

proporção, a força de seus argumentos, porque, quanto mais se enaltece as qualidades oratórias do outro, mais se insinua que por trás da aparente eficácia do seu discurso se esconde uma insuficiente argumentação. Outra seria proferir um argumento original, inovador, em detrimento de um que já seja de domínio público. Ainda outra seria tomar o argumento do próprio adversário, uma vez que o tendo defendido, torna-se quase que impossível rejeitá-lo. Outra seria convergir vários argumentos já ditos, tentando transmitir uma idéia de consenso. Por último, diante da dúvida de qual argumento será mais eficaz, recorrer a vários, com o intuito de contrapor, de comparar, visando até mesmo uma dupla argumentação (cf. Capítulo 6, item 6.1.2.4)

É fato que a retórica toma as verdades lógicas como bases irrefutáveis de sustentação ou de interferência para se impor um argumento. Mas o mais relevante dessa vertente não seria unicamente esse ponto, e sim o fato de dever ao próprio orador a tarefa de avaliar a força dos argumentos em virtude do auditório, das suas convicções, das suas tradições, dos seus métodos de raciocínio. Assim, uma coisa é detectar a força de um argumento *a priori*, outra coisa é saber se ele será eficiente diante daquele contexto, *a posteriori*.

2.3.

A redação do vestibular

“O vestibular não é apenas um instrumento de seleção, mas um evento que pode e deve sinalizar significativamente para um direcionamento no ensino precedente e no conseqüente”.¹

2.3.1.

Contextualização sócio-histórica

A *redação do vestibular* é um tipo de texto que já acontece no veio histórico-cultural-social brasileiro há aproximadamente quatro décadas. Anteriormente, a habilidade textual dos candidatos que desejavam entrar para a universidade era avaliada de acordo com sua capacidade como orador. O candidato devia se expressar oralmente, e a avaliação era realizada por meio de uma argüição oral sobre variados temas, principalmente filosóficos e metafísicos. Talvez por questões práticas, devido ao aumento de candidatos advindo da

¹ Retirado do site abaixo em 16/01/2005

http://www.unicamp.br/unicamp/vida_academica/vida_vestibular_15anos_prova.html

expansão do sistema educacional superior no Brasil, a avaliação das habilidades lingüísticas dos candidatos passou a ser realizada a partir das composições escritas. Durante o desenvolvimento da constituição histórica desse gênero, a *redação do vestibular*, tem-se nítida a exigência de aptidões específicas dos candidatos para com o discurso acadêmico, tais como: o domínio da norma padrão; a capacidade de construção de períodos elaborados, com encadeamentos de idéias por meio de períodos compostos, principalmente por subordinação (Oliveira, 1997); a utilização de um léxico rebuscado, pouco usual em contextos espontâneos, ou seja, típicos de uma linguagem acadêmica; a utilização de formas sintáticas pronominais enclíticas, típicas da língua escrita.

Na década de noventa, por exemplo, eram exigidos, pela maioria das universidades brasileiras, temas relativos à política, às atualidades, o que retrata nitidamente a preocupação em fazer com que os candidatos se mantivessem a par dos acontecimentos de sua época. Atualmente, a maioria das universidades, como é o caso das que escolhemos para colher os dados da análise, optam por exigir temas mais voltados para a realidade dos candidatos, como discutir os impactos da globalização sobre as relações interpessoais, como comprova o tema da Universidade Federal de Viçosa, ano 2004. Depois de várias etapas de modificações quanto à inserção desse tipo de texto no concurso do vestibular, a *redação do vestibular* é hoje a única exigência feita legalmente ao concurso do vestibular, em todo o território nacional, segundo a portaria MEC nº 2.941/2001, que estabelece a obrigatoriedade da prova de redação em caráter eliminatório.

Como podemos ver, a *redação do vestibular* é um tipo de texto que nasceu de uma necessidade social, cultural e política, e que, como qualquer outro gênero, retrata o momento sócio-histórico da sociedade na qual ele se insere. Sendo um dos instrumentos de avaliação do concurso em questão, transforma-se em ferramenta de inclusão ou exclusão social.

Dessa forma, a atividade social desempenhada por esse tipo de texto seria uma atividade formal, normativizada por regras muito bem delimitadas, inclusive tendo claramente expressos os critérios de avaliação no manual do candidato (item obrigatório), sendo, assim, uma atividade legal, uma vez que sua existência é imposta por órgãos educacionais do governo, por se tratar de um concurso público.

2.3.2. Instrumento de avaliação

Swales (1990), a partir de suas discussões sobre comunidade discursiva e gênero, enfatiza o propósito comunicativo, e assim define gênero:

Gênero abrange uma classe dos eventos comunicativos, cujos membros dividem um conjunto de propósitos comunicativos. Esses são reconhecidos por membros especialistas da comunidade discursiva matriz e, por isso, constituem uma razão para o gênero – que, por sua vez, forma a estrutura esquemática do discurso, influencia e contém as escolhas de conteúdo e de estilo. Os propósitos comunicativos são não somente um critério privilegiado, mas também os que operam a fim de manter o escopo de um gênero, aqui concebido estritamente no foco da ação retórica compatível. Além do propósito, modelos de um gênero apresentam vários padrões de semelhança, no tocante à estrutura, ao estilo, ao conteúdo e ao público pretendido. Se todas as expectativas de grande probabilidade são realizadas, o modelo será visto pela comunidade discursiva matriz como um protótipo (Swales, 1990, p.58).

Como se percebe, para o autor supracitado, gêneros compreendem uma classe de eventos comunicativos, bem como uma classe de membros que possuem um rol de propósitos comunicativos compartilhados. Esses propósitos são reconhecidos através de trocas com outros membros da comunidade discursiva. O gênero também possui uma estrutura esquemática. Além do propósito, vários exemplares do gênero exibem várias características similares em termos de estrutura, estilo, conteúdo e interlocutores pretendidos. Se todas as expectativas a respeito dessa estrutura genérica são realizadas, o exemplar pode vir a se tornar um protótipo para a comunidade discursiva no seio da qual ele se insere.

Parece ser exatamente isso que acontece com o gênero *redação do vestibular*. Há uma comunidade discursiva restrita: banca e candidato, que participa de forma efetiva do gênero. Não podemos negar que há, a respeito da redação do vestibular, vários interessados. A instituição superior de ensino, que precisa selecionar alunos; as famílias, que querem que os familiares passem no vestibular e se formem; a escola de nível médio, que quer mostrar que preparou bem seus alunos. Entretanto, os interlocutores específicos desse gênero são a banca e os candidatos. A banca, por um lado, com o intuito nítido de selecionar candidatos que apresentem, por meio daquele instrumento, a redação, confinadas no espaço gráfico de uma lauda, habilidades lingüísticas como: capacidade de entendimento, assimilação e desenvolvimento do tema proposto; habilidade de se expressar em língua padrão; adoção de estruturas sintáticas, semânticas e morfológicas cabíveis e pertinentes; escolhas lexicais pertinentes e condizentes com o tipo de propósito, capacidade de adequação formal, de articulação de

idéias, de apresentação de idéias convincentes, dentre inúmeros outros atributos de um bom escritor. O candidato, por outro lado, mostra a incessante tentativa de satisfazer as prerrogativas da banca, através do constante movimento de engendrar a construção de um texto que seja o seu melhor, uma vez que tem, embora por vezes não consciente, a clareza de que está sendo avaliado.

Além disso, sobre a questão das similaridades apresentadas pelos vários exemplares do gênero e a realização de todas as características esperadas para o mesmo, há a criação de um protótipo, que é, no nosso caso, ‘a redação nota máxima’, ou seja, aquela que cumpriu todas as expectativas negociadas e legitimadas por aquela comunidade discursiva.

Ainda a esse respeito, apresentaremos a citação de Christie (2004, p.26), ao afirmar que:

Os teóricos de estudos de gênero argumentariam que isso se dá precisamente porque os alunos desenvolvem um senso particular sobre como os gêneros são construídos e para quais propósitos eles servem, podendo eles – os alunos – tanto manipular quanto usar os gêneros para fins próprios, o que envolverá um conceito de crítica. Os gêneros de qualquer cultura são em alguns sentidos prototípicos, e como a maioria dos protótipos, uma vez dominados, eles podem ser manipulados, modificados e alterados para servirem a objetivos particulares.

Essa citação, de cunho amplamente esclarecedor, chama atenção para o fato de que os estudantes desenvolvem um cuidadoso senso das maneiras que os gêneros são construídos e dos propósitos a que servem e que eles podem ao mesmo tempo manipular e usar os gêneros para seus próprios fins, podendo isso gerar críticas de alguns. Os estudantes precisam saber brincar com os gêneros, mantendo-os ou alterando-os, fazendo-os servir a particulares objetivos. Esse seria um ponto importante deste estudo, ou seja, investigar até que ponto a *redação do vestibular* mostra como os estudantes desenvolvem o gênero e os propósitos a que serve, fazendo, assim, com que os mesmos tenham a possibilidade de jogar com o gênero, de mantê-lo ou alterá-lo, conforme sua conveniência.

2.3.3. Subjetividade

Uma vez entendida sua função de atestar eficiência lingüística dos candidatos, a *redação do vestibular* pode ser abordada no tocante a seus elementos intrinsecamente constitutivos, que corroboram para a sua formação como um todo. A *redação do vestibular* assume determinadas características por guardar, por assim dizer, clara relação com o discurso científico, uma vez que há,

nesse texto, pela institucionalização de sua configuração e por sua função social, a adoção de uma tese e de argumentos que a sustentem, havendo, assim, um comprometimento com o valor de verdade das idéias e conceitos apresentados. Além disso, esse texto é constituído por uma linguagem que, apesar de formal, guarda ainda resquícios de envolvimento (Oliveira, 1997).

De forma semelhante à idéia de discurso acadêmico, a *redação do vestibular* mantém viva a idéia de distanciamento, ou seja, o produtor seria treinado a manter-se fora daquilo que esteja querendo defender. Cabe ressaltar o fato de estarmos aqui nos referindo ao *tipo textual* (Marcuschi, 2002) mais freqüente nas propostas, aí determinado como *dissertação*, que será discutido adiante (ver Capítulo 4, item 4.2). Neste *tipo*, o produtor deve adotar uma tese, selecionar argumentos que lhe sirvam de sustentação e, desta forma, deixar implícita sua marca de subjetividade. Sabe-se que nenhum uso da linguagem é neutro, isto é, a utopia da imparcialidade se faz conhecida não somente neste contexto, mas em inúmeros outros. Possenti, ainda sobre essa questão, acredita que “apesar da inevitável presença dos sujeitos, é crucial a redução do vivido, da experiência pessoal, do interesse, da ideologia” (Possenti, 2002, p.240)

Outro ponto a ser pensado seria, a partir da motivação social da existência do gênero, analisar de que forma ocorre a constituição da identidade discursiva na *redação do vestibular*. Considerando-se que esta caracteriza-se por ser formal, escrita, com movimentos de configuração textual muito bem determinados e delimitados por sua construção sócio-histórica, a afirmação da identidade nesses textos estaria passando por um processo de tolhimento, de modelagem, que é, de certo, exteriorizada por meio das marcações textuais.

Pode-se, portanto, pensar a linguagem acadêmica, dentro do nosso *corpus* de análise, de duas maneiras diferentes. Primeiro, porque há, nessa tradição ocidental, uma tentativa oculta de se apagar a subjetividade, devido à inclusão do discurso acadêmico dentro da concepção de lógica e raciocínio, que, por serem universais, fazem com que esse discurso não possa ser individualizante. Como isso é impossível, têm-se uma outra maneira de ver a linguagem acadêmica, ou seja, não se admite linguagem sem um enunciador, sem um ser que fala de seu lugar de representação da realidade.